

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDEKİ BAZI  
DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR  
KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ  
GELİŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Ahmet KATILMIŞ

İstanbul, 2010



T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDEKİ BAZI  
DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR  
KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ  
GELİŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Ahmet KATILMIŞ

Danışmanlar:  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Halil EKŞİ

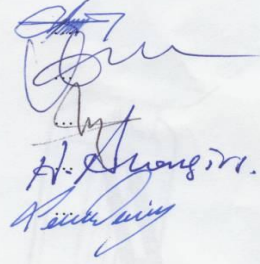
İstanbul, 2010

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Ahmet KATILMIŞ tarafından hazırlanan, "SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDEKİ BAZI DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ" başlıklı bu çalışma, 04/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman** : Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
**Üye** : Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
**Üye** : Doç. Dr. Ali YILMAZ  
**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN  
**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

İmzalar



## ÖNSÖZ

Türkiye, yaklaşık 250 yıldır, farklı kavramlar kullanılmakla birlikte, çağdaş medeniyete ulaşmak için yapılan uygulamalara sahne olmaktadır. Bu süreç önce devlet yapı ve sistemine yönelik başlatılmış daha sonra ise toplum hayatının tüm boyutlarını içerecek biçimde devam ettirilmiştir. Farklı boyutta gelişen bu çabaların eğitim boyutundaki geldiği en genel sonuç, eğitimin ulusallaştırılması olmuştur. Bu yolla, Türk toplumunu oluşturan tüm bireylere belirli bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak söz konusu amaca ulaşmak hedeflenmiştir. Bu kapsamdaki çalışmalar, 19. yüzyılın 2. çeyreğinde başlatılıp günümüze kadar devam ettirilmiştir. Bu süreç içinde, okulöncesinden yüksek öğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde önemli ve kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Özellikle ilköğretime yönelik geliştirilen programlarda bilişsel alana yönelik hedeflerin yanında duyuşsal alana yönelik hedeflere de yer verilerek yetişen yeni genç neslin hem temel bilgileri edinmesi hem de kendi toplumunun kültürel değerlerini içselleştirilmesi amaç edinilmiştir. Bu kapsamda dönemlere göre öne çıkarılan değerler farklılaşmakla birlikte her dönemde Türk toplumunun değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasına önem verilmiştir. Ayrıca sadece Türk toplumunun kendine özgü değerlerinin değil aynı zamanda evrensel çapta paylaşılacak değerlerin de verilmesine itina gösterilmiştir. Bu gelenek, 2005 yılında uygulanmaya konulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da devam ettirilmiştir. Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler dersine yönelik hazırlanan programda yer alan her üniteye bir değer doğrudan kazandırılması yoluyla bir değerler eğitimi yöntemi izlenmiştir. Başka bir anlatımla ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bir değerler eğitimi yöntemi tercih edilmiştir. Böyle bir tercihte bulunulması bu çalışmanın yapılmasına da zemin oluşturmuştur. Çünkü sözü edilen tercih, hem bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesini hem de değerlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Karakter eğitimi programlarının böyle bir gerekliliği sağlayabilecek nitelikte olduğu ilgili alan yazında vurgulanmaktadır. Yani karakter eğitimi programları, öğrencilerin hem bilişsel gelişimine hem de ahlâkî gelişimine destek olmak amacıyla uygulanmakta ve bu amacın gerçekleştiğini gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada, ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bir karakter eğitimi

programı geliştirilmiş, bu programın değerlerin kazandırılması ve akademik başarıya olan etkisi sınırlanmıştır. Elde edilen sonuçlar karakter eğitimi programının hem bilişsel hem de duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesindeki etki gücünün olumlu olduğunu göstermektedir.

Usta çırak ilişkisinin, hâlâ insan öğrenme ve yetişmesinde en etkili yöntem olduğuna inanmaktayım. Bu anlayışı, bu çalışmanın gerçekleştirilmesi aşamasında da kendime yöntem olarak seçtim. Fakat bu yöntemin hayata geçirilebilmesi benim dışımdaki unsurların da tutumuna bağlıydı. Yani tez danışmanlarıma. Bu bağlamda, kendi tecrübelerini, bilgilerini, şahsi kütüphanelerini, her şeyden önemlisi zamanlarını istediğim vakit kullanmama izin veren hatta bu yönde beni cesaretlendiren tez danışmanlarım ve hocalarım (ustalarım) Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye en içten teşekkürlerimi sunar ve çırak olarak sizden memnun olduğumu belirtirim. Sayın Hocalarım, size yönelik kurmakta zorlanmayacağım birçok övgü cümlesi yazmak isterdim. Fakat, "Yiğidin mektubu yüzüne okunmaz." atasözüne hürmeten bu kadarıyla yetiniyorum.

Tez izleme jürimde bulunan ve değerli fikir ve eleştirileri ile bu çalışmanın ortaya çıkmasına önemli katkılar yapan, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ hocalarıma da sonsuz teşekkür ederim. Araştırmada kullandığım ölçeklerin geliştirilmesi ve analizlerin yapılmasında değerli görüşlerinden faydalandığım Sayın Dr. Mustafa OTRAR'a da teşekkürü bir borç bilirim. Kendi sınıfında araştırmanın uygulamasını gerçekleştirmem için elinden gelen her şeyi yapan değerli öğretmen arkadaşım Ersin Topçu'ya ayrıca teşekkür ederim. Yine bu çalışmanın yapılması sürecinde farklı boyutlarda yardımlarını gördüğüm değerli arkadaşlarım, Dr. Yaşar Kop, Dr. Hülya Çelik, Mustafa Top ve Gökhan Aydemir'e teşekkürlerimi sunarım.

Ahmet KATILMIŞ

İstanbul, 2010

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDEKİ BAZI DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK BİR KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Bu araştırmada, karakter eğitimi programının, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazandırılmasına ve akademik başarıya olan etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ön test-son test ve kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılan bu araştırmada, öncelikli olarak karakter eğitimi programı ve ölçme araçları geliştirilmiş daha sonra araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın uygulaması, İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların denk olduğu istatistikî işleme tespit edilmiştir. Deney grubuna karakter eğitimi programı uygulanırken kontrol grubunda normal ders programı uygulanmıştır. Uygulama haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 39 ders saati sürmüştür.

Araştırmanın verileri, 2007-2008 ve 2008-2009 eğitim ve öğretim yıllarında toplanmıştır. Bu verilerinin analizi neticesinde ulaşılan sonuçları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

1. Karakter eğitimi programı, öğrencilerin bilimsellik değerini kazanmalarını istatistiksel olarak anlamlı olacak biçimde olumlu etkilemektedir.
2. Karakter eğitimi programı, öğrencilerin adil olma değerini edinmelerini istatistiksel açıdan manidar olacak biçimde olumlu etkilemektedir.
3. Karakter eğitimi programı, öğrencilerin barış değerini kazanmalarını istatistiksel açıdan anlamlı olacak biçimde olumlu etkilemektedir.
4. Karakter eğitimi programı, öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel açıdan manidar olacak biçimde olumlu etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, sosyal bilgiler, karakter eğitimi.

## ABSTRACT

### DEVELOPING A CHARACTER EDUCATION PROGRAM INTENDING TO ACQUIRE SOME VALUES OF TURKISH SOCIAL STUDIES COURSES

In this research, it is aimed to find out the effect of character education program on making the values, which is given in the 7<sup>th</sup> grade social studies lesson in primary school directly, gained and the academic success.

In this research which was carried out according to the pre test-final test and control grouped semi experimental design, primarily character education program and quantification tools were developed and then practice process of the research was carried out. Practice of the research was made in a state primary school in Umraniye in Istanbul. Before the practice one of the classes is assigned as experiment and the other is as control group. Equality of the groups has been determined via statistical progress. Whilst character education program is being applied to the experiment group, normal course program has been applied to control group. The practice was continued totally 39 course hours being 3 course hours in a week.

Data of the research was gathered in 2007-2008 and 2008-2009 education years. The results of the data are as the following;

1. Character education program affects the students positively and considerably in a statistical way to gain scientific value.
2. Character education program affects the students positively and significantly in a statistical way to gain the value for being justness.
3. Character education program affects the students positively and considerably in a statistical way to gain the peace value.
4. Character education program affects the students' academic success positively and significantly in a statistical way.

**Key Words:** Character education, social studies, values education.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VII
<b>I. BÖLÜM</b> .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	9
1.4. Sayılıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
<b>II. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	13
2.1. Kişilik, Mizaç ve Karakter Kavramları.....	13
2.2. Ahlâk ve Ahlâk Eğitimi.....	20
2.3. Değer ve Değerler Eğitimi.....	27
2.3.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	33
2.3.1.1. Değerleri Telkin Etmek/Aşılmak.....	33
2.3.1.2. Değerleri Açıklama (Values Clarification).....	35
2.3.1.3. Değer Analizi.....	41
2.3.1.4. Ahlaki İkilem Tartışması ve Adil Topluluk Okulları.....	44
2.3.1.5. Örtük Program.....	49
2.4. Karakter Eğitimi.....	53
2.4.1. Karakter Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı.....	53
2.4.2. Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar.....	67
2.4.2.1. Psikanalitik Teori.....	67
2.4.2.2. Davranışçı Kuram.....	69
2.4.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	69
2.4.2.3.1. Dewey'e Göre Ahlâk Gelişimi.....	70
2.4.2.3.2. Piaget'ye Göre Ahlâk Gelişimi.....	70
2.4.2.3.3. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişimi.....	73
2.4.2.3.4. Coral Gilligan'a Göre Ahlâk Gelişimi.....	76
2.4.2.4. Alan (Domain) Teorisi.....	78
2.4.3. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü.....	80
2.4.4. Karakter Eğitiminde Okulun Rolü.....	85
2.4.5. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	91
2.4.6. Karakter Eğitiminin Tarihi.....	101
2.4.6.1. Amerika'da Karakter Eğitimi.....	101
2.4.6.2. Türk Eğitim Tarihinde Karakter Eğitimi.....	111
2.4.6.2.1. Cumhuriyet Dönemine Kadar Türklerde Karakter Eğitimi.....	112
2.4.6.2.2. Cumhuriyet Döneminde Karakter Eğitimi.....	122
2.4.6.2.2.1. İlköğretim Programlarında Karakter Eğitimi ..	123
2.4.6.2.2.2. Milli Eğitim Şûralarında Karakter Eğitimi.....	137
2.4.7. Sosyal Bilgiler ve Karakter Eğitimi.....	146
<b>III. BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	154
3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	154

3.2. Evren ve Örneklem .....	156
3.3. Veri Toplama Araçları .....	159
3.3.1. Değer Ölçekleri .....	159
3.3.1.1. Bilimsellik Ölçeğinin Yapı Geçerliği.....	164
3.3.1.1. Bilimsellik Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği.....	168
3.3.1.3. Bilimsellik Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliliği .....	170
3.3.1.4. Adil Olma Ölçeğinin Yapı Geçerliği .....	173
3.3.1.5. Adil Olma Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği .....	177
3.3.1.6. Adil Olma Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliliği .....	179
3.3.1.7. Barış Ölçeğinin Yapı Geçerliği .....	182
3.3.1.8. Barış Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği .....	186
3.3.1.9. Barış Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliliği .....	188
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	190
3.3.3. Başarı Testi.....	191
3.4. Uygulama .....	192
3.5. Verilerin Toplanması .....	192
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması .....	192
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	192
3.6. Verilerin Çözümlemesi .....	193
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	193
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	194
<b>IV BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM</b> .....	195
4.1. Bilimsellik Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	195
4.2. Adil Olma Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	214
4.3. Barış Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	233
4.4. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular ve Yorum .....	252
<b>V BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	257
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	257
5.1.1. Bilimsellik Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	257
5.1.2. Adil Olma Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	261
5.1.3. Barış Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	266
5.1.4. Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	270
5.2. Öneriler .....	275
Kaynakça .....	278
<b>EKLER</b> .....	300
<b>Ek 1:</b> Karakter Eğitimi Programı .....	300
<b>Ek 2:</b> Bilimsellik Ölçeği .....	380
<b>Ek 3:</b> Adil Olma Ölçeği .....	382
<b>Ek 4:</b> Barış Ölçeği.....	383
<b>Ek 5:</b> Bilimsellik Değerine Yönelik Görüşme Formu .....	384
<b>Ek 6:</b> Adil Olma Değerine Yönelik Görüşme Formu .....	385
<b>Ek 7:</b> Barış Değerine Yönelik Görüşme Formu .....	386
<b>Ek 8:</b> Başarı Testi .....	387

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 2.1:</b> Ahlâk eğitimi tipleri .....	26
<b>Tablo 2.2:</b> Schwartz değerler listesindeki değerlerin birey düzeyi güdüsel tipleri ....	30
<b>Tablo 2.3:</b> Bazı ülke ve kurumların belirledikleri değer listesi.....	32
<b>Tablo 2.4:</b> Karakter Eğitimi Yaklaşımları.....	66
<b>Tablo 2.5:</b> Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin öğrenme alanı, ünite ve sınıf düzeylerine göre dağılımı .....	150
<b>Tablo 2.6:</b> Karakter eğitiminde desteklenen değerler .....	151
<b>Tablo 2.7:</b> Karakter ve vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması .....	152
<b>Tablo 3.1:</b> Araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişken kapsamında özellikleri .....	157-158
<b>Tablo 3.2:</b> Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği grubun okul ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı .....	160
<b>Tablo 3.3:</b> Bilimsellik Ölçeği KMO ve Bartlett's testi değerleri .....	164
<b>Tablo 3.4:</b> Bilimsellik Ölçeği faktör analizi sonuçları .....	165
<b>Tablo 3.5:</b> Bilimsellik Ölçeği oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları	166
<b>Tablo 3.6:</b> Bilimsellik Ölçeğinin faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler .....	166
<b>Tablo 3.7:</b> Bilimsellik Ölçeğinin alt boyutlarının maddelerine ilişkin faktör yükleri .....	167
<b>Tablo 3.8:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkilere ait veriler .....	168
<b>Tablo 3.9:</b> Bilimsellik Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	169
<b>Tablo 3.10:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	170
<b>Tablo 3.11:</b> Bilimsellik Ölçeğinin faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları .....	171
<b>Tablo 3.12:</b> Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutu için gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	171
<b>Tablo 3.13:</b> Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutu için gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	172

<b>Tablo 3.14:</b> Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	172
<b>Tablo 3.15:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	172
<b>Tablo 3.16:</b> Adil Olma Ölçeğinin KMO ve Bartlett’s testi değerleri .....	173
<b>Tablo 3.17:</b> Adil Olma Ölçeği faktör analizi sonuçları .....	173
<b>Tablo 3.18:</b> Adil Olma Ölçeğinde oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları .....	175
<b>Tablo 3.19:</b> Adil Olma Ölçeğinin faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler .....	175
<b>Tablo 3.20:</b> Adil Olma Ölçeğinin alt boyutlarının maddelerine ilişkin faktör yükleri .....	176
<b>Tablo 3.21:</b> Adil Olma Ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkilere ait veriler .....	177
<b>Tablo 3.22:</b> Adil Olma Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	178
<b>Tablo 3.23:</b> Adil Olma ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	179
<b>Tablo 3.24:</b> Adil Olma Ölçeğinin faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları .....	180
<b>Tablo 3.25:</b> Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	180
<b>Tablo 3.26:</b> Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	181
<b>Tablo 3.27:</b> Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	181
<b>Tablo 3.28:</b> Adil Olma Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	181
<b>Tablo 3.29:</b> Barış Ölçeğinin KMO ve Bartlett’s Testi Değerleri .....	182
<b>Tablo 3.30:</b> Barış Ölçeği faktör analizi sonuçları .....	183
<b>Tablo 3.31:</b> Barış Ölçeğinde oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları .....	184

<b>Tablo 3.32:</b> Barış Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler .....	184
<b>Tablo 3.33:</b> Barış Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin faktör yükleri .....	185
<b>Tablo 3.34:</b> Barış Ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişki .....	186
<b>Tablo 3.35:</b> Barış Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	187
<b>Tablo 3.36:</b> Barış Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları .....	188
<b>Tablo 3.37:</b> Barış Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları .....	188
<b>Tablo 3.38:</b> Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	189
<b>Tablo 3.39:</b> Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test- tekrar test uygulama sonuçları .....	189
<b>Tablo 3.40:</b> Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları .....	190
<b>Tablo 3.41:</b> Barış Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test- tekrar test uygulama sonuçları .....	190
<b>Tablo 4.1:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütününe ait ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının ait aritmetik ortalaması ile ön test ve son test standart sapma değerleri .....	195
<b>Tablo 4.2:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	196
<b>Tablo 4.3:</b> Bilimsellik değerine yönelik öğrenci görüşleri .....	197
<b>Tablo 4.4:</b> Bilimsellik Ölçeği Merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları .....	198
<b>Tablo 4.5:</b> Bilimsellik Ölçeği Merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	199
<b>Tablo 4.6:</b> Bilimsellik Ölçeği merak etme ve eleştirel bakabilme boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	200

<b>Tablo 4.7:</b> Bilimsellik Ölçeği kanıt kullanma ve etik alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test standart sapma değerleri .....	201
<b>Tablo 4.8:</b> Bilimsellik Ölçeği kanıt kullanma ve etik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	202
<b>Tablo 4.9:</b> Bilimsellik Ölçeği kanıt kullanma ve etik boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	203
<b>Tablo 4.10:</b> Bilimsellik Ölçeği özgürlük alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ait aritmetik ortalama ile ön test ve son test standart sapma değerleri .....	204
<b>Tablo 4.11:</b> Bilimsellik Ölçeği özgürlük alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	204
<b>Tablo 4.12:</b> Bilimsellik Ölçeği özgürlük boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	205
<b>Tablo 4.13:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütününden alınan ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	207
<b>Tablo 4.14:</b> Bilimsellik Ölçeğinin bütününe kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	207
<b>Tablo 4.15:</b> Bilimsellik Ölçeği merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	208
<b>Tablo 4.16:</b> Bilimsellik Ölçeği merak etme ve eleştirel bakabilme kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	209
<b>Tablo 4.17:</b> Bilimsellik Ölçeği kanıt kullanma ve etik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	210
<b>Tablo 4.18:</b> Bilimsellik Ölçeği kanıt kullanma ve etik alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	210
<b>Tablo 4.19:</b> Bilimsellik Ölçeği özgürlük alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının ait aritmetik ortalamalar ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	211

<b>Tablo 4.20:</b> Bilimsellik Ölçeği özgürlük alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	212
<b>Tablo 4.21:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin kalıcılığına yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları .....	213
<b>Tablo 4.22:</b> Adil Olma ölçeğinin bütünü için ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri .....	214
<b>Tablo 4.23:</b> Adalet Ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	215
<b>Tablo 4.24:</b> Adalet değerine yönelik öğrenci görüşleri .....	216
<b>Tablo 4.25:</b> Adil Olma Ölçeği dürüstlük ve eşitlik alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri .....	217
<b>Tablo 4.26:</b> Adil Olma Ölçeği dürüstlük ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	218
<b>Tablo 4.27:</b> Adil Olma Ölçeği dürüstlük ve eşitlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	1219
<b>Tablo 4.28:</b> Adil Olma Ölçeği empati alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri .....	220
<b>Tablo 4.29:</b> Adil Olma Ölçeği Empati alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	220
<b>Tablo 4.30:</b> Adil Olma Ölçeği empati boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	221
<b>Tablo 4.31:</b> Adil Olma Ölçeği saygı ve sorumluluk alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri .....	222
<b>Tablo 4.32:</b> Adil Olma Ölçeği saygı ve sorumluluk alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	223
<b>Tablo 4.33:</b> Adil Olma Ölçeği saygı ve sorumluluk boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	224

<b>Tablo 4.34:</b> Adil Olma Ölçeğinin bütününe ait ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	225
<b>Tablo 4.35:</b> Adil Olma Ölçeğinin bütününe kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	226
<b>Tablo 4.36:</b> Adil Olma Ölçeğinin dürüstlük ve eşitlik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	227
<b>Tablo 4.37:</b> Adil Olma Ölçeğinin dürüstlük ve eşitlik alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	228
<b>Tablo 4.38:</b> Adil Olma Ölçeği empati alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	229
<b>Tablo 4.39:</b> Adil Olma Ölçeği empati alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	229
<b>Tablo 4.40:</b> Adil Olma Ölçeği saygı ve sorumluluk alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	230
<b>Tablo 4.41:</b> Adil Olma Ölçeği Saygı ve sorumluluk alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	231
<b>Tablo 4.42:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kalıcılığına yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları .....	232
<b>Tablo 4.43:</b> Barış Ölçeğinin bütününden alınan ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları .....	233
<b>Tablo 4.44:</b> Barış Ölçeğinin bütününe için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	234
<b>Tablo 4.45:</b> Barış değerine yönelik öğrenci görüşleri .....	235
<b>Tablo 4.46:</b> Barış Ölçeği şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları .....	236



<b>Tablo 4.47:</b> Barış Ölçeği şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	237
<b>Tablo 4.48:</b> Barış Ölçeği şiddet ve savaş karşıtlığı boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	238
<b>Tablo 4.49:</b> Barış Ölçeği hoşgörü ve eşitlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları .....	239
<b>Tablo 4.50:</b> Barış Ölçeği hoşgörü ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	240
<b>Tablo 4.51:</b> Barış Ölçeği hoşgörü ve eşitlik boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri ....	240
<b>Tablo 4.52:</b> Barış Ölçeği duyarlılık alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları .....	241
<b>Tablo 4.53:</b> Barış Ölçeği duyarlılık alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi Sonuçları .....	242
<b>Tablo 4.54:</b> Barış Ölçeği duyarlılık boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri .....	243
<b>Tablo 4.55:</b> Barış Ölçeğinin bütününden alınan ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	244
<b>Tablo 4.56:</b> Barış Ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	245
<b>Tablo 4.57:</b> Barış Ölçeği şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	246
<b>Tablo 4.58:</b> Barış Ölçeği şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	246
<b>Tablo 4.59:</b> Barış Ölçeği hoşgörü ve eşitlik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	247
<b>Tablo 4.60:</b> Barış Ölçeği hoşgörü ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	248

<b>Tablo 4.61:</b> Barış Ölçeği duyarlılık alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri .....	249
<b>Tablo 4.62:</b> Duyarlılık alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları .....	250
<b>Tablo 4.63:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış değeri düzeylerinin kalıcılığına yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları .....	251
<b>Tablo 4.64:</b> Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarına yönelik gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....	252
<b>Tablo 4.65:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına yönelik gerçekleştirilen bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....	253
<b>Tablo 4.66:</b> Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları .....	254
<b>Tablo 4.67:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları .....	255
<b>Tablo 4.68:</b> Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları .....	255

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Bilimsel araştırmalar herhangi bir alanda kendini hissettiren bir problemin ya da problemlerin nedenlerini tespit etmek ve bu nedenleri var eden unsurları ortadan kaldırmak amacıyla yapılmaktadır. Bu genel amaç eğitim bilimleri çatısı altında yapılan araştırmalar için de geçerlidir. Dolayısıyla eğitim bilimleri kapsamında yapılan bilimsel araştırmaların, yaşanılan bir olumsuzluğu ortadan kaldırmaya veya bir problemi çözmeye yönelik yeni bakış açıları ve önerileri sunabilmek amacıyla yapılmakta olduğunu söyleyebiliriz. Bu genel vurgulamalardan da anlaşılabilceği gibi her çalışmanın yapılmasına bir problem neden olmaktadır. Burada problemin kendisi başlı başına tekil bir durumu teşkil ederken aynı zamanda bu tekilin teşekkülünde farklı boyutlarda isimlendirilen ve birbirleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan faktörler etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir problemi tek nedene bağlamak ve o neden etrafında tanımlamaya çalışmak doğru bir yaklaşım olarak nitelendirilemeyeceğinden, bu araştırmanın yapılmasına neden olan problem durumu; eğitimin toplumsal boyutu, Türk milli eğitimin amaçları, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ve ilgili araştırmalar boyutlarında açıklanmaya çalışılacaktır.

Günümüzde insani değerlerin azaldığı ya da bu değerlere yeterince önem verilmediği düşüncesi akademik ve popüler yayınlarda yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. En temel insan haklarından faydalanılabilmesi için gerekli olan toplumsal yapının zorlandığı belirtilmektedir (Lickona, 1991, s. 4; Ryan ve Bohlin, 1999). Bu ifadelerde vurgulanan durumun Türkiye için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Yani uzun vadede Türk toplumunun kültürel yapısının zedelenmesine neden olarak toplumsal hayatın makul ölçülerde devam etmesini zorlaştırabilecek bir problem alanı ile karşı karşıya olduğumuzu ve söz konusu problem alanını ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu ifade edebiliriz. Bu problem alanını ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar farklı disiplinlerin çalışma alanına

girmektedir. Bu disiplinlerden biri de eğimdir. Çünkü en genel anlamda eğitim kişiye, toplum hayatına intibak edebilmesi için gerekli olan davranışların kazandırılmaya çalışıldığı bir süreçtir (Akbaş, 2004). Bu süreç içinde, toplumun değer yargıları ve kültürel unsurları toplumun devamını sağlamak amacıyla kasıtlı olarak bireylere aktarılmaktadır (Ertürk, 1997; Demirel, 2007). Başka bir anlatımla bir toplumun kendi kültürünce değerli addedilen anlayış ve tutumları, o toplumun okulları tavassutuyla yeni yetişen genç nesle kazandırılmaktadır (Nucci, 2001). Ayrıca temel insani değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek okulun amaçları arasında olduğu gibi toplumun da okullardan bu yönde bir beklentisi vardır (Ekşi, 2003). Bu beklenti ise okulu var eden sebepler arasındadır. Dolayısıyla okulun sadece akademik bilgi vermekle yetinmeyip yukarıda bahsedilen problem alanını ortadan kaldırmaya yönelik kasıtlı uygulamaları da yapması gerekmektedir. Bu cümleden olarak okulların toplumsal iklimin makul ölçülerde seyretmesine olumlu katkı yapabilecek karakter niteliklerine sahip bireylerin yetişmesini sağlayarak bu yöndeki toplumsal beklentilere olumlu yönde cevap vermesinin kendi doğasının bir gereği olduğunu ifade edebiliriz.

Her devlette uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde devletin devamını sağlayacak nitelikte insan yetiştirmeye odaklanılmaktadır. Bu durumun gereği olarak her devletin, eğitim ve öğretim faaliyetlerini tanzim ederken göz önünde bulundurduğu amaçlardan birini de kendi varlığının devamı arzulanacak bireyleri yetiştirmek düşüncesi oluşturmaktadır. Bu düşünce, eğitim ve öğretime yönelik çıkarılan kanunlarda dile getirilmektedir. Ülkedeki eğitim faaliyetleri eğitime yönelik çıkarılan kanunlar çerçevesinde yürütülmektedir. Çünkü söz konusu kanunlar bir ülkedeki eğitim faaliyetlerine genel bir çerçeve çizmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim faaliyetlerinin genel amaçları ve ilkeleri ile devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğunu da düzenleyen, 1973 yılında yayımlanan daha sonraki tarihlerde yapılan değişiklik ve eklerle uygulaması devam eden 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Mili Eğitiminin genel amacı 2. Madde’de şu ifadelerle açıklanmıştır (MEB, 1997):

1. Türk milletinin bütün fertlerinin Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan

ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. 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 yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.

Yukarıda verilen maddenin içeriği analiz edildiği zaman, kanunda yeni yetişen genç neslin karakter niteliklerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin yapılmasının vurgulandığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu çıkarımdan dolayı karakter eğitiminin, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ile uyumlu olduğunu ifade edebiliriz. Bu nedenle, Türkiye’de karakter eğitimi uygulamaları için gerekli yasal zemin olduğunu söyleyebiliriz. Hatta söz konusu kanunda saygı, sorumluluk, özgürlük, ahlâklı olmak, toplum yararına çalışmak çerçevesinde yapılan vurgulamalardan dolayı karakter eğitimine yönelik uygulamaların hayata geçirilmesinin Kanunca zorunlu hale getirildiğini de vurgulayabiliriz. Çünkü bu yöndeki çalışmalar karakter eğitimi kapsamındaki uygulamaları içermektedir (Lickona, 1991).

Sosyal Bilgiler eğitimine yönelik çalışan araştırmacılar, karakter eğitimi ile vatandaşlık eğitimi arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğunu belirtmektedirler (Johnson, 2005, s. 3). Aslında vatandaşlık eğitimi için gerekli becerilerin kazandırılması planlı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğu okullarda verilen tüm derslerin hedefleri arasındadır. Ama bu dersler arasında asıl işlev Sosyal Bilgiler dersine düşmektedir. Bir anlamda, bu işlev, Sosyal Bilgiler

dersinin varlık sebebidir. Bundan dolayı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin erdemli vatandaşlık özelliklerini kazandırmak için sınıflarında karakter eğitimi uygulamalarına yer vermeleri onların görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır (Hoge, 2002). Türkiye’de de Sosyal Bilgiler dersine ilköğretim programlarında yer verilmesinin sebebi yeni yetişen genç bireylerinin çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış yurttaşlar olarak yetiştirilmesinin amaçlanmasıdır (Öztürk, 2007). Çağın gerektirdiği ölçülerin yaşanılan zamanın özelliklerine göre şekillenmesinden dolayı genel olarak tüm ders öğretim programlarında özelde ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının içeriğinde zaman zaman revizyonlara gidilmektedir. Bu mantıktan hareketle Türkiye’de ilköğretim ders programları yeniden hazırlanmış ve hazırlanan bu yeni ders programlarının pilot uygulaması 2004–2005 eğitim öğretim yılı içinde 120 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim ders programları 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuştur. Öğretmekten çok öğrenmenin merkeze alınmasına, öğrencilere araştırma becerileri kazandırılmasına ve öğrencilerin kendi bireysel özelliklerini keşfederek problem çözme yetilerinin geliştirilmesine vurgu yapılan söz konusu programda, demokratik toplum içinde kendine güvenerek sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmeye çalışıldığının amaç edildiğini söyleyebiliriz.

Türkiye’de İlköğretimin 4.,5.,6. ve 7. sınıflarda verilen bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriği de yukarıda değinilen program değişikliği ile yeniden oluşturulmuştur. Hazırlanan yeni program bilgi, beceri, değer ve kavram öğeleri üzerine inşa edilmiştir. Özellikle demokratik tutum ve değerlerin kazandırılmasına öncelik verilmiştir (Ata, 2009). Programda demokratik bir toplum düzeninin sürdürülebilmesi için gerekli olan yurttaşlık özelliklerinin üzerinde durularak olumlu karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaç edinilmiştir. Bunun için de saygı, vatanseverlik, etik, hoşgörü, barış, dürüstlük, bilimsellik ve adil olma gibi karakter özellikleri doğrudan verilecek değerler olarak program içeriğine dahil edilmiştir (MEB, 2005). Bu karakter özelliklerinin program içeriğinde kendine yer bulması, bunların genç bireylere nasıl kazandırılacağı konusunda gerekli araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü bu tür araştırmalar, hem

programın etkili uygulanabilmesi hem de uygulamayı gerçekleştirecek sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulamada alternatifler sunması bakımından gereklidir. Öte yandan karakter eğitimi programlarının etkisini sınıma yönelik yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda, karakter eğitimi programlarının öğrencilerin karakter gelişimine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Allard, 2001; Brand, 1999; Costanzo, 2005; Davis, 2006; Germine, 2001; Grimbilas, 2009; Prencipe, 2001; Rivers, 2004).

Toparlayacak olursak, yukarıda verilen paragrafların içeriğinden de anlaşılacağı gibi çağımızda toplumsal hayatın seyrinin yaşanabilir bir iklimde devam etmesi için, bireylerin bu iklime olumlu yönde katkıda bulunabilecek karakter özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu tür özelliklerin gençlere kazandırılması ile ilgili çalışma ve araştırmalar bazı ülkelerde yapılmaktadır. Türkiye’de ise Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda iyi karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi demokratik cumhuriyetin devamının sağlanması için zorunlu görülmektedir. Aynı zamanda asıl amacının demokratik toplum için gerekli becerilere sahip bireyleri yetiştirilmesini sağlamak olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına doğrudan verilecek değerler olarak saygı, dürüstlük, etik, adil olma, barış, bilimsellik ve vatanseverlik gibi değerlerin alınması sosyal bilgiler dersi öğretiminde karakter eğitimi uygulamasını gerekli kılmaktadır. Öte yandan, bu kapsamda, gerçekleştirilen araştırmalarda olumlu sonuçlar saptanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın problemini, İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin karakter eğitimi programı ile akademik başarıyı da artırarak kazandırılması mümkün müdür düşüncesi oluşturmaktadır.

## **1. 2. Amaç**

Bu araştırmada, karakter eğitimi programının, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazandırılmasına ve akademik başarıya olan etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında test edilecek olan hipotezler aşağıda verilmiştir.

**Hipotez 1:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerin bilimsellik değerini kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 1.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 1.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 1.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “etik ve kanıt kullanma” boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 1.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 2:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerde bilimsellik değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 2.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 2.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 2.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.



**Hipotez 2.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 2.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 3:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerin adil olma değerini kazanmalarını üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 3.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 3.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 3.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 3.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 4:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerde adil olma değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 4.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 4.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi

puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 4.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 4.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 4.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.

**Hipotez 5:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerin barış değerini kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 5.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 5.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 5.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 5.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 6:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerde, barış değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 6.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 6.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 6.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “hoşgörü” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Hipotez 6.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

**Alt Amaç 6.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması ile kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

**Hipotez 7:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt hipotezler sınanacaktır:

**Hipotez 7.1:** Karakter Eğitimi Programı, akademik başarı üzerinde erişil düzeyinde etkilidir

**Hipotez 7.2:** Karakter Eğitimi Programı, akademik başarının kalıcılığı üzerinde etkilidir.

### 1. 3. Önem

Türkiye’de 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, bazı değerler doğrudan verilecek değer adı ile program içinde yer almaktadır. Fakat ilgili literatür incelediği zaman söz konusu değerlerin edindirilmesine yönelik deneysel olarak sadece bir çalışma Balcı (2008) tarafından yapılmıştır. Bu durumdan dolayı değerlerin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde nasıl kazandırılabilceğini ortaya koyan araştırmaların sayısı yeterli görülmemektedir. Öte yandan yeni yetişen genç neslin karakter gelişimine destek olmak okulların en önemli görevleri arasındadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma;

- a.) Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin etkili bir biçimde nasıl kazandırılabilceği konusunda uygulayıcılara alternatifler sunması,
  - b.) ders kazanımları ile bütünleştirilmiş bir karakter eğitimi programının nasıl uygulanabilceğini göstermesi,
  - c.) ilköğretim seviyesinde öğrencilerin hem akademik hem de karakter gelişimlerine nasıl destek olunabilceğini,
- ortaya koyması bakımından önemlidir.

### 1. 4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları (ölçekler ve görüşme formu) ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Geliştirilen karakter eğitimi programı Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi gereken değerleri öğrencilere kazandırabilecek niteliktedir.
3. Geliştirilen karakter eğitimi programı, bilimsellik, adil olma ve barış değerlerinin verileceği ünite kazanımları ile uyumludur.
4. Örnekleme alınan sınıftaki öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim açısından benzer bir seviye izlemektedirler.

## 1. 5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Bilimsellik, adil olma ve barış değerleri ile,
2. Karakter eğitimi programı ile kazandırılması düşünülen niteliklerle,
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü yapı ile,
4. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

## 1. 6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan ahlâk, değer, mizaç, karakter, karakter eğitimi ve kişilik kavramları araştırmanın ilgili bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu nedenle söz konusu kavramların araştırmada hangi anlamda kullanıldığına aşağıda kısaca değinilmiştir.

**Ahlâk:** Belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının toplamı, kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları (TDK, 2009).

**Değer:** Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık (TDK, 2009) ve insan yaşamını etkileyen, insanın hayatında önem verdiği düşünceler (Doğanay, 2009).

**Karakter:** Ruhta iyice yerleşen prensipler veya en yüksek kurallar vasıtasıyla insan davranışlarına yön veren güç (Kerschensteiner, 1954, s. 18) ve kasıtlı uygulamalarla geliştirilebilen insan kişiliğinin ahlâkî boyutu (Nucci, 1989).

**Karakter Eğitimi:** Genel olarak öğrencilerin iyiyi bilmelerini, iyiyi arzulamalarını ve iyiyi yapmalarını sağlamak amacıyla yapılan kasıtlı uygulamalar (Lickona, 1991) ve yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, onlara karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretlerinin ortak adıdır (Ekşi, 2004).

**Kişilik:** Bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını tanımlayan, düşünce, duygu ve davranışının ayırt edici karakteristik örüntülerine denir (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999, s. 433).

**Mizaç:** Kişiliğin biyolojik çerçevesini oluşturan büyük ölçüde kalıtımla geçip, bireyin somut bir durum karşısındaki tepkilerini belirleyen fizyolojik yapı ya da bireyin ağlama, gülme gibi kişilik özelliklerine mizaç denir (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999, s. 91).

## II. BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Kişilik, Mizaç ve Karakter Kavramları

Karakter kavramına yönelik tanımlamalarda genellikle bu kavram, kişiliğin bir boyutu olarak incelenmektedir. Bir kısım psikolog ise kişilik kavramını mizaç ve karakter olmak üzere iki kısım olarak ele almaktadır. Kişilik, mizaç ve karakter kavramları arasında kurulan bu yakın ilişkiden dolayı söz konusu kavramlar aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük'te “Bireyin ruhsal ve toplumsal tepkilerinin tümüne verilen ad; bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünü, şahsiyet (TDK, 2009).” olarak tanımlanan kişilik, kavramının karşılığı olarak Batı dillerinde kullanılan kavramlar Latince, aktörün maskesi anlamına gelen, sabitlik ve sürekliliğe vurgu yapan “persona” kelimesinden türetilmiştir (Aktaş-Seçer, 2005, s. 10; Köknel, 2005, s. 21: Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 26-27).

Bireyin sahip olduğu ve kendine mahsus davranışlarını içeren kişilik (Cüceloğlu, 2006, s. 404), bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını tanımlayan, düşünce duygu ve davranışının ayırt edici karakteristik örüntüleri olarak tanımlanabilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999, s. 433). Ayrıca kişiliğin, bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünü olarak çevre ile kalıtımın bir ürünü olması hasebiyle (Can, 2002, s. 111), duygular, yetenekler, güdüler, huylar, sosyal, fiziksel ve bilişsel özellikler, inançlar, tutumlar, karakter ve değerler gibi insana ait nitelikler bu ürünü oluşturur (Cüceloğlu, 2006; Ekşi, 1998; Mehmedoğlu, 2004; Tezcan, 1987; Senemoğlu, 2003;). Bu oluşumdan da anlaşılacağı gibi kişilik kavramı, insanın fizyolojik ve psikolojik tepki sitemlerinin bütünlüğü anlamına gelmektedir. Bu bütünlüğü açıklamak için farklı kişilik teorileri geliştirilmiştir. Burger (2006)'a göre,

insan davranışlarını açıklamak için geliştirilmiş teorik bir yapıyı temsil eden kişilik kavramını açıklamak amacıyla ortaya atılan kişilik kurumlarını altı başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Bu sınıflandırma başlıkları ve öne çıkarılan nitelikleri aşağıda verilmiştir (Burger, 2006, s. 24-32):

1. **Psikanalitik Yaklaşım:** Bu yaklaşıma göre insanların davranış tarzlarındaki farklılıkların nedeninden bilinçaltı akılları sorumludur. Örneğin, bu yaklaşıma göre, saldırganlık bilinçaltındaki ölüm içgüdüsünden kaynaklanmaktadır. Yani insan kendini yok etmek için bilinçaltı bir istek duymaktadır. Fakat sağlıklı bir kişiliğe sahip insan, kendi kendine zarar vermeyeceği için bilinçaltındaki öfkeyi diğer insanlara saldırganlık olarak yönlendirir.
2. **Ayırıcı Özellik Yaklaşımı:** Bu yaklaşımı savunanlar, kişinin ayırıcı özellikler yelpazesini oluşturan türlü kişilik niteliklerinden bazılarını sahip olduğunu söylerler. Bu yaklaşımı savunanlara göre küçük yaşlarda sınıf arkadaşlarını itip kakan çocuklar büyüdükleri zaman saldırgan bir davranış gösteren yetişkinler olmaktadır.
3. **Biyolojik Yaklaşım:** Bu yaklaşımla kişiliği açıklamaya çalışan psikologlar ise kişilikteki bireysel farkların kalıtsal nedenler ve fizyolojik süreçlerden kaynaklandığını öne sürerler. Örneğin, bazı kişiler genetik özelliklerinden dolayı depresyon saldırganlık gibi eğilimlere daha yatkındır.
4. **İnsancıl Yaklaşım:** Bu yaklaşıma göre kişilik farklarının temel nedeni kişisel sorumluluk ve kendini onaylama duygusudur. Örneğin, bu yaklaşımı savunan kuramcılar, uygun koşullar altında büyümeleri ve yetişmeleri durumunda bütün bireylerin mutlu ve yetişkin bireyler olarak yaşayabileceklerini belirterek kimi insanların doğuştan saldırgan oldukları görüşüne karşı çıkarlar.
5. **Davranışsal/Sosyal Öğrenme Yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre tutarlı davranış kalıplarının ortaya çıkmasında koşullanma ve beklentiler etkili olmaktadır. Örneğin, bu yaklaşımı savunanlar, çocukların oyun oynarken saldırgan davranışın diğer çocukları yıldırıldığını ve saldırganlığı gösteren bireye bazı üstünlükler edindirdiğini görerek saldırganlığı ödül sağlayan bir nitelik olarak değerlendirerek benimsemektedirler. Yani çocuklar saldırgan arkadaşlarını gözlemleyerek bazen başkalarına vurmanın yararlı olduğunu öğrenebilirler.
6. **Bilişsel Yaklaşım:** Bu yaklaşımı savunanlar davranışlardaki farklılığın nedenini insanların bilgiyi işleme yöntemlerindeki farklılığa bağlamaktadırlar. Onlara göre bir durumda nasıl tepki göstereceğimiz o durumu nasıl yorumladığımıza bağlıdır. Örneğin, bu yaklaşımı benimseyenlere göre, iş yerinde terfi alamamalarını geçici bir ekonomik



durgunluğa bağlayan insanlar, bu durumu kendi yetersizliklerine bağlayan insanlara göre daha az sıklıkta depresyona girerler.

İnsanın evrenin en karmaşık yapıya sahip varlıklarından biri olmasından (Alfred, 2004) dolayı insan davranışlarını inceleyen psikologlar, doğal olarak bir birinden farklı kişilik kuramlarına göre çalışmalarını yönlendirmiş ve yönlendirmektedirler (Cüceloğlu, 2006, s. 406). Burger (2006), yukarıda da verilen bu kişilik kuramlarını kör adamların fiili tanımlamaya çalışmalarına benzeterek tek bir kurmanın insan kişiliğini tüm yönleri ile tanımlamakta yetersiz kalacağını vurgulamakta ve ona göre bir kuram bir insan kişiliğinin bir yönünü, tanımlamakta başarılı olurken diğer bir kuram ise o insanın kişiliğinin başka yönlerini tanımlamakta başarılı olabileceğini belirtmektedir (Burger, 2006, s. 24). Bundan dolayı kişiliğin oluşumunu sadece biyolojik şartlarla veya sosyo-kültürel etkilerle açıklayan teoriler, günümüzde yerlerini bütüncü görüşe bırakmıştır (Mehmedoğlu, 2004, s. 47)

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi kişilik, doğum öncesinden başlayarak doğum sonrası aile ve çevre ile kurulan iletişimle devam ederek alınan eğitimle bütünleşen bireyin kendine has niteliklerinin tümünü kapsamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 27). Bu kapsamaya bağlı olarak kişiliğin katmanları şu şekilde özetlenebilir (Köknel, 2005, s. 23-24):

- ✓ En alt katmanda, kişiliğin bedensel nitelikleri bulunur.
- ✓ İkinci katmanda, bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında, gelişmesinde önemli rol oynayan bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezlerinin işlevi bulunur.
- ✓ Üçüncü katmanda, kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zekâ yer alır.
- ✓ Dördüncü katmanda, yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler yer alır.
- ✓ Beşinci katmanda, güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu tabakanın kişiye özgü özelliklerine mizaç denir.
- ✓ Altıncı katmanda, kişiliğin benliği bulunur. Benliğin kendi iç ve dış çevre ile kesintisiz sürüp giden iletişim ve etkileşimi kişiliğe özgü özellikleri verir.
- ✓ Yedinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları ve davranışları yer alır.
- ✓ Sekizinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlâk açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya

çıkan karakter yer alır. Bu katman kişinin benimsediği değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşur.

- ✓ Dokuzuncu katman, kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi veya kabul ettirmesi ve bu amaç uğruna başvurduğu yöntemler ve harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir.
- ✓ Onucu katmanda, birey kişiliğini oluşturan öteki tabakaların da bilincinde olarak evrendeki yerini ve değerini tespit eder.

Bir insanın duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranışları o insanın kişiliğini oluşturan başlıca unsurlar arasındadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, insan kişiliğinin ne sadece ana-baba yoluyla geçen irsî özelliklerden ne de sadece toplum içinde öğrenilen davranış kaidelerinden ibarettir (Güngör, 2000, s. 13). Yani insan kişiliği, kalıtım ve sosyal çevrenin etkisiyle oluşan bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bütünlük, her insanın öteki insanlardan farklı olmasını sağlayan kendine özgü özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu özellikler kişiliğin belli öğeleriyle bağlantılıdır (Köknel, 2005, s. 22). Bu noktada mizaç ve karakter kavramları kişiliğin iki temel bileşeni olarak karşımıza çıkmakta olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında yukarıda verilen kişiliğin katmalarını inceldiğimiz zaman kişiliğin mizaç ve karakter kavramları kullanılarak açıklanmaya çalışıldığını görmekteyiz. Bundan dolayı insan kişiliği mizaç ve karakter olmak üzere iki boyutta ele alınarak incelenmektedir (Uysal, 2008, s. 11).

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük'te, "İnsan vücudunun fizyolojik yapısı, yaradılış tabiatı (TDK, 2009)" olarak tanımlanan mizacın, kişiliğin biyolojik çerçevesini oluşturan büyük ölçüde kalıtımla geçip, bireyin somut bir durum karşısındaki tepkilerini belirleyen fizyolojik yapı ya da bünye olduğu söylenebilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999). Yani mizaç kişiliğin biyolojik ve fizyolojik yönünü oluşturmaktadır. Çünkü "kalıtsal özellikler ve buna bağlı merkezi ve otonom sinir dizgileriyle iç salgı dizgilerinin özelliklerinin tümü huy (mizaç) denilen kişilik özelliğini içerir (Topses, 2003, 121)."

Mizaç, duygu ve dürtünün biyolojik temellerinin sonucu olup duygulara dayalı beceri ve alışkanlıkların bütünleştirilmesinin altında yatan duyumsama, bağlantı kurma ve isteklendirme süreçlerine karşılık gelmektedir (Aktaş-Seçer, 2005, s. 9). Bu anlamda

mizaç, bireyin, doğuştan getirdiği biyolojik ve fizyolojik nitelikler bakımından diğer insanlardan farkı olarak karşımıza çıkmaktadır (Başgil, 2005, s. 33-34). Günlük yaşantı içinde karşılaştığımız ve kişiye özgü oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesinden kaynaklanan bu farklar, öfkeli, sıkılgan, sakin, hareketli, içe dönük, dışa dönük, neşeli olmak gibi özellikleri içermektedir (Köknel, 2005, s. 19; Topses, 2003, s. 123).

Bir insanın kadın veya erkek olması, güzel veya çirkin olması, bünyesinin sağlam veya hastalıklı olması onun kişiliğine dolaylı bir şekilde etki edebilir. Çünkü bütün bu özellikler insanın gerek sosyal çevrelerini gerekse toplumun ona karşı tutumunu belirler. Bunun için de insan kişiliğinin irsiyetle çok yakın bir ilgisi vardır (Güngör, 200, s. 14). Bu nedenle bireyin kalıtımsal olarak sahip olduğu bu nitelikleri esas alınarak mizacı ya da huyu hakkında çeşitli nitelendirme ve tanımlamalar yapılmaktadır. Bu faaliyetler sonucunda ortaya çıkan resim kişinin mizacını oluşturmaktadır. Bu mizacın türü de insan kişiliğinin tanımlanmasında etkili olmaktadır.

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlattırılan Güncel Türkçe Sözlük'te “Bir nesnenin, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, öz yapı, seciye.” ve “Kişinin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü.” olarak tanımlanan karakter kavramı köken olarak eski Yunancada kullanılan “charassein” sözcüğüne dayanmaktadır (Ryan ve Bohlin, 1999, s. 5). Bu sözcük, Eski Yunancada şekillendirmek, nakşetmek (Berkowitz, Battistich ve Bier, 2008, s. 453), oymak, işaretlemek (Bohlin, 2005, s. 182) ve alâmet (Kerschensteiner, 1954, s. 18) anlamlarında kullanılmaktadır.

Karakterin kişiliğin bir parçası ve özelliği olması hasebiyle kişinin davranışları, iyi ya da kötü olarak değerlendirilip yorumlandığında, kişilik özelliklerinin davranış veya tutum boyutu karakter adını alır. Başka bir deyişle karakter kişiliğin ahlâkî boyutunu oluşturur (Topses, 2003, s. 122). Bundan dolayı karakter bireyin yaşadığı

çevrenin toplumsal değerleri ve ahlâkî normlarıyla yakından ilgilidir. Bu çerçevede Allport, karakteri, insanın içinde yaşadığı çevrede geçerli olan değer yargılarını ve ahlâk kurallarını kullanım biçimi olarak tanımlarken (Zel, 2006, s. 19) Bruyere, insanın, içinde yaşadığı çevrede geçerli olan ahlâk kuralları karşısında ortaya çıkan ruhsal portresi olarak tanımlamaktadır (Köknel, 2005, s. 21). Gazali ise karakteri, nefiste insanın içinde yerleşmiş bir durum olarak görmekte ve bu durumun etkisiyle oluşan fiiller aklın ve dinin övdüğü bir hal ise karakteri iyi, tersi bir durumda ise kötü olarak nitelendirmektedir. Bu nitelendirmelerin yapılabilmesi ya da insan davranışı ile karakter arasında bir ilişki kurulabilmesi için birincisi iyi veya kötü bir fiil, ikincisi onu yapmaya kudret, üçüncüsü fiilin farkında olmak, dördüncüsü ise, iyi ya da kötüye meyleden bir nefsin olması gerekmektedir (Çamdibi, 2007, s. 230-231). Bu bağlamda herhangi bir ahlâk veya estetik standartları bakımından bir hareket, doğru veya yanlış olarak nitelendirilince, kişilik özellikleri karakter özellikleri durumunu almaktadır (Tezcan, 1987, s. 18). Bu durumda Karakter, “bir insanın, davranış, alışkanlık, güç ve beceriler, değer ve düşünce tarzı türünden temel öğelerden meydana gelen özelliklerinin, onu başka insanlardan farklılaştıran bütünü” (Cevizci, 2002, s. 589) olarak tanımlandığı gibi kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetlerine çevrenin verdiği değer olarak da tanımlanmaktadır (Memedoğlu, 2004). Diğer bir tanıma göre karakter, insanların karşılaştıkları olgu ve olaylara tepki veriş tarzlarını belirleyen iyi ve kötü alışkanlıklarıdır (Costanzo, 2005, s. 1).

Kişinin olaylara tepki veriş tarzının çevresindeki diğer bireyler nazarındaki görüntüsü aynı zamanda kişinin karakter özelliğinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Eğer bu yansımaya esas alınarak inşa edilen düşünce genel olarak olumlu ise yani kişinin davranışları içinde yaşadığı çevrenin ahlâkî normlarıyla çelişmiyorsa o kişi, içinde yaşadığı çevrenin ahlâkî normlarına göre karakterli insan olarak sıfatlandırılır (Köknel, 2005). Bu yargıya ilişkin olarak Knowles ve McLean (1992) karakteri, insanın kimliğini tanımlamaya yardımcı olan eğilimler, kişisel özellikler, alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır (Knowles ve Mclean, 1992’den akt. Arthur, 2003, s. 63). Bu tanımda vurgulanan insan kimliğinin tanımlanmasına katkı sağlayan etmenler, insanın kendisine ve başkalarına yönelik

ilişkilerini düzenlemesi neticesinde ortaya çıkmaktadır (Arthur, 2003, s. 68). Bu düzenlememde, insanın, varlık ve kişiler hakkında öğrendikleri etkili olmaktadır. Örneğin, baba ve kardeş hakkında bildiklerimiz ya da baba ve kardeş kavramlarının içeriğini farklı oluşturduğumuz için her ikisine yönelik tutum ve davranışlarımız da farklılık gösterebilmektedir (Güngör, 2000, s. 25). Bundan dolayı kişiye verilen eğitim ve bilgiler onun karakter niteliklerini tanımlamamıza kaynaklık eden tutum ve davranışların üzerinde belirgin rol oynayabilmektedir. Bu durumda, eğitim verilen ya da eğitilen insanın karakterinden bahsettiğimiz zaman, Kerschensteiner (1954) karakteri, ruhta iyice yerleşen prensipler veya en yüksek kurallar vasıtasıyla insan davranışlarına yön veren güç olarak tanımlarken (Kerschensteiner, 1954, s. 18), Murphy (1998) ise karakteri, erdemi anlama, değer verme ve uygulama şeklinde tanımlamaktadır (Murphy, 1998'den akt. Halls, 2006, s. 16). Bu tanımlamalarda vurgulanan bilgi, tutum ve becerileri kapsayan olumlu karakter nitelikleri insanda aile, okul ve çevre içinde çocukluk çağından itibaren gelişmeye, biçimlenmeye başlamaktadır (Tezcan, 1987, s. 19). Bu yaşam alanlarında karakter, ceza ve ödüllendirme yöntemiyle, mantıklı düşünme, duygusal benimsemeler ve model alma ile gelişir ve olgunlaşmaktadır (Güney, 1997, s.302'den akt. Zel, 2006, s. 19-20).

İnsan kişiliğinin ahlâkî boyutunu teşkil eden karakter, kasıtlı uygulamalarla geliştirilebilmektedir (Arthur, 2008; Bennett, 1991; Lickona, 1991; Nucci, 1989). İyi karakter, iyiyi bilme, iyiyi sevme ve iyiyi yapmayı içeren bir kavramdır. Bundan dolayı karakter gelişimine yönelik faaliyetler denildiği zaman iyiyi bilme, iyiyi sevme ve iyiyi yapma temelinde işleyen bir süreçteki kasıtlı uygulamalar akla gelmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999, s. 6-9). Bunun yanında olumlu karakter özellikleri yani insanların iyiyi bilmesi, iyiyi sevmesi ve iyiyi yapması bir nitelik olarak kişide kendiliğinden oluşmaz, bu özelliklerin kazandırılması için kasıtlı yönlendirmelere ihtiyaç vardır (Arthur, 2008, s. 80; Lickona, 1991). Bu ihtiyacın gereği olarak uygulanan eğitimsel faaliyetleri genel olarak ahlâk eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi başlıkları altında toplayabiliriz. İnsan kişiliğinin karakter boyutunu geliştirmek ya da insanların ahlâkî gelişimlerine destek olmak gayesiyle uygulanan adı geçen eğitimsel faaliyetlere aşağıda değinilmiştir.

## 2.2. AHLÂK VE AHLÂK EĞİTİMİ

İnsanın yaratılıştan sahip olduğu veya terbiye yoluyla kazandığı ruhi ve kalbi haller anlamına gelen Arapçadaki hulk kelimesinin çoğulu (Sâmi, 1998, s. 91) olan ahlâk kavramının Türkçe karşılığı, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük'te, aktöre, sağıtöre olarak verilmekte ve kavram, "Belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının toplamı, kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları." olarak tanımlanmaktadır.

İyilik etmek ve fenalıktan çekinmek için takibi lazım gelen usul ve kaideleri öğreten bir ilim dalı (Devellioğlu, 1996, s.17), olarak tanımlanan ahlâk, hakikati araştırmayı amaçlayan düşünceyi yansıtan felsefenin ilgilendiği konu başlıklarından birini teşkil etmektedir. İnsanların gündelik yaşamda karşılaştıkları ilke ve davranış biçimlerini sorgulamaya başlamasıyla birlikte ahlâkî davranış meselesi ortaya çıkmıştır. Bu mesele kapsamında, üstünde şüpheye düşünülen inançların doğruluğunu ortaya koyma veya tutarsızlığını teyit etme işine filozoflar ilgi duyarak (Alech, 1991, s. 251), mesele ile ilgili İlkçağlardan başlamak üzere önemli görüşler ortaya koymuşlardır (Kale, 2009). Bu nedenle ahlâkın temellerini tespit etmek için felsefenin konuyu nasıl ve hangi ilkeler perspektifinde ele aldığına atıfta bulunmak gerekmektedir. Felsefi boyutta ahlâk, nazari ve ameli ahlâk olmak üzere iki kısma ayrılarak incelenmektedir (Erdem, 2006). Bunlardan ameli ahlâk, değer yargıları ortaya koyar ve bunlara uymanın gerekliliğine vurgu yapar. Örneğin insanın nasıl davranması gerektiğini, kendine, yakınlarına ve içinde bulunduğu topluma karşı sorumlularının neler olduğunu belirleyerek bunların yerine getirilmesini ister. Bu boyutuyla ahlâk, nasıl ve neye göre davranmamız gerektiğini bildiren ve davranışlarımıza yön veren kuralları belirleyen bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Başdemir, 2007, s. 49). Tespit edilen kurallara göre ahlâki davranışta asıl gaye tek bir kişinin mutluluğunu sağlamak değil bütün toplumun mutluluğunu temin etmektir (Akarsu, 1998, s. 24). Nazari ahlâk, ahlâk ile ilgili değer yargıları ortaya koyarak emirler vermez. Fakat ahlâkî yargıların nasıl teşekkül ettiği ve ortaya çıkışında nelerin etkili olduğu hususunda yorumlar yapar. Dolayısıyla vicdani sorumlulukların nasıl oluştuğunu ve hangi yönde ilerlediğini tespit etmeye çalışarak ahlâkî hareketin

anlam ve gayesini ortaya çıkarmayı hedefler (Cevizci, 2002; Öymen, 1975, s. 21-22). Felsefî boyutta ana hatları bu şekilde olan ahlâk genel olarak aşağıda verilen ifadelerde vurgulanan kapsamda tanımlanmaktadır (Aydın, 2008, s. 20; Cevizci, 2002, s. 19; Ülken, 2002):

- Ahlâk, mutlak olarak iyi olduğu düşünülen, belirli yaşam felsefesinden kaynaklanan davranış kuralları veya insanın hayatını devam ettirirken benimsediği ilkeler bütünüdür.
- Bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışların bütünü veya insanın iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesine yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünüdür.
- İnsanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak olmasıdır.
- İnsan topluluklarınca zamanla benimsenen, bireylerin birbiriyle ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar ilkeler ve inançlar bütünüdür.

Verilen tanımlardan anlaşılacağı gibi ahlâk, insan davranışlarına vurgu yapılarak tanımlanmaktadır. İnsan davranışlarının nitelendirilmesi ve bu davranışların arka planın ortaya konulması çabalarını kapsamaktadır. Ortaya çıkan davranış ya da tutumun insan ilişkilerine olan etkisinin niteliği ahlâkî nitelermelerde öncelenen bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bundan dolayı ahlâk kaideleri, insanların karşılıklı münasebetlerinden doğan bir normlar sistemi olarak görülmektedir (Şemin, 1954, s. 3). Bu normlar sisteminin bireyin doğruyu yanlıştan ve yanlış doğrudan ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünü (Can, 2002, s. 127), olması nedeniyle ahlâkî değerler, toplumsal dayanışma ve işbirliği gibi insan gereksinimlerinin belirli bir biçimlerini gideren insan eylemlerinin örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Markoviç, 1998, s. 60). Bu durumun görülebilmesi yani ahlâkın var olabilmesi için ya da herhangi bir eylemin ahlâkî olarak nitelendirilebilip nitelendirilememesi için şu koşulların sağlanmış olması gerekmektedir (Cevizci, 2002, s. 22-23):

1. Ahlâk, eylemlerimizde her zaman bir takım alternatiflerle karşı karşıya kaldığımız gerçeğinin kabulüyle başlar. Bir davranışın ahlâkî olarak nitelendirilebilmesi için farklı seçeneklerin de var olması gerekir.
2. İnsan seçiminin bilinçli ve bu seçimin neticelerinin göz önünde bulundurarak yapılmış olması gerekir.
3. Seçimde irade özgürlüğü gereklidir. Yani kişinin özgürce seçimde bulunup, bu seçiminin sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir.

4. Davranışta bulunurken başkalarının hesaba katılması gerekmektedir. Bir davranışın iyi ya da kötü olarak görülmesi çoğunlukla söz konusu davranışın başkaları üzerindeki etkilerine bağlı olduğu için davranışta bulunurken o davranışın başkalarına olan etkisinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bir toplumun, kendisine bakışını ve etrafında olan her şeye yönelik kurmuş olduğu ilişkileri belirleyen ya da yöneten toplumsal değerler sistemi, aynı zamanda o toplumu diğer toplumlardan farklılaştıran ve ayıran nitelikleri de kapsamaktadır. O toplumu oluşturan bireyler de farkında olsun olmasın bu değerler sisteminin bir ürünü olarak olay ve olguları bu değerler sistemine göre tanımlamakta olay ve olgulara karşı konumlarını bu değerler sistemine göre tayin etmektedirler. Dolayısıyla bireylerin amaç ve hedefleri kısaca dünya görüşleri dünyayı anlamlandırmaları sözü edilen değerler sisteminin kapsamında teşekkül etmektedir (Özdemir, 2007, s. 137-138). Bunla birlikte bireylerin kendi ahlâkî standartları, yakınlarının, komşularının veya yurttaşlarının standartlarıyla bütün yönleriyle aynı olmayabilir. Bu farklar diğer topluluk ya da milletlerle karşılaştırdığımız zaman daha da artabilir. Fakat bütün bu farklılıklara rağmen bireylerin ahde vefa-vefasızlık, ihanet, yalancılık, hırsızlık ve cinayet gibi fiillere karşı gösterilen tavırlarının özünde büyük benzerlikler olduğu da bir gerçektir (Hazlitt, 2006, s. 9). Çünkü Nucci (2001) farklı mezheplere göre amel eden dindar çocukların arasında bile dini inanç ve derecesini aşan ahlâkî değerler üzerinde fikir birliği olduğunu, yapmış olduğu araştırma ile saptamıştır. Buna göre, Tanrı insanlara hırsızlığı emretse dahi çocuğu çocuk, hırsızlığın kötü bir fiil olduğuna inanmaktadır (Nucci, 2001, akt. Elias ve diğ., 2008, s. 249). Nucci (2001)'in bu araştırması ahlâk eğitiminin dini öğreti ve geleneklerden bağımsız ve bilişsel gelişime uygun yani aklî muhakemeleri temel alarak verilmesi gerektiğini belirten Durkheim'in düşüncelerini desteklemesi bakımından önemlidir. Çünkü Durkheim, bu konu ile ilgili olarak ahlâkî eğitimin insanlığın gelişmesine paralel bir seyir izlemesi ve dini öğreti ve öngörülerden bağımsız ele alınması gerektiğini vurgulamakta ve toplumsal yapının devam etmesi için bireylere, bahsedilen vurgulamaya uygun iyi bir ahlâkî eğitimin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir (Durkheim, 1903/2004, s. 21-23). İnsana eğitim aracılığı ile bazı niteliklerin kazandırılabilceğini belirten Kant'a göre ise ahlâk eğitimi, eğitimin bir parçası olmalıdır. Ona göre insanın herkes tarafından kabul edilebilir ahlâkî



niteliklere yönelmesi ve buna uygun davranışlarda bulunması için ahlâkî eğitim alması gerekmektedir (Kant,1803/2007, s. 41). Özellikle şekil ve içerik yönüyle evrensel çapta paylaşılabilir kavramlar tavassutuyla güzel ahlâkın önemini vurgulayan Mevlana'ya göre ise toplumun huzur ve barışı için öncelikle, bireyin kendi iç dünyasında huzur kazanması gerekmektedir (Yakıt, 1993). Bunun yolu ise güzel ahlâk sahibi olmaktan geçmektedir (Küçük, 2007, s. 319). Ahlâk eğitimine yönelik önemli görüşler ortaya koymuş olan Gazali, insanın aldığı eğitim aracılığı ile iyi olarak nitelendirilebilecek ahlâkî özellikleri kazanabileceğini belirtmekte ve kişinin ahlâkî nitelikleri kazanmasında aile, okul, çevre ve kendi çabalarının etkili olduğunu vurgulamaktadır (Çamdibi, 2007, s. 215). Görüldüğü gibi ahlâk, toplumu ayakta tutan bireyin mutluluğunu ve toplumun devamını sağlayan değerler sitemini içine almaktadır. Bu değerler sitemin bireylere kazandırılmasının gereği ise İlkçağlardan itibaren okulun işlevleri arasında görülmüştür (Ryan ve Bohlin, 1999). İlkçağın önemli düşünürü Platon, düşüncelerinde akademik açıdan yeterli olmak kadar erdemli olmanın gereğine değinmiştir. Öğrencilerini akıllarını kendi yararlarına olduğu kadar başkalarının da yararına kullanabilen ve yaşanabilir bir dünyanın oluşmasına olumlu katkıda sağlayacak nitelikte vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır (Lickona, 1991, s. 6).

Eğitim, kesintisiz devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde eğitim sürekli yenilenmekte ve yeni olgu ve bilgilerle zenginleşmektedir. Aynı zamanda bu sürecin temel unsuru olan bireyde var olan kapasitenin geliştirilmesi daha ileriye götürülmesi hatta makul ölçülere çekilmesi de eğitimin genel amaçları içindedir. Bundan dolayı genel olarak eğitim kavramının içinde yer alan ahlâk eğitimine gelişim psikolojisinin bulguları açısından bakmak gerekmektedir. Bu bilim dalının bulgularına göre ahlâklı olmanın tanımına ilişkin ileri sürülen üç ölçüt aşağıda verilmiştir (Trautner, 1991'den akt. Çiftçi, 2003, s.49):

- **Normların içselleştirilmesi:** Dışsal kontrol ve zorlama olmadan normatif yükümlüklerin yerine getirilmesi ya da gerekliliklerin yaşanması yahut bireylerin kendi tarafından savunulan bir norma uyması (davranışçı ve psikoanalitik yaklaşım).
- **Adalet duyarlılığı:** Bir sosyal sistemdeki ödül ve cezaların ya da kaynakların alış veriş ve paylaşımına dair kurallar hakkında adalet bilinci ve duyarlılığı (bilişsel ahlâk gelişimi yaklaşımı).

- **Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme-vazgeçebilme:** Karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçme; empati, suçluluk duygularının hissedilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verildiğinde söz konusu olan manevi tatmin denilen duyguların yaşanabilmesi durumunu ifade eder (sosyal-psikoloji yaklaşımı).

Ahlâk eğitimi, bireysel ve toplumsal boyutta ele alınan bir konudur. Bu iki boyut birbirinden bağımsız olmayıp aksine birbiriyle iç içedir. Ahlâk eğitiminde insanlar arasındaki iletişim çok önemlidir. Bu iletişimin niteliğini içinde bulunulan toplumun değer sistemini oluşturan unsurlar belirlemektedir. Dolayısıyla ahlâk eğitimi öğretmen-öğrenci, çocuk-ebeveyn, arasındaki adalet, hakikat, kişiler arası şefkat ya da diğer ahlâkî değerlerle ilgili oluşan bir problemin çözümlenmesiyle gerçekleşmektedir (Çiftçi, 2003a, s. 363). Etkili bir ahlâk eğitiminin gerçekleşmesi için bu problemin karşılıklı mutluluk ilkesine göre çözülmesi gerekmektedir. Çünkü “doğru düşünmenin” gücüne ve “doğruyu bilmeye” odaklanılan ahlâk eğitimi (Elias ve diğ., 2008, s. 249), ile toplumsal hayatın düzenli olarak devam etmesi için konulan kuralların birey tarafından benimsenmesi ve bir başka otoriteye gerek kalmadan bireyin gelişen vicdanı sayesinde ahlaki davranışları gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. Başka bir anlatımla ahlâk eğitiminde, insanı, kendi ve diğer insanların mutlu olmasını sağlayacak davranışları gösterir hale getirmek amaçlanmaktadır (Aydın, 2008, s. 20). Bu amaçtan da anlaşılacağı gibi ahlâk eğitiminin daha çok olumlu ve olumsuz davranışlar üzerine inşa edildiğini görmekteyiz. Bu çerçevede ahlâk eğitimi genel olarak öğrencilerin olumlu eğilim ve duygularını destekleyip kuvvetlendirmek, olumsuz eğilim ve duygularını engelleyip zayıflatmak amacıyla uygulanmaktadır. Bunun için yapılması gerekenler şunlardır (Bilgin ve Selçuk, 2000, s. 105-107’den akt. Kanger, 2007, s. 28):

1. Öğrencilerin kötü eğilimlerini artıracak ortamları kaldırırken iyi eğilimlerini duygu ve heyecan boyutunda ortaya çıkaracak fırsatlar oluşturmak.
2. Öğrencilerin özenecekleri ve taklit etmek isteyecekleri somut örnekler göstermek.
3. Öğrencilerin olumlu eğilimlerinin diğer olumlu eğilimleri harekete geçirmesine imkân hazırlamak.
4. Öğrencilerde teşvik edilen ve meydana gelen olumlu eğilimlerin davranışa ve aksiyona dönüşmesi için aklı ve iradeyi kuvvetlendirmek.
5. Olumsuz eğilimlerin kötü davranışlar şeklinde tezahür ettiği durumlarda, kırıncı ve hakaret edici ifadeler yerine güzel ve yumuşak ifadelerle öğrencilerin kendine saygısını muhafaza etmesini sağlamak.

Ahlâk eğitiminin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Nucci (1987)'ye göre bu görevlerin başında ise, adaletin temin edilerek insan huzurunun sağlanabilmesi için, öğrencinin kendi kültürünün kural ve kabulleri ile evrensel düzeyde geçerli olan ahlâkî meseleler arasında ayırım yapabilmeleri konusunda onlara yardım edilmesi gerekmektedir. Öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için Nucci (1987, s. 90), öğretmenlere yönelik şu önerileri sırlamaktadır:

1. Ahlâk eğitiminde adalet ve insan refahı konularına odaklanılmalıdır.
2. Ahlâk eğitim programlarının etkili olabilmesi için bu programlar, genel müfredattan ayrı üniteler olarak uygulanmamalıdır. Aksine ahlâk eğitimine yönelik hazırlanan program genel müfredat ile bütünleştirilmelidir.
3. Ahlâkî dilemmaları, öğrencilerin farklı ahlâkî seviyelerdeki çözümleri de kapsayacak şekilde özgürce tartışmaları sağlanmalıdır. Çünkü böyle yapıldığı zaman öğrencinin ahlâkî gelişiminin yükseltilmesi sağlanır.
4. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ahlâkî gelişimini ve akademik gelişimini yükselttiği için öğretmenler işbirlikli çalışmalara öğrencileri yönlendirmelidir.
5. Sınıf yönetimine yönelik uygulanan kuralların esnek olması yani mevcut duruma göre uyarlanması öğrencinin ahlâkî gelişimine katkı sağlar. Bundan dolayı sınıf içinde esnek kurallar uygulanmalıdır. Bu kuralların uygulandığı sınıf ortamında öğretmenler herhangi bir kurala uyulmadığı zaman kuralın kendisinden ve uyulmayan sosyal beklentilerden çok kural ihlalinin sebep olacağı zarar ve haksızlıklara vurgu yapmalıdır.

Okullarda ahlâk eğitime yönelik yapılan faaliyetler amaç ve içerik boyutunda belirli farklılıkları içermektedir. Bundan dolayı okullardaki ahlâk eğitiminde farklı uygulamalar görülmektedir. Bu çerçevede Afdal (2007)'a göre okullarda uygulanan ahlâk eğitime yönelik faaliyetler, sınır belirleme, değerlerin açıklığa kavuşturulması, karakter oluşumu, ahlâki algılama tipolojileri olmak üzere dört boyutta toplanabilir. Bu boyutlardan sınır belirleme tipolojisinde kuralların konulması ve uygulanmasına; değerlerin açıklığa kavuşturulmasında, değerlere ve sonuçlarına; Karakter oluşumunda, iyi bir yaşam sürmek ve iyi bir insan olmaya; ahlâkî algılamada ise kişiler arasındaki ilişkilere odaklanılır (Afdal, 2007, s. 345-351). Bu tipolojilerin farklı boyutlarda karşılaştırılarak Tablo 2.1'de sunulmuştur.

**Tablo 2.1**  
Ahlâk eğitimi tipolojileri

<b>Boyut</b>	<b>Sınır Belirleme</b>	<b>Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması</b>	<b>Karakter Oluşumu</b>	<b>Ahlâkî algılama</b>
Etik Teori	Doğru teoriler	Sonuççuluk	Erdem etiği	İlişkiler etiği
Psikolojik Teori	Davranışçılık	Bilişsel psikoloji	Psikoanaliz	Sosyo-kültürel psikoloji
Ahlâkî odak	Kurallar	Değerler	Erdemler	Algılama
Eğitimin Amacı	Hak/Uygun eylem	Özerk bireyler	İyi karakterler	İlgi gösteren ve empatik bir toplum
Eğitimsel Çalışma	Kurallar yaptırımlar koyma ve kurallar üzerinde düşünme	Örnek, diyalog, tartışma, etik bilgi	Pratiklere katılma ve anlama, öyküler, estetik örnekler	Algılama ve empati yeteneği, yakınlık, sorumluluk alma
Öğrenci	Sınırlar içinde özgürce hareket	Rasyonel, özgür, özerk	Duygusal karakter	İlişkisel sosyo-kültürel
Öğretmen	Üstat	Rehber	Örnek	İlgi gösteren

(Kaynak: Afdal, 2007, s. 346)

Sınıf içinde yapılan ahlâkî tartışmaların ahlâk eğitiminde önemli bir yeri vardır. Fakat içinde ahlâkî konuları barındıran her tartışma ahlâk eğitimi açısından istenilen sonuçları vermeyebilir. Bu durumda, sınıf içinde yapılan ahlâkî tartışmaların tam anlamıyla öğrencilerin ahlâkî gelişimini desteklemesi için tartışmada kullanılan dilin ve takınılan tutumların da ahlâkî olması gerekmektedir. Bu çerçevede sınıf içindeki bir tartışmanın veya konuşmanın ahlâkî olabilmesi için aşağıda verilen şartların mevcut olması gerekmektedir (Nash, 1997, s. 153-154):

1. Metinleri okuyup kendi bakış açınızın yanı sıra başkalarının bakış açısını da anlamak için dürüst bir çaba sarf ediyor olmak.
2. Bir metni okuyup veya başkalarını dinleyip anlam inşa ederken, başkalarının sizden daha nesnel ve bilgece bir düzenleme ile kör noktaları açığa vurabileceğini ve önyargılara sahip olduğunuzu idrak etmek.
3. Hem metnin yazarından hem de konuşmaya dahil olan akranlarından bir şey öğrenebileceğine açık olması.
4. Mevcut ahlâkî dilinizin (söyleminizin) eksik olabileceğini ve bu dili geliştirme ihtiyacının hissedilmesi.
5. Mevcut ahlâkî dilinizi en iyi ahlâkî dil olarak aksettirmekten bilinçli bir şekilde kaçınıyor olmak.
6. Başka insanların kendi gerçeklerini ifade etmek için kullandıkları ahlâkî dilden bir şeyler kapmak için onları dikkatlice dinlemek.
7. Kendine ve başkalarına saygıyı geliştirmek için, düşünceleri sorgulamanın, mücadele etmenin ve uygulamanın gerekli aktiviteler olduğuna inanmak.

8. Birbirimizi tanımının zaman alacağını, çelişkili durumlar hakkında zorlu, içten ve kamçılayıcı konuşmalara dahil olacağımızı bilmek ve bunun için de birbirimizi zihinsel ve duygusal olarak sıkboğaz etmemek.

### 2.3. DEĞER VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük'te, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık... Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlâksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik." olarak tanımlanan değer; "ahlâk ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik" (Cevizci, 2002: 248) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değer söz konusu olduğunda işe doğrudan bireyin karıştığını ve onun kendi mantıki muhakemesine göre şekillenen hareket ve fiillerine bağlı olarak ortaya çıkan sonucun niteliği akla gelmektedir. Yani öznenin bireysel tercihinin bağlı olarak gelişen fiilin görüntüsüdür. Diğer bir tanıma göre değer, bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yerine konumuna bizim yüklediğimiz anlamlardır. Bundan dolayı bizim için çok değerli olan bir şey başka biri için bir anlam ifade etmeyebilir. Örneğin sevdiğimiz birinin bize hediye ettiği bir kitap bizim için çok değerli olabilirken bir başkası için söz konusu kitabın hiçbir kıymeti olmayabilir (Tepe, 2002, s.346). Bu durumda değerlerin, davranışlara kaynaklık ettiği ve davranışları yargılamaya yaran anlayışlar geliştirdiği söylenebilir (Aktay ve Ekşi, 2009, s. 20). Bir örnekle ifadeyi açıklayacak olursak; bir Buda Heykeli, Budist öğretilerine göre hayatını tanzim eden bir insan için sanatsal değerden öte anlamlar çağrıştırırken diğer insanlar için sanatsal değerinden başka bir anlam ifade etmeyebilir. Bu örneklemelerden yola çıkarak değer kavramının kapsam alanına insan ve onun faaliyetlerinin girdiğini söyleyebiliriz. Bundan dolayı değer kavramı, hemen hemen bütün sosyal bilim disiplinlerinin ilgilendiği bir mefhumdur. Bu mefhumun ne olduğu, kapsam alanının neleri içerdiği ve nasıl tanımlanacağı konusunda farklı çalışmalar yürütülmüştür (Akbaş, 2004; Dilmaç, 2007; Keskin, 2008; Rokeach, 1973; Ülken, 2001). Bu genel görüntü içinde değerler konusuna

odaklanan araştırmacıların çoğu insanların sahip olduğu değerlerin neler olduğunu tespit etmeye alışmışlarıdır. Bu erevede Rokeach (1973), değerler üzerine yapmış olduğu araştırmalarda; değerlerin goreceli, her insanın bir değere farklı derecelerde sahip olabileceği, değerlerin bir değer sistemi içinde organize edildiği ve sahip olunan değerlerin toplumun dolayısıyla kültürün bir ürünü olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Rokeach, 1973). Öte yandan değerler konusunda çalışan diğer bir araştırmacı olan lken (2001) her toplumun ve her kültürün kendi değerleri olduğunu belirterek değerleri aşkın, içkin ve normatif değerler olarak üç guruba ayırmaktadır. Bu sınıflamada eşya ile münasebette ortaya çıkan daha çok bilgi ağırlıklı olan değerler içkin, sosyal ilişkilerde kendini gösteren ve daha çok inanç dünyası ile alakalı olanlar aşkın, kaynağı kişi olan söz, eylemlerin değişiminden doğan değerler ise normatif değerler olarak adlandırılmaktadır. Normatif değerlerde, eylemle eylemlerin değişiminde lt hukuk, sözle szn değişiminde lt dil, eşya ile eşyanın değişiminde lt iktisat olmaktadır (Ülken, 2001; Poyraz, 2007). Bu ölçtüler kullanılarak yapılacak değerlendirme aynı zamanda bir şeyin makul ya da arzu edilebilir olup olmadığının tespit edilmesi anlamına da gelmektedir. Bu bağlamda değerler, bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olarak nitelenmesine sağlayan inanç ya da inançları ağıştırmaktadır (Güngör, 1993). Bu durumda değerler, özne ile nesne arasındaki ilişkilerde tamamlayıcı bir görev ifa etmektedirler. Her değerde de üç farklı alan vardır. Bu alanlar şunladır (Ülken, 2001, s. 211):

1. Aşkın, kendi başına obje alanı ki, ihtiyacın yöneldiği “bulunmayan”, kendisinden yoksun olduğumuz belirlenmemiş şeydir.
2. Bulunmayan objeyi zaman içinde gerçekleştiren bilinç verileri, arzular, değerlerin muhtevasını teşkil eder.
3. Ben veya objeye yönelen sübjektif g alanıdır.

Yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı gibi değer kavramı farklı disiplinlerin ilgi alanına girebilecek bir içeriğe sahiptir. Kapsam alanına uygun olarak Spranger (1928) değerleri, bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak gruplandırmıştır. Bu değer grupların açıklamaları ana hatlarıyla aşağıda verilmiştir (Akbaş, 2004, s. 55):

1. **Bilimsel Değer:** Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerlere sahip insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.

2. **Ekonomik Değer:** Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
3. **Estetik Değer:** Simetri uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
4. **Sosyal Değer:** Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.
5. **Politik Değer:** Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
6. **Dini Değer:** Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevî hazları feda eder.

Değerler üzerine araştırma yapan Schwarz ve Bilsky (1987), çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle betimlemiştir (Schwartz ve Bilsky, 1987'den akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60):

1. Değerler inançlardır. Ancak, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler bireyin amaçlarıyla –eşitlik gibi- ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle –hakbilirlik, yardımseverlik gibi- ilişkilidirler.
3. Değerler özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
4. Değerler, davranışların insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Schwartz ve Bilsky (1987)'in değerlere yönelik yapmış olduğu betimlemelere Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), özellikle zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabileceğini belirterek değerlerin değişime açık yapılar olduğunu altıncı bir özellik olarak eklemektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60). Bunun yanında Rokeach (1973) ise yapmış olduğu değer sınıflandırmasında değerleri asli (amaç) ve araç değerler olarak iki gruba ayırmıştır. Bu sınıflandırmada asli değerler, güvenlik, mutluluk, eşitlik gibi ana unsurları içerirken araç değerler ise asli değerlere yani arzulanan sonuçlara ulaşmada kullanılan değerleri ihtiva etmektedir. Rokeach (1973)'in asli ve araç değerler olarak yaptığı sınıflama üzerinde çalışan Schwart (1992) ise değerleri bireysel ve kültürel olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Bu incelemesinde Schwartz, tespit ettiği 56 değeri güdüsel yönden 10

temel tipe ayırmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 61). Schwartz'ın kuramındaki değerlerin birey düzeyi güdüsel tipleri Tablo 2.2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.2**

Schwartz değerler listesindeki değerlerin birey düzeyi güdüsel tipleri

Açıklama	Değerler
<b>Güç:</b> Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç, otorite sahibi ve zengin olmak, toplumdaki görünümünü koruya bilmek [insanlar arasında benimsenmek].
<b>Başarı:</b> Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı, yetkin, hırslı, sözü geçen biri olmak [zeki olmak].
<b>Hazcılık:</b> Bireysel zevke, hazza yönelim.	Zevk, hayattan tat almak.
<b>Uyarılım:</b> Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olmak, değişken, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
<b>Öz Yönelim:</b> Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, [kendine saygısı olmak].
<b>Evenselcilik:</b> Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli ve erdemli olmak. Toplumsal adalet, eşitlik ve dünyada barış istemek. Güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, çevreyi korumak [iç uyum].
<b>İyilikseverlik:</b> Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirmesi.	Yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, sadık ve sorumluluk sahibi olmak, [gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat].
<b>Geleneksellik:</b> Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık.	Alçakgönüllü, dindar, geleneklere saygılı ve ılımlı olmak, [dünyevî işlerden el ayak çekmek].
<b>Uyma:</b> Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması.	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-baba ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
<b>Güvenlik:</b> Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak].

*Not: Kültürler arası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği saptanan değerler köşeli parantez içinde gösterilmiştir.*

(Kaynak: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 61)

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi değerlerin toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili bilgi, davranış, tutumlarla yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Başka bir anlatımla, bireyin mutluluğu, toplumsal yaşamın makul ölçüler içinde devam etmesinin sağlanması, değerlere sahip olunma düzeyiyle dorudan ilgilidir. Toplumsal yaşamın devamının sağlanmasına pozitif yönde katkı yapacak bireylerin yetiştirilmesi okulların resmi görevleri arasında olduğu gibi bir anlamda okulların varlık sebebi de bu anlayıştır (Ekşi, 2003a; Lickona, 1991; Ryan



ve Bohlin, 1991). Söz konusu olan bu nedensellik ilişkisinin gereği olarak toplumun da okullardan bu yönde beklentileri vardır. Dolayısıyla okulun, hem kendi fonksiyonu yerine getirmesi hem de beklentilere cevap vermesi gerekmektedir. Okulun hem kendi sorumluluğunu hem de toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla, gençlerin değer edinmelerini ya da değerlerini geliştirmelerine yönelik yapmış olduğu uygulamalar genel olarak değerler eğitimi tabiri ile adlandırılmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi tabiri toplumsal hayatı etkileyen bütün duyuşsal alana ait bilgi beceri ve tutumların kazandırılmak amacıyla uygulanan faaliyetleri kapsayan şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu çerçevede değerler eğitimi tabiri şu şekilde tanımlanabilir (Slater, 2003, s. 3'den akt. Keskin, 2008, s. 20):

Değerler eğitimi manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçılık karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevî özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı: öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.

Kirschenbaum (1995)'e göre değerler eğitiminin doğasında diğerlerine yardımcı olma duygusu vardır. Bundan dolayı da değerler eğitimi şu hedeflere yönelik olarak kurgulanmaktadır (Kirschenbaum, 1995, s. 14'ten akt. Akbaş, 2004, s. 61):

1. Genç bireylerin ya da bütün bireylerin daha karakterli bir hayat sürmesi ve yaşadıkları hayattan memnun kalmasını sağlamaktır.
2. Toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır.

Slater (2003)'den verilen tanımı ve Kirschenbaum (1995)'den atıf yapılan yukarıdaki amaçları incelediğimiz zaman değerler eğitiminde, kişiden başlanarak tüm toplumda etkili olabilecek bir iyi ilişkiler ağının inşa edilmesinin önemsendiğini söyleyebiliriz. Bu inşa sürecinde, mutluluk ve iyilik iki kilit kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani öncelikli olarak kişinin iyi ve mutlu olması sağlanarak bu iyilik ve mutluluğun tüm topluma teşmil olması değerler eğitiminin hem kapsamını hem de gayesini oluşturmaktadır. Aslında insana yönelik her türlü eğitim faaliyetinin onun iyilik ve mutluluğunu amaçladığını ifade edebiliriz. Bu ifade değerler eğitimine sağlam bir zemin sunması açısından da önemlidir. Nuddigs (2003)'e göre makul bir toplumsal

yaşamın oluşabilmesi mutlu insanların varlığına bağlıdır. Çünkü mutlu insanlar şiddete başvurmazlar, başkalarını önemserler. Bu bağlamda etik eğitimi olarak da adlandırılabilir değerler eğitiminin hedefi, insanın kendisini tanımasını ve anlamasını temin ederek ondaki yetileri en üst düzeye çıkarıp iyi bir yaşam sürdürmesini sağlamaktır (Kale, 2007, s. 319). Bu hedefe nail olabilmek için insanın bazı değerleri edinmiş ve onları kendi davranışlarını yönlendiren rehber olarak almış olması gerekmektedir. Çünkü insanların mutsuz olmasındaki asıl neden insanî değerlerde görülen yozlaşmadır (Lickona, 1991, s. 4-5). Bu açıdan yaklaştığımız zaman değerler eğitiminde “Okul değerleri öğretmeli midir?” sorusunu geride bırakıp “Hangi değerler nasıl öğretilir?” sorusuna cevap aramamız gerekmektedir (Ekşi, 2004, s. 252). Literatürde bu sorunun cevabını aradığımız zaman sorunun birinci kısmına yani “Hangi değerler öğretilmelidir.” boyutuna yönelik cevapların mevcut olduğunu görmekteyiz. Çünkü bazı kurum ve ülkeler, kendi okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değer listeleri hazırlamışlardır. Bu değer listeleri Tablo 2.3’de verilmiştir.

**Tablo 2.3**

Bazı ülke ve kurumların belirledikleri değer listesi\*

Ülke/Kurum	Ortak değerler
<b>Türkiye</b>	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardım severlik, aile birliğine önem verme.
<b>Yeni Zelanda</b>	Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, merhamet, görev
<b>Avustralya “Queenland”</b>	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözüm arama.
<b>NCSS “ABD”</b>	Özgürlük, gizlilik, doruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslar arası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı.
<b>İngiltere</b>	Doğruluk, adalet, dürüstlük, güven, öz saygı, saygı, sorumluluk, hakkaniyet, insancılık, farklılıklara saygı.
<b>Japonya</b>	Adalet, topluma saygı, doğaya saygı, büyüklere saygı, ebeveyne saygı, çalışkanlık, cesaret, içtenlik, özgürlük, düzen, Nezaket, kibarlık, arkadaşlık, alçak gönüllülük, millet sevgisi, diğer kültürlerle saygı, vatan sevgisi.

(Kaynak: Doğanay, 2009, s. 233)

\* Tablo 2.3’de sunulan bilgilerden İngiltere’ye ait olanlar Arthur (2003)’dan, Japonya’ya ait olanlar ise Yıldırım (2007)’den faydalanılarak hazırlanıp Tabloya eklenmiştir.

Ekşi (2004)'den alıntılanan sorunun ikinci kısmının yani “Değerler nasıl öğretilmelidir?” boyutunun cevabını literatürde aradığımız zaman cevap olarak Carter III (1983)'ün değerleri ve ahlâkı birbirlerinin yerine kullanarak değerleri veya ahlâklılığı öğretmek için altı yaklaşımdan bahsetmekte olduğunu görmekteyiz. Onun bahsettiği değer öğretim yaklaşımları şunlardır (Carter III, 1983'den akt. Bacanlı, 2006, s. 33):

1. **Öğretici Yaklaşım:** Bu yaklaşım öğretilecek belli bir değer grubu kabul eder ve bu değer grubu oluşturan değeri öğrencilere aktarır.
2. **Klasik Yaklaşım:** Bu yaklaşım, tüm öğrencilere felsefe ana bilim dalından seçimlik dersler sunar.
3. **Yaşantısal Yaklaşım:** Bu yaklaşım J. Dewey tarafından ortaya atılmıştır. Yaklaşımda istenen ahlâkî karakter için model olmak üzere bazı öğrenci liderleri belirlenir.
4. **Gelişmeye Yönelik Yaklaşım:** Bu yaklaşım yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş bir versiyonu gibi görünür. Öğrenciye gerçek dünyada değerleri sorgulamayı getirir.
5. **Gelişimsel Yaklaşım:** Bu yaklaşım, Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türetilmiştir.
6. **Meslek Öncesi Yaklaşım:** Bu yaklaşımın genel amacı bir ders aracılığıyla sürekli öğrencileri değerlerle tanıştırmaktır.

### 2.3.1. DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Değerlere ve değerler eğitimine yaklaşımların farklılık arz ettiğine yukarıdaki bölümlerde değinmiştik. Bu farklılık değerlerin edindirilmesine de teşmil edilmektedir. Bundan dolayı değerlerin öğretilmesinde tercih edilen yaklaşımlar arasında da amaç, yöntem, değer tanımı açısından farklılıklar mevcuttur. Değerlerin edindirilmesinde tercih edilen yaklaşımlara aşağıda değinilmiştir.

#### 2.3.1.1. Değerleri Telkin Etmek/Aşlamak

Kökleri Klasik eğitim anlayışına dayanan bu yaklaşıma göre eğitim, geçmişten günümüze taşınmış olan bilgi, beceri, değer, erdem, norm ve kuralların yeni nesillere aktarılmasını ifade etmektedir (Çiftçi, 2003a, s. 365). Telkin yoluyla değerlerin kazandırılması yaklaşımında, toplum nazarında bireyin erdemli olarak

nitelendirilmesini sağlayabilecek niteliklerin bireye kazandırılması arzulanır (Arthur, 2008, s. 96). Buna ulaşmak için bu yaklaşımda, önceden belirlenmiş değerlerin belli bir grubunun bireyin/öğrencinin zihninde inşa edilmesi amaçlanır (Edgington, 2002, s. 114; Naylor ve Dien, 1987, s. 352). Bu genel amaca ilişkin olarak yetişkinler kendi tecrübeleri neticesinde öğrendiği değerleri doğru değerler olarak kabul eder ve genç nesillerin bu değerlerle örtüşmeyecek başka değerler seçmelerini istemezler (Akbaş, 2004, s. 96). Bu arzunun sebebi ise yetişkinlerin benimsediği değerlerin uzun yılların sonunda tecrübe ile teşekkül ettiğine ve aynı zamanda bu değerlerin toplumsal hayatın devamına pozitif yönde katkı sağlayan erdemleri içinde barındırdığına olan inanç ya da duygudur.

Telkin yoluyla değerler eğitimi öğrencilerin okuma metinleri ve diğer akademik uygulamalarla kendilerine iletilen bir takım değer ve erdemleri sınıf içinde almasıyla gerçekleşir (Hudd, 2005, s. 29). Bundan dolayı yaklaşımda, ahlâkî öğretilere yoğun bir şekilde yer veren ve öğrencileri öykünmeye teşvik eden hikâyeler, biyografiler, videolar vb. değerlendirme sürecinde bir öğretim aracı olarak kullanılır (Kristjánsson, 2006, s.38). Öğrenme ve öğretme sürecinde çocuklara kazanmaları gereken değerler doğrudan söylenerek onların bu değerleri edinmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu cümleden olarak telkin yoluyla karakter eğitimi davranışçı kuramın öğrenmeye yönelik ilkeleriyle paralellik gösterir. Telkin yoluyla değerlendirme sürecinde uyulması gereken ve birbirini takip eden belirli işlem basamakları vardır. Bu işlem basamakları şunlardır (Superka, 1976; akt. Dilmaç, 2007, s.36):

- a. Telkin yaklaşımı olabilecek değeri belirleme.
- b. Değer seviyelerini belirleme.
- c. Davranışsal amaçları belirleme.
- d. Uygun metotları seçme.
- e. Seçilen metotları uygulama.
- f. Sonuçları değerlendirme

Yaklaşımı etkili kullanabilmek için yukarıdaki işlem basamaklarına uyması gerekmektedir. İşlem basamaklarından da anlaşılacağı gibi süreç öğretmenin öncelikli olarak kazandırılacak değeri belirlemesiyle başlamakta ve tüm süreç boyunca öğretmenin “Onun babasına karşı yaptığı bu davranış doğru bir davranış örneği değildir. Çünkü, iyi bir çocuk/iyi bir insan kendinden büyüklere saygı

göstermelidir.” gibi ifadelerle etkili bir rehberlik faaliyetinde bulunması gerekmektedir. Çünkü yaklaşımın uygulama sürecinde çocukların yetişkin rehberlere ihtiyaç duyarlar. Onları zayıf davranışlardan vazgeçirip iyiye yönelten ebeveylelerinin ve öğretmenlerinin dayatmalarıdır (Wynne, 1985; akt. Arthur, 2003, s.125). Bu dayatmalar ya da bilinçli yönlendirmeler ile çocuklar önemli kişilerin veya kendilerinden büyük yetişkinlerin belirli değerleri öncelikli kılan davranışlarını model alma yoluyla içselleştirmeye çalışırlar. Bu faaliyetin oluşum aşamalarında içinde yaşanan sosyal çevrenin önemli etkisi vardır. Bu boyuttan yaklaştığımız zaman değerleri telkin etme yaklaşımında, sosyal öğrenme teorisinin pedagoji anlayışının da önemsendiğini görmekteyiz. Çünkü model alma ilkesinin gerçekleşmesinde sosyal çevre en önemli belirleyicilerden biridir. Burada yaklaşımın öne çıkan ilkesi model alınacak karakteri ve onun örnek alınacak niteliğinin öğretmen tarafından belirlenmesidir. Öğrenciden, belirlenen amaçlar doğrultusunda kazandırılacak karakter niteliğine yönelik sorgulama, eleştirme gibi akıl yürütme fiillerini kullanmadan üzerinde durulan değeri kazanması beklenir. Fakat bu tarz bir süreçte işleyen bu yaklaşıma yönelik yapılan araştırmalarda, yöntemin değer öğretiminde kullanılmasının istenilen amaçlara ulaşmayı yeterince sağlamadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Welton ve Mallon, 1999; akt. Doğanay, 2009, s. 238).

### **2.3.1.2. Değerleri Açıklama (Values Clarification)**

Değerleri açıklama yaklaşımı, 1960 ila 1970 yıllarında bireyselliğin önem kazanmasıyla birlikte ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, çocuklara bütün değerlerin öğretilmesi yerine çocukların kendi değerlerini açıklamalarına kendi değerlerinin farkına varmalarına yardım edilmesi tavsiye edilmektedir (Edginton, 2002, s. 114). Bu tavsiyenin gereği olarak, bu yaklaşımda, yetişkinlerin doğrudan iyi ve kötüyü öğretmelerine ya da öğrencileri etkilemelerine karşı çıkılarak öğretmenlerden değerlere karşı herhangi bir tutumu benimsememeleri istenmektedir (Lickona, 1991, s. 10). Bu niteliğinden dolayı değerleri açıklama yaklaşımında, ahlâkî görecelik felsefesi ilkeleri doğrultusunda bireyin kendini keşfetmesi öne çıkarılmaktadır (Althof ve Berkowitz; 2006, 496). Bu keşif sürecinde öğrenci hangi

değeri seçerse seçsin öğretmenin bu tercihe saygı duyması ve tercihten dolayı öğrenciyi cesaretlendirmesi gerekmektedir (Leming, 1997, s. 14).

Özellikle fen bilimlerinde yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının teknolojiye dönüştürülerek insan yaşamını kolaylaştırıcı araçlar olarak hizmete sunulmasıyla söz konusu yaşam alanının gerek bireysel gerekse toplumsal boyutunda önemli hareketlenme ve değişimler yaşanmıştır. Bu değişim zorunlu eğitim çağındaki bireyleri de doğrudan etkileyerek onların dünyasında var olan ev, okul ve öğretmen gibi kısmen klasikleşen bilgi, beceri ve değer kaynaklarına televizyon, İnternet, gazete ve başta bilgisayar tavassutuyla oynananlar olmak üzere çeşitli teknolojik destekli oyunlar gibi yeni kaynakların eklenmesine sebep olmuştur. Bu durum öğrencilerin tıpkı yetişkinler gibi farklı problemler ve çözüm önerileri ile karşı karşıya gelmelerine neden olmuş, ayrıca örnek alabilecekleri modellerinde çeşitlenmesine neden olarak veli ve öğretmen tarafından verilen telkine dayalı değer öğretimi yaklaşımının önemini azaltmıştır (Dilmaç, 2007, s. 97-98). Toplumsal yaşamda görülen değişim nedeniyle ortaya çıkan bu sonucun etkisiyle değerlere yüklenen anlam ve değerlerin kapsamı da değişmeye başlamıştır (Whitnye, 1986, s. 65). Bu değişikliklerin tanımlanmasını ve kişinin hayatını ne yönde etkileyeceğini öngörmeyi amaçlayan (Uysal, 2008, s.61) değer açıklama yaklaşımında, bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacakları sayıtlısından hareket ederek öğrencilerin sunulacak yardımlarla kendi değer sitemlerini kurmaları öngörülmüştür (Akbaş, 2004, s.98). Gençlerin değer sitemlerini oluştururken en doğru değeri seçmelerinin zor olduğu düşüncesinin mezkur cümlede ifade edilen öngörünün nedenleri arasında olması ve değer analizi yaklaşımının uygulamada gençlere en makul ya da en doğru olarak nitelendirilebilecek değeri kazanmalarını sağlayabilecek süreçleri içermesi gibi iki önemli neden dikkatlerin bu yaklaşım üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Değer açıklama yaklaşımında öğrencilerin değerler hakkında düşünmeleri ve kişisel değerlerini açıklama ve belirginleştirmelerinde onlara yardım etmek amaçlanır (Naylor ve Diem,1987, s. 352). Bu amaca uygun olarak değer açıklama yaklaşımı öğrencilerin kendi davranışlarını spesifik bir sürece göre değerlendirmeleri, ardından

düşünce ve hislerini açıkça ifade etmelerini sağlayan işlem basamaklarını kapsar. Bu süreçte alternatifleri arasından seçim yapmak, bireyin seçimlerine değer verme, seçimlerini onaylama ve zamanla aynı davranışı tekrarlaması önemli işlem süreçleridir (Raths ve diğr., 1966, s. 38-39; akt. Ling ve Stephenson, 1998, s. 9). Bu süreçte öğrenciler kendi değerlerini, benzetim veya seçenek egzersizleri denilen düşünsel durumları açık ve sınırsızca tartışarak bulmakta özgürdür. Fakat öğrenci yaptığı seçimi destekleyici nedenler sunmak durumundadır (Arthur, 2003, s. 123). Çünkü bireyin tutumun doğru veya yanlışlığı yani davranışın niteliği bireyin tercihinin nedenini açıklaması ile belirlenmektedir (Çileli, 1986, s.66). Örneğin, yalan söyleyen bir kişinin, bu davranışı, hayat kurtarma amacına yönelik olduğunda makul olarak nitelenebilir. Yaklaşımında iyi örneklerden ziyade ahlâkî nedenlere sürekli gönderme yapılarak öğrencilerin bu gerçeği görmesi sağlanır (Kristjánsson, 2006, s.48). Bu anlatılanlar değer açıklama yaklaşımında öğrencinin tercih ettiği değerden çok tercih etme nedeninin önemli olduğu sonucuna bizi götürmektedir. Bu nedenle değer açıklama yaklaşımında özellikle değer seçimi yapma metotlarına ve bunların sonuçlarının daha bilinçli hale getirilmesine odaklanılmaktadır (Afdal, 2007, s. 338).

Goodman (1994), öğretmenlerin gerçek yaşamda gerçekleşen olayları derslerinde kullanmalarının karakter gelişimine olumlu etkisi olduğu, ancak çocukların kendi hayatlarıyla ilgisi olmayan örnekler üzerinden ahlâkî tartışmanın karakter gelişiminde etkisi olmadığını belirtmektedir (Goodman, 1994'den akt. Yıldırım, 2007, s. 88). Bundan dolayı değerlendirme sürecinde çocukların kendi hayatlarında karşılaşılabilecekleri durumların temel alınması karakter eğitimi uygulamalarının başarısını artırabilir. Temeli, bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanan değer açıklama yaklaşımı (Doğanay, 2009, s. 238) öğrencileri kendi yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarla karşı karşıya gelmelerine fırsat sağlaması bakımından önemlidir. Değer açıklama yaklaşımı, sınıf ortamında kullanılmadan önce aşağıda verilen iki gerekliliğin sağlanmış olması gerekmektedir (Rath, Harmin ve Simon, 1966'dan akt. Bacanlı, 2006, s. 38):

- ✓ Psikolojik açıdan emin bir sınıf atmosferi (iklimi)
- ✓ Ahlâksallaştırma eğilimlerinin ortadan kaldırılması.

Bu iki gerekliliğin sağlanmasından sonra değer açıklama yaklaşımı sınıf ortamında öğrencilerin değer düzeylerini yükseltmek için kullanılabilir. Bu yaklaşımda öğrencilerin, değerleri açıklama süresi aşağıda verilen aşamaları takip eden işlemlerden sonra gerçekleşmektedir (Rahts, Harmin ve Simon, 1966, s. 28'den akt. Whitney,1986, s. 58):

**2. Seçme:**

- a. Öğrencileri özgürce seçim yapmaya cesaretlendirme.
- b. Öğrencileri seçeneklerle yüzleştirerek alternatifleri görmelerine yardım etmek.
- c. Öğrencilerin her bir seçeneğin sonuçlarını dikkatli bir biçimde düşünerek seçim yapmalarına yardım etmek.

**3. Ödüllendirme:**

- d. Öğrencileri düşünmeye teşvik ederek ödüllendirme ve koruma.
- e. Öğrencilerin seçimlerinin diğer öğrenciler tarafından da onaylanmasını sağlama.

**4. Davranma:**

- f. Öğrencilerin seçimlerine göre hareket etmelerini teşvik etme.
- g. Öğrencilerin yaşamlarında buradaki seçimlerine benzer durumlarla karşılaştıklarında aynı tepkiyi göstermeleri ve böyle durumları fark etmeleri için onlara yardım etme.

Yukarıda verilen sürecin seçme aşamasında, birey tüm alternatifleri ve muhtemel sonuçlarını düşünerek kendi seçimini özgürce yapmaktadır. Ödüllendirme aşamasında, bireylerin neyin ödüllendirilip korunduğuna yönlendirilerek onların bu boyutta düşünmeleri, seçimlerin herkes tarafından onaylanması için fırsatlar sunulmalıdır. Davranma aşamasında ise bireylerin kendi seçimlerinin gereği gibi davranmaları bu seçimi özümsemeleri için yardımcı olunmalıdır. Bu süreçleri açıklamak için kullanılan yönlendirme, yardımcı olma ve fırsatlar sunma fiilleri ile anlatılmak istenen öğrencilerin kendileri için neyin önemli olup olmadığına karar vermelerini sağlayarak onların kendi değerlerini belirginleştirmeleri için “Diğer seçenekleri de göz önüne aldın mı?, Bu tercihin seni mutlu ediyor mu? Bu tercihte bulunmanda etkili olan sebepler nelerdir?, Tercihinin sonuçlarını ve ileride uygulayıp uygulayamayacağını düşündün mü?” gibi sorularla etkili bir rehberlik süreci öğretmen tarafından inşa edilmelidir. Yani değerleri belirleme yaklaşımında verilen süreçlerde, öğrenci belirli bir değere yönlendirilmez aksine onun kendi değerini



kendisinin belirlemesi için fırsatlar sunulur. Bu fırsatların amaca hizmet etmesi ya da değer açıklama yaklaşımının ilkeleri ile tutarlı olması için uyulması gerek dört önemli boyut vardır. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanarak verilmiştir (Leming, 1997; akt.Tokdemir, 2007, s. 41-42):

1. **Hayata Odaklanma:** İnsanların kendi hayatlarına ve değerlerine odaklanması.
2. **Kabullenme:** Değer açıklayan kişi başkalarının durumlarını yargılamaksızın kabullenmelidir.
3. **Daha fazlasını yansıtmaya davet:** Sadece başkalarının durumlarını kabullenme değil, onlarında kendi değerlerini yansıtmasını sağlama, onları cesaretlendirme durumudur.
4. **Kişisel gücü artırma:** Değer açıklama, düşünce ve değerleri açıklamanın yanı sıra, kişisel gelişimi de artırır.

Değer açıklama yaklaşımı, öğrenme ve öğretme ortamlarında değer edindirmek amacıyla kullanıldığı zaman öğretmen öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturmaları gayesiyle öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğretmenin, bu amacı yerine getirirken uyması gereken bazı ilkeler vardır. Yaklaşımın uygulamadaki esaslarını teşkil eden söz konusu ilkeler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Oliger, 1976, s. 124; akt. Doğanay, 2009, s. 241):

1. Öğrencilerin belirttikleri değerler kesinlikle eleştirilmemelidir.
2. Öğretmen kendi değerini öğrenciye belirtmemelidir.
3. Öğrencilere yanıt vermeleri için baskı yapılmamalıdır.
4. Tartışmalar çok uzun tutulmamalıdır.
5. Grup için uygun olabilecek bir soru, bireysel olarak sorulmamalı.
6. Öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal özelliklerin hepsi (Örneğin kişisel amaçları, ilgileri, tutumları, inançları ve eylemleri.) değer belirginleştirme için kullanılmamalıdır.

Değer açıklama tamamen yeni bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşımla ilgili 1975 yılında Kirschenbaum, beş ana süreç ve alt süreçlerden oluşan kapsamlı bir değerlendirme süreci önermiştir. Onun önerdiği süreç aşağıda verilmiştir (Kirschenbaum, 1975'den akt. Bancanlı, 2006, s. 41-43):

## **I. Duygu**

1. Kişinin iç yaşantısına açık başlangıç
  - a) Kişinin iç yaşantısının farkında olması,
  - b) Kişinin iç yaşantısını kabul etmesi,

## **II. Düşünme**

1. Yedi düzeyin tümünde düşünme
  - a) Hafıza
  - b) Çeviri

- c) Uygulama
  - d) Yorumlama
  - e) Analiz
  - f) Sentez
  - g) Değerlendirme
2. Eleştirel düşünme
    - a) Olguyu kanıdan ayırma
    - b) Desteklenen iddiaları desteklenmeyenlerden ayırma
    - c) Propaganda, kalıp yargılar vb. analiz etme.
  3. Mantıklı düşünme
  4. Yaratıcı düşünme
  5. Temel bilişsel beceriler
    - a) Dil kullanımı
    - b) Matematik beceriler
    - c) Araştırma becerileri
- III. Sözlü ve Sözsüz İletişim Kurma**
1. Açık mesajlar gönderme
  2. Empatik dinleme
  3. Uzatma (drawing out)
  4. Açıklayıcı sorular sorma
  5. Geri bildirim verme ve alma
  6. Çatışma çözümüleme
- IV. Seçme**
1. Alternatifler üretme ve onlar üzerinde düşünme
  2. Doğurguları, leh ve aleyhtekileri dikkatle inceleme
  3. Stratejik olarak seçme
    - a) Hedef belirleme
    - b) Veri toplama
    - c) Problem çözme
    - d) Planlama
  4. Özgürce seçme
- V. Davranma**
1. Tekrarlayarak davranma
  2. Bir model ve tutarlılıkla davranma
  3. Becerikli ve yeterlikli bir şekilde davranma

Değerleri açıklama yaklaşımı, insancıl psikolojinin ilkelerinden hareketle oluşturulmuş (Keskin, 2008, s. 25) ve 1960'lardan 1990'lara kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilere değer aşlamak amacıyla en çok tercih edilen yaklaşım olmuştur (Arthur, 2003). Bununla birlikte yaklaşım bazı olumsuzluklara neden olduğu gerekçesi ile eleştirilmektedir. Yaklaşımaya yöneltilen eleştiriler şu noktalarda odaklanmaktadır (Lockwood, 1977'den akt. Naylor ve Diem, 1987, s. 163-164):

1. Ahlâkî ve Ahlâkî olmayan değer sorunları arasındaki farkı açıklamada yetersizdir. Bu yaklaşımda ahlâkî ve ahlâkî olmayan değer sorunları

benzer tarzda ele alındığı için öğrenciler iki durum arasındaki farkı yeterince öğrenememektedir.

2. Yaklaşım ahlâkî göreceliği yükseltme eğilimindedir. Dolayısıyla öğrenciler bütün değerlerin aynı doğrulukta ve geçerlilikte olduğuna inanabilir.
3. Bu yaklaşımda öğrencinin kendi özel mahremine ya da ailevi mahremine girilme tehlikesi vardır.
4. Değer açıklama yaklaşımının uygulama safhasında öğretmen kendi rolünden uzaklaşıp bir terapist rolünü benimseyebilir.

Yukarıda verilen eleştirilerin yanında, ebeveynler ve öğretmenler değer açıklama yaklaşımının uygulandığı süreç sonunda, çocukların benimsediği değerlerin makul olmayacağını ya da kendi değerleriyle uyuşmayacağını düşünmektedirler. Bundan dolayı çocuklara kendi değerlerini seçme fırsatının tanınmasına olumsuz yaklaşmaktadırlar (Kirschenbaum, 2000). Ebeveyn ve öğretmenlerin bu olumsuz tutumu değer açıklama yaklaşımının etkili olarak uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, değerleri açıklama yaklaşımı, 1960'lardan 1980'lerin ortalarına kadar, değer ve ahlâk eğitiminde popüler bir yaklaşım olmasına rağmen 1990'lardan itibaren önemini kaybetmiştir (Lickona, 1991).

### **2.3.1.3. Değer Analizi**

Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilim eğitimcilerinin değer öğretimine yönelik yapmış olduğu araştırmalar sonunda geliştirilmiştir (Bacanlı, 2006; Keskin, 2008). Değer öğretiminde bilimsel düşünme basamaklarının kullanılmasına vurgu yapan bir yaklaşım (Doğanay, 2009, s. 242), olmasından dolayı analitik ve rasyonel düşünme bu yaklaşımda merkezi konumdadır (Ling ve Stephenson, 1998, s. 12). Değer analizi yaklaşımında çocukların bir duruma yönelik olarak kendileri için en makul kararı alabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek ya da öğrencinin bir davranışa karar verebilmesi, bilişsel bir kapasiteyi de gerektirmektedir (Edginton, 2002, s. 114). Bu sebeple değer analizinde sadece rol modellere veya diğer iyi örneklere işaret etmek değer kazandırmak için tek başına yeterli bir uygulama olarak görülmemektedir (Kristjánsson, 2006, s.48). Böyle düşünülmesinde alışkanlıkların bilişsel unsurları dışarıda bırakılarak basit

davranış tekrarlarıyla etkili bir biçimde kazandırılmayacağı (Keefe, 2006, s. 377) ve olayın sonuçlarının tartışılması öğrenciler üzerinde öğüt vermekten daha etkili olacağı (Erdem ve Akman, 1998, s.128) yönündeki yargılar etkili olmaktadır. Buna bağlı olarak belli durumlarda belli yönde karar vermesi gereken çocukların kendileri için en iyi kararı verebilmeleri bilişsel unsurların kullanılmasıyla mümkün olacağı (Arthur, 2008, s. 81), düşüncesi değer analizi yaklaşımında önemli bir yere sahiptir.

Değer analizi yaklaşımında öğrenciler, sosyal içerikli örnek olaylara, problem çözme yönteminin aşamalarını uygulayarak ahlâkî düşünme becerisini kazanmaktadır (Akbaş, 2004, s. 102). Bu kazanıma götüren süreçte, yaklaşım doğası gereği duygusallıktan mümkün olduğu kadar uzak bir perspektifte akılcılığı öne çıkarmayı, alternatiflerin göz önüne alınmasını ve sebep sonuç ilişkisinin çelişmeyen bir mantık çerçevesinde itina ile kurulmasını gerekli kılmaktadır. Başka bir deyişle yaklaşım, mantığı öncelikli kılarken duygusallığı ötelemektedir. Bu cümleden olarak değer analizi yaklaşımında problem çözme, eleştirel bakabilme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin işleme konulması gerekmektedir (Doğanay, 2009). Sözü edilen bilişsel süreçlerin kullanılmasıyla yaklaşımda hedeflenen amaçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Coombs ve Meux, 1971'den akt. Naylor ve Diem, 1987, s. 365):

1. Öğrencilere incelenmekte olan değer sorunlarını nasıl ele alacaklarını öğretmek bu yolla onların değer meselelerine yönelik en mantıklı kararı almalarına yardım etmek.
2. Öğrencilerin mantıkî değer yargılarına ulaşmaları için gerekli olan yeteneklerini geliştirmeleri için onlara yardım etmek. Yani gerçekçi karar alabilmeleri için öğrencilerin kendi yetenek ve karakterlerini geliştirmelerine yardım etmek.
3. Öğrencilere kendi aralarındaki ve diğer grup üyeleri ile olan değer sorunlarını nasıl çözeceklerini öğretmek.

Belirli ilkeler çerçevesinde desenlenmiş bir plana göre işleyen süreç, toplumsal ve bireysel hedeflere yönelik oluşturulan amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu cümleden olarak değer analizi yaklaşımının yukarıda verilen hedeflerine ulaşmak belirli aşamaları takip eden bir sürece göre hareket etmeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yaklaşım uygulanırken uyulması gereken ilkeleri ihtiva eden süreç aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Welton ve Mallan, 1999, s.148- 149):

1. Sorunun tanımlanması. Bu aşamada, meselenin değer açısından nasıl bir sorun olduğu tanımlanır. Yani “Değer sorunu nedir?” sorusunun cevabı verilir. Sorundan etkilenebilecek kişiler hakkında bilgi verilir.
2. Değer sorunu kolayca görülemeyeceği için durumdaki değer sorunu açıkça tanımlanır. Bu işlemi yapmaya yardım edecek mevcut kanıtların dışında yeni kanıtlar toplanır. Bu aşama “Veriye ihtiyacımız var mı?” ve “Elimizdeki kanıtlar sorunla ilgili ve doğru kanıtlar mı?” sorularının cevapları aranır.
3. Alternatif çözüm yollarının belirlenmesi ve bunlarla ilgili kanıtların toplanması. Bu aşamada, öğrencilerin olaya farklı açılardan yaklaşımlarını sağlamak için “Alternatifler nelerdir?” sorusuna cevap aranır.
4. İhtimal dâhilindeki her çözümün neden olabileceği problemler üzerinde düşünmek. Bu aşamada, “Çözümlerimiz hangi problemlere neden olabilir?” sorusunun cevabı aranır.
5. Alternatif çözümlerden birini seçmek ve bu seçim doğrultusunda hareket için karar almak. Bu aşamada, “En doğru hareket hangisidir?” sorusunun cevabı aranır. Verilen cevaba göre harekete geçilir.

Sürece yönelik yukarıda verilen ilkelere de anlaşılacağı gibi süreç problem çözme yönteminin aşamalarına göre ilerlemektedir. Sürece şekil itibarıyla bakıldığı zaman değer analizi yaklaşımının değer açıklama yaklaşımına benzediği görülmektedir. Fakat öğrencilerin alternatiflere yönelik kanıtlar toplaması ve bu kanıtların ışığında değerlendirmelerde bulunması iki yaklaşımın içerik itibarıyla birbirinden farklılaştığını göstermektedir (Tokdemir, 2007). Bu yaklaşımın süreci kısaca, öğrencilerin öğretmenin dayatmalarına maruz kalmadan ilgili kanıtlara göre kendi kararlarını verdikleri faaliyetleri içermektedir (Doğanay, 2009, s. 243).

Değer analizi yaklaşımında, süreç öğretmenin sorduğu sorulara göre ilerlemektedir. Bu sorulara öğrencilerin vereceği cevapların uzaması sınıf içinde bulunan diğer öğrencilerin sürece katılımını olumsuz etkilemektedir. Bu gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmak için yaklaşımı uygularken bazı ilkelere göre hareket etmek gerekmektedir. Bu ilkeler şunlardır (Welton ve Mallan, 1999, s. 149):

1. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi seviyesine dikkat ederek onların ilgi seviyeleri konusunda hassas olmalıdırlar. Çünkü ilgi seviyesi düşük olan öğrenciler sürece etkili olarak katılmamaktadırlar.
2. Yaklaşım, tüm öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla küçük gruplarda uygulanmalıdır.
3. Öğrenci ilgisi konunun odağından uzaklaşırsa konu ile ilgili özetleme yaparak öğrencilerin ilgisinin konuya yönelmesi sağlanmalıdır.

4. Değer analizi için hem sorun yeterli içeriğe sahip hem de çözüme ulaşmak için yeterli zamanın olması gerekmektedir. Yani yaklaşım uygulanırken seçilen konu içerik açısından analiz yapmaya uygun ve analizi yapmaya fırsat verecek yeterli zamanın olması gerekmektedir.

#### **2.3.1.4. Ahlaki İkilem Tartışması ve Adil Topluluk Okulları**

Değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan biri olan ahlâkî ikilem tartışması, genel olarak Lawrence Kohlberg'in ahlâkî gelişim konusundaki önceliklerini içerir (Edgington, 2002, s. 115). Kohlberg, ahlak gelişimine yönelik çalışmaları neticesinde -bu çalışmada, karakter eğitimi etkileyen kuramlardan bahsederken "bilişsel gelişim teorisi" içinde de ele alındığı gibi- her evresi ikişer basamaktan oluşan toplam üç evreli altı aşamalı ahlâkî gelişim kurmanı ortaya atmıştır. Sözü edilen kurama göre ahlaki değerler, başkalarının telkiniyle değil kişinin bizzat kendisinin bilişsel gelişimine göre ilerleyen akıl yürütme süreçleri sonucunda teşekkül etmektedir. Bu akıl yürütme süreçlerinin daha etkili hale getirmek veya öğrencilerin akıl yürütme düzeylerini geliştirmek için içinde ikilemleri barındıran ahlâkî tartışmalara, ahlaki ikilem tartışması denilmektedir (Doğanay, 2009, s. 246). Kohlberg'e göre bu tartışmalarda, öğrencilerin akıl yürütürken çelişkilere yol açan durumlarla karşılaşması, onların ahlâkî akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlamaktadır (Gander ve Gardiner, 1993, s. 341). Bundan dolayı Kohlber'in oluşturmuş olduğu ahlâkî muhakeme hiyerarşisinin temel aldığı erdemli davranışların kazandırılmasına yönelik uygulanan strateji ve aktiviteler ahlâkî ikilemleri içermektedir. (Ling ve Stephenson, 1998, s.10-11). Bu gerekliliği sağlayacak nitelikte hazırlanmış değer kazandırmaya yönelik uygulanan strateji ve aktivitelerin beklenen amaca tam anlamıyla hizmet edebilmesi için ahlâkî ikilem tartışmasına geçmeden ahlâkî ikilemi ihtiva eden örnek olay ya da hikâyenin içeriği ile ilgili olmayan bazı yeterliliklerin sağlanması gerekmektedir. Ahlaki ikilem tartışmasının idaresi ve tartışmanın ortamı ile ilgili olan bu yeterlilikler şunlardır (Galbraith ve Jones, 1976, s. 18; akt. Keskin, 2008, s. 33):

1. Tartışmanın ahlâkî düşünme üzerine yoğunlaşmasını sağlayabilecek bir lider.
2. Öğrencilerin ahlâkî düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak bir sınıf ortamı.

Öğrencilerin buldukları ahlaki gelişim düzeyini yükseltmek amacıyla kullanılan ahlaki ikilem tartışması yaklaşımı uygulamada şu aşamaları içermektedir (Savage ve Armstrong, 1996, s. 279-282):

1. Ahlâkî ikilemi anlatan girişin yapılması.
2. Öğrencilerin ikilemle ilgili geçici cevaplarının alınması.
3. Küçük gruplarda cevaplarının nedenlerinin tartışılmasının sağlanması.
4. Tüm gruplarda ortaya çıkan bakış açılarının nedenlerinin tartışılması.
5. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin kendi bakış açılarını ve destekleyen nedenleri belirtmesiyle tartışmanın sonlandırılması.

Bu yaklaşımda ahlâkî dilemmayı çözüme kavuştur işlevi öğrenciden beklenmektedir. Öğretmende ise ahlâkî dilemmaların çözüm sürecinde öğrenciye yardımcı olarak öğrencinin ahlâkî gelişiminin yükselmesine katkı sağlaması beklenmektedir (Leming, 1997, s. 14). Öğretmene yüklenen bu işlevden dolayı, ahlâkî ikilem tartışmasında öğretmen, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmenin (Akbaş, 2004, s.101) yanında tartışmasının yöneticisi olarak öncelikle sınıf ortamının özgür düşüncelerin ifade edilmesine olanak sağlayacak seviyede olmasını sağlar. Tartışmanın sürecinde ise tarafsız kalarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmelerini cesaretlendirir. Öğrencilerin daha yüksek düzeyde ahlaki akıl yürütmelerini sağlama gayesiyle onların karşılıklı sorular ve cevaplar ile etkileşime girmelerini sağlar (Aksoy, 2003, s.87). Bu süreçte verilen cevaplar öğrencilerin ikilemleri fark edebilmelerine imkân verdiği için öğrenciler çatışma durumları yaşarlar. Bu çatışma durumları, öğrencileri düşünce oluşturmaya ve düşüncelerine kaynaklık eden sebepleri açıklamalarına teşvik eder (Ling ve Stephenson, 1998, s.10-11). Yaşanılan iç mücadele daha yüksek düzeyde ahlâkî akıl yürütme becerilerini kullanma hususunda yaşantılar kazanmalarını sağlar (Gander ve Gardiner, 1993, s. 267; Aksoy, 2003, s. 87). Bu yaşantılar sonunda öğrenciler ahlâkî ikilemleri kendi değer yargılarına göre durumlardan birini tercih ederek sorunu çözerler. Bu seçimde önemli olan durumlardan hangisinin seçildiği değil seçimde etkili olan nedenlerdir (Tokdemir, 2007). Yani öğrenciye o tercihi benimsettiren neden tercihten daha önemlidir.

Ahlâkî ikilem tartışması yaklaşımında, sosyal ve ahlâkî içerikli dilemmalar kullanılarak, çocukların kişiler arası konularda perspektif alabilme becerilerini

geliştirmek amaçlanır (Saban, 2002, s. 89). Öğrenciler verilen örnekler üzerinden kendi değer yargılarına göre tercihte bulunarak ikilemleri çözerler. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütme işlemlerini gerçekleşmesi için bir ikilem farklı seçenekleri ve bakış açılarını içerecek nitelikte olmalıdır (Doğanay, 2009, s. 244). Bu niteliklere sahip ikilemin sınıf ortamında kullanılması öğrencilere kendilerine göre doğru davranışı seçme ve uygulama fırsatı sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ahlâkî muhakemelerinin gelişmesine pozitif yönde katkı sağlamaktadır (Gander ve Gardiner, 1993).

Adil Topluluk Okulları (Just Community School), ilerlemeci eğitim felsefesi ilkelerine uygun olarak Kohlberg tarafından geliştirilmiştir (Barr, 2005, s. 39). Bu okulların yönetim anlayışının öne çıkan niteliği, doğrudan demokrasiyi esas alması ve tam eşitlik ilkesidir. Bundan dolayı adil topluluk okul modeli, okulların katılımcı demokratik bir yapıya dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır (Althof ve Berkowitz, 2006, s. 496; Bacanlı, 2006, s. 33). Bu bağlamda, adil topluluk okulları, okullarda uyulması gereken kural ve ilkelerin, bütün personelin katılımıyla alındığı ve alınan kararlara göre tezahür edecek sorumlulukların okulda yer alan herkes tarafından paylaşıldığı demokratik bir yaklaşımın ürünüdür (Howard, 1995'ten akt. Sarı, 2007, s. 41; Dilmaç, 2007, s. 47). Bu yaklaşımda, okulun toplumsal ikliminin, çocuklardaki ahlâkî gelişim üzerinde etkili olduğu düşüncesi benimsenmektedir. Bunun için bu okul modelinde, çocuğun, adil demokratik bir kurumda kendisini ilgilendiren her türlü konuda aktif rol alması önemli bulunmakta (Çileli, 1986, s. 114; McDonoug, 2005) ve okullarının öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci, ve öğrenci-öğrenci arasında demokratik ilişkiler teşvik edilmektedir (Barr, 2005, s. 46)

Okul kültürü ya da okulun benimsediği değerler sistemi, okul ortamında kurulan ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmaların bulguları, okul kültürünün ya da değerler sisteminin öğrenciler tarafından olumlu algılanmasının, öğrenci motivasyonunu artırdığını ve okuldaki disiplin sorunlarını en aza indirdiğini göstermektedir (Barr, 2005, s. 38). Bundan dolayı adil topluluk okul modelinde, okul değerler sistemi, doğrudan demokrasinin tüm ilkelerini içerecek biçimde tasarlanmaktadır. Bu yolla öğrenci için olumlu ve öğrencinin ahlâkî



gelişimini destekleyecek adil bir toplum yapısının oluşturulması amaçlanmaktadır (McDonoug, 2005). Başka bir anlatımla adil topluluk okul modelinde, okul içinde yapılan demokratik uygulamalarla, ahlâkî yargıda, ahlâkî atmosferde olumlu bir değişim/gelişim sağlanarak kurallara uygun davranışların sergilenmesi hedeflenmektedir (Çiftçi, 2003a, s. 376). Bu hedefler doğrultusunda adil topluluk okulu modelinin değerler eğitimine yönelik önermelerini iki ana çerçevede topluya biliriz (Çileli, 1986, 113):

1. Okul değerlerin aktarılmasını içerdiği için ahlâkî konuları içeren tartışmalara, değerlerin geçerliliklerinin irdelenmesine olanak sağlamak, çocukların ahlaki yargı dengelerinin bir üst evre yapı özellikleri ile karşılaşmalarına olanak vererek sarsılmasını sağlamak.
2. Okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek, çocuklara demokrasinin prensiplerini öğrenirken paralel uygulama örnekleri sağlamak.

Kohlberg'in ahlâkî gelişim yaklaşımında, öğrencilerin ahlâk gelişimini desteklemede hayali oluşturulan ya da gerçek yaşamdan alınan ahlâkî dilemmalar önemli bir yere sahiptir. Bunlardan hayali oluşturulan ahlâkî dilemmalarda öğrencilerin kişiliğinin bütününe hitap etmek çok zor olduğu için bu tür dilemmalar öğrencinin perspektif almasını da güçleştirmektedir. Fakat gerçek yaşamadan alınan gerçek problemlerle ilgili olan ahlâkî dilemmalar öğrencinin perspektif almasını kolaylaştırarak onların ahlâkî gelişimini hızlandırmaktadır (Çiftçi, 2003a, s. 375-76). Bu nedenle adil topluluk modelinin uygulandığı okullarda öğrencinin perspektif almasını sağlayacak farklı seçenekler sunularak öğrencilerin konular üzerinde tartışması sağlanmaktadır (Gordon, 1986; McDonoug, 2005). Bu bağlamda adil topluluk okul modeli, öğrencilerin, okul ortamında karşılaştıkları hırsızlık, dışlanma, cinsel istismar, ırkçılık gibi ahlâkî konuları açıkça tartışılması için bir topluluk olarak bir araya gelip böylesi konuların çözülmesi adına mantıklı bir ahlâkî görüş birliğine vardıkları mekanizmalar olarak tanımlanabilir (Habermans, 1991'den ve Oser 1986'dan akt. Nucci, 2001, s. 158). Bu tanımda vurgulanan işlemlerin gerçekleştirilebilmesi yani adil topluluk okul sisteminin devam edebilmesi için okulun;

- ✓ haftalık düzenli yapılan eğitimsel periyotlardan vazgeçmesi,
- ✓ öğrenciler için yaşam niteliğindeki konuları etkileyen mevcut okul kurallarını kaldırma, bu kurallara eklemeler yapma, ve bu kuralları değiştirebilme yetkisini de öğrencilere terk etmesi gerekmektedir (Nucci, 2001, s. 159).

Adil topluluk okul modelinde, modelin uygulanabilmesi için Nucci (2001) tarafından yukarıda verilen gereklilikler yerine getirilmektedir. Yani bu okul modelinde öğrencilerin ahlâkî konuları tartışabilmelerini ve toplum için geçerli olacak kuralların topluluk üyelerinin ortak katılımı ile alınmasını sağlayacak düzenlemelere yer verilmektedir (Bar, 2005; McDonoug, 2005). Buna bağlı olarak adil topluluk okullarında öğrenciler karar verme hakkı, demokrasi ve üst düzeyde değerler hakkında ilk elden yaşantıları tecrübe etmektedir (Bacanlı, 2006, s. 33).

Kohlberg (1970)'e göre ahlâk eğitiminde, ahlâkî olgunlaşma yoluyla adil olma duygusunun geliştirilmesi yada adil olmayı sağlayacak prensiplerin edindirilmesi amaçlanmalıdır (Gordon, 1986, s. 266). Adil topluluk okulları yaklaşımında, bu amaca demokrasi yoluyla ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bunun gereği olarak adil topluluk okullarında, doğrudan demokrasi aracılığı ile açık bir şekilde adaletli olmak teşvik etmektedir (Althof ve Berkowitz, 2006, s. 497). Bu cümleden olarak okul yaşantısının her alanında adaletli olma başat değer olarak ele alınmakta ve okulun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Okulda, herkes öğrenci ve öğretmenler de dahil olmak üzere birbirine eşittir. Kimsenin kimseye karşı bir üstünlüğü yoktur (Yüksel, 2005, s. 311). Bu ilkelerden dolayı adil topluluk okullarının, bazı gelişim psikologlarının, hem birer profesyonel olarak hem de yetişkin olarak öğretmenin sosyal ve ahlâkî otoritesini reddeyleyerek bunun yerine öğretmen ve çocukların eşit olduğunu, çocukların kendi ahlâkî pozisyonlarını yapılandırmada demokratik yöntemlerin kullanılarak işbirlikli çalışmaların teşvik edilmesi gerektiği görüşünü (Arthur, 2003, 69) benimsediklerini söyleyebiliriz. Gerçekten adil topluluk okul modelini savunanlar, bireyin ahlâkî bir varlık olarak gelişebilmesinin tek yolunun doğrudan sosyal deneyimler yaşması gerektiğini ve öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla doğrudan ilgili olmayan akademik söylemlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Nucci, 2001, s. 159). Ayrıca Kohlberg'e göre çocuğun gerek yaşantılar gerek büyükleriyle ortak faaliyetlere katılması ona çeşitli rolleri tecrübe etme imkân verdiği için önemlidir. Çocuğun katıldığı ve roller aldığı söz konusu faaliyetlerin gerçekleştirildiği bu gruplar asıl toplumun birer minyatürü gibidir. Çocuk orada toplumun kaidelerini ve rol sitemlerini öğrenmektedir (Güngör, 1993, s. 39).

Adil topluluk okul modelinde, okul toplumunun adil bir yapıya kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda adil topluluk yapısı için gerekli olan bazı koşullar vardır. Dokuz maddede toplanan bu koşullar aşağıda verilemiştir (Çiftçi, 2003a, s. 376):

1. Grubun/topluluğun demokrasi ve hakkaniyete dayanan bir aşamaya getirilmesi.
2. Sorumluluğun bütün üyeleri içine alacak biçimde genişletilmesi
3. Ortak sorumluluğun teşvik edilmesi
4. Güven atmosferinin oluşturulması.
5. Sosyal sözleşme ve anayasanın/kuralların belirlenmesi.
6. Grup olarak, grubun ahlâkî düzeyinin yükseltilmesi.
7. Üyeler arasındaki, üyeler ve personel arasındaki çatışmaları âdil bir biçim ve yöntemde çözebilme yeteneği ile personelin otoritesinin korunması
8. Bireysel ahlâkî kararların ve eylemlerin oluşması için uyarıcı/teşvik edici ortamın oluşturulması.
9. Ahlâkî gelişim otoritesinin ve prensiplerinin üyelerle paylaşılması.

### **2.3.1.5. Örtük Program**

Eğitim literatüründe, çok geniş bir içerikte ele alınan örtük programın kapsamını, Eisner (1985), toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği her şey olarak belirlemektedir (Burniske, 2000'den akt. Sarı, 2007, s. 18). Son zamanlarda bu kapsam alanındaki uygulamaların değerler eğitiminde ve karakter gelişimindeki önemi daha çok vurgulanmaktadır. Bazı araştırmacılar, dolaylı karakter eğitimi yöntemlerinin geleneksel müfredata dayalı yaklaşımlardan daha yararlı olduğunu ifade ederek okulda düzenlenen kongrelerin, sanat gösterimlerinin, müzik konserlerinin, kutlamaların karakter gelişimine katkı sağlayabileceğini ve sağladığını belirtmektedirler (Wynne, 1997, s. 70'den akt. Arthur, 2003, s. 118). Demirel (2007) de bu içerikteki görüşleri desteklemektedir. Ona göre öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu sağlamada örtük programlar bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır (Demirel, 2007, s. 7). Çünkü okullarda, öğrenciler hem açık, anlaşılır ve kapsam alanı belirli hedeflerde belirlenen bilgi, tutum ve değerleri edinmemekte hem de bu hedeflerin dışında kalan yani yazılı olarak tanımlanmayan bazı kazanımları da okul ikliminin doğasının bir sonucu olarak kazanmaktadır. Yazılı halde önceden belirlenmeyen söz konusu öğrenci edinimlerini görünür kılmak

ya da açıklamak için örtük program tabiri kullanılmaktadır. Bu bağlamda, örtük program, formel programla düzenlenmeyen okul ortamı ya da okul yaşam alanı olarak tanımlanabilir (Paykoç, 1995, s. 54'ten akt. Doğanay, 2009, s. 251). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi örtük programın, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kullanım alanı olmakla birlikte genel olarak öğrencilerin resmi program dışındaki kaynaklardan edindikleri bilgi, tutum ve değerler bu ifade, kapsamında ele alınmaktadır (Tezcan, 2005, s.177).

Okullarda, öğrencilerin sadık olmaları ve okul topluluğu ile gurur duymaları için, kültürel geçmişlerini önemsenmeden ortak değerleri onlara kazandırmak için kasıtlı uygulamalar yapılmaktadır. Örneğin okul üniforma veya kıyafet kuralları, törenler, okul ritüelleri söz konusu uygulamalar arasındadır (Arthur, 2003, s. 127). Bu uygulamalar aracılığı ile okullarda, farklı kaynaklar üzerinden bazı değerler öğrencilere sunulmaktadır. Öğrencilere sunulan bu değerler temelde üç kaynaktan gelmektedir. Bu kaynaklar kısaca şöyle özetlenebilir (Cragg, 1978/1979'dan akt. Yüksel, 2005, s. 316-317):

- 1. Sınıf içi ve dışında okulun yürüttüğü faaliyetler vasıtasıyla öğrencilere yansıtılan değerler:** Okulda yapılan uygulamalar ve sınıf içinde öğretmenlerin sergilediği davranışlarla öğrencilere değerler kazandırılmaya çalışılır. Bu değerlerden bir kısmına (dakiklik, kurallara uyma, düzenli olma vb.) resmî programda yer verilip açıkça söylenirken, bir kısmına ise (sessiz olma, öğretmene karşı çıkmama, öğretmenin her söylediğini doğru kabul etme vb.) resmî programda yer verilmemekte ve öğrenciler bu değerleri genellikle farkına varmadan okul ve sınıf yaşantısı içinde edinmektedirler.
- 2. Ders kitapları ve diğer kaynak materyallerden öğrencilere yansıtılan değerler:** Bu materyaller aracılığıyla hem resmî programda yer verilen değerler hem de örtük program kapsamındaki değerler öğrencilere iletilebilir. Örneğin, resmî programda kadının erkek ile eşit koşullarda toplumsal yaşamda yer alması gerektiği vurgulanırken konu işlenişinde yer verilen görsellerde kadınlar, yemek yapmak, çocuğa bakmak, temizlik yapmak gibi geleneksel konuları yansıtacak biçimde gösterilerek öğrencilere toplumsal cinsiyet rolleri hakkında örtük mesajlar verilmektedir.
- 3. Okul sitemine yansıyan sosyal ve politik değerler:** Eğitim ile politik ideolojik kurumlar arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Çünkü her iktidar kendi ideolojik görüşü ile çelişmeyen mesajları öğrencilere hem

resmî program aracılığıyla açıkça hem de örtük program aracılığı ile üstü kapalı olarak vermektedir.

Okullarda, öğrencilere doğrudan ve dolaylı yollarla bir çok iletiler sunulmaktadır. Bu iletilerden formel program içeriğinde yer alanlar öğretim açık ve bilinçli bir şekilde öğretilirken örtük program kapsamındaki gizli ve bilinçsizce gerçekleştirilmektedir (Tezcan, 2005, 185). Bu nedenle örtük program daha çok okulun yazılı olmayan iletilerini içermektedir. Okulun yazılı olmayan ve herkesten onlara uygun hareket etmesini beklenen gelenek görenek ya da kurallarından oluşan örtük program, öğrencilerin toplumun ortak tutum ve değerlerini öğrenip içselleştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2007, s. 131). Başka bir anlatımla öğrencilere değerlerin aktarılmasında, öğrencilerin ahlâkî gelişiminin desteklenmesinde örtük program kapsamındaki uygulamalar formel programdan daha etkili olmaktadır (Power ve Kohlberg, 1986, s. 14-15). Ayrıca Watson (2008)'a göre sınıf içindeki disipline yönelik uygulamalar da örtük program kapsamındadır ve bu uygulamalar öğrencilerin ahlâkî gelişiminde de etkili olmaktadır (Watson, 2008, s. 196). Bu bağlamda, Kohlberg, iletişim, değer ve ahlâk boyutlarında olmak üzere örtük programa yönelik aşağıdaki tanımlama ve kabulleri öne sürmektedir (Gordon, 1986, s. 266).

1. Örtük program okul ortamında gerçekleşen sosyal ilişkilerle ilgilidir.
2. Örtük program, okulun öğrencilerin ahlâk gelişiminde kullanabileceği en kapsamlı ve en etkili programdır.
3. Ahlâkî gelişim, adil olmayı sağlayacak ahlâkî olgunluğa yönelik olmalıdır.

Demirel (2007)'e göre örtük programlar, zaman, olanaklar ve materyalleri içeren örgütsel boyut, öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-ebeveyn ve öğrenci-öğrenciler arasındaki iletişimlerini içeren ilişki boyut ve politikalar, alışılmış işlemler, öğrenci ve toplum için ders dışı faaliyetleri içeren kuramsal boyutu kapsayacak nitelikte düzenlenmelidir (Demirel, 2007, s. 7). Bu ilkeler gözetilerek tanzim edilen örtük programlar ya da okul ortamında örtük program kapsamında gerçekleşen uygulamalar her zaman demokratik değerleri içermeyebilir. Hatta demokratik ilkelere uymayan, fiziksel şiddeti de içeren bazı örtük program iletileri okul ortamında mevcut olabilir (Öztürk ve Dilek, 2003, s. 50). Böyle bir vaziyet de öğrencinin ahlâkî gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu noktada Kohlberg, öğretmen

ve idarecilerin kendi sınıf ve okullarının örtük programını değiştirmeleri için şu önerilerde bulunmuştur (Yüksel, 2005, s. 323):

- ✓ Ahlâk kavramı açık hale getirilmeli, ahlâk ilkeleri ve kültürel değerler arasındaki farklılıklar ortaya konmalı, ahlâkî değerlerin eğitimciler için gerçek anlamı ortaya çıkarılmalıdır.
- ✓ Eğitim faaliyetlerinde her bir öğrenci üzerine değil, okul ve sınıf gibi gruplar üzerine odaklanılmalıdır. Okullarda demokratik katılımı sağlamak için küçük öğrenci gruplarının oluşturulması gerekli olacaktır.
- ✓ Kurallar koymak ve bunları güçlendirmek için katılımcı demokratik yapılar tüm öğrencileri içine almalıdır. Demokrasi sadece sosyal bilgiler dersinde işlenecek bir konu değil, okulda bir yaşam tarzı olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler, öğretmenlerin liderliğine ve görüşlerine ihtiyaç duyarlar. Ancak aynı zamanda soru sormaya ve kendi fikirlerini serbestçe ifade etmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle demokratik toplantılarda birliktelik ve adaletin desteklenmesi gereği öğrencilere açıkça ifade edilmelidir.

Örtük programın öğeleri, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve ritüeller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir (Sarı, 2007, s. 34). Bu unsurlar ise öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (McGettrick, 1995'den akt. Doğanay, 2009, s. 251). Bundan dolayı örtük program unsurlarının da öğrencilerin değerleri edinmelerini olumlu yönde etkileyecek yeterlilikte düzenlemesi gerekmektedir. Çünkü Ellenwood (2007)'a göre örtük programın, öğrencilerin alışkanlıklarını, tutum ve davranışlarını etkilediğini kabul edip ve bu kabule göre düzenlenen değer edindirmek amacıyla hazırlanan programlar başarıya ulaşmıştır. Şayet tüm okul programı (müfredat, ve müfredata dahil edilmeyen uygulamalar) pozitif erdemlerin öğretilmesi ve öğrencilerin davranışlarının değer içeriği hakkında düşünmesini sağlamak amacıyla tasarlanırsa öğrencilerin topluma karşı sorumluluk ve başkalarına karşı saygı düzeylerinde önemli ölçüde artışlar görülecektir (Ellenwood, 2007, s. 34). Bundan dolayı okullarda sadece değerlerin telkin yoluyla öğretilmesiyle yetinilmemelidir. Okul kültür ya da değerler sisteminin de değerleri destekleyecek nitelikte tanzim edilmesi gerekmektedir. Yani yazılı ve kuramsal olandan uygulamalı olana geçilip gösterilen tutum ve sergilenen davranışlara değer vurguladı nitelik yansıtılarak örtük program kapsamında değerlendirilen tüm uygulamaların öğrencilerin ahlâkî gelişimini destekler bir konuma getirilmesi sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalar örtük program kapsamındaki uygulamaların öğrencilerin değerleri edinmeleri üzerinde

etkili olduğunu göstermektedir (Bailey, 1978; Carr ve Landon, 1999; Doğanay, 2009; Gordon, 1986; Kohlberg 1983; Ryan, 1993.).

## **2.4. KARAKTER EĞİTİMİ**

### **2.4.1. Karakter Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı**

Karakter eğitiminin, genel olarak öğrencilerin iyiyi bilmelerini, iyiyi arzulamalarını ve iyiyi yapmalarını sağlamak amacıyla yapılan kasıtlı uygulamalar olarak tanımlanabilir (Lickona, 1991, s. 51). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi karakter eğitime yönelik faaliyetler öğrencilerin karakter gelişimine destek olmak gayesiyle yapılmaktadır. Karakter gelişiminde aile, okul ve içinde yaşanılan sosyal çevrenin etkili olmasından dolayı karakter, bireyin nitelikleri ile adı geçen değişkenlerin değer yargılarından teşekkül etmektedir. Başka bir anlatımla karakter, insanın zihinsel, duygusal ve bedensel etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan davranışlarına çevrenin verdiği değerdir. Bu noktada Gough (2002)'a göre insanları mizacından (sesiz, utangaç, neşeli vb.) dolayı değil, dürüst ya da yalancı, başkalarını düşünen ya da bencil, saygılı ya da saygısız, güvenilir ya da güvenilmez biri olmasından dolayı över ya da yereriz (Gough, 2002 s. 8'den akt. Akbaş, 2004, s. 67-68). Bu ayrıştırma sebebiyle karakter eğitimi, çocuğun ne tür bir insan olarak yetiştirileceğiyle ilgilenmektedir. Bu ilgiye uygun olarak çocuğun karakter gelişimini destekleyici faaliyetleri içermekte ve erdem sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu cümlede geçen erdem kavramına ilişkin Eski Yunanlı düşünürler önemli açıklamalarda bulunmuşlardır. Onların öğretilerinde ahlâkî erdem büyük ölçüde kişilikle ilgili olduğu vurgulanır. Üstelik bu kişilik erdemlerinin doğal olarak edinilmedikleri aksine kazanılabilir ve geliştirilebilir oldukları belirtilir (Lickona, 1991). Bu nedenle değerlerin teorik yaklaşımlarla değerlendirilmesinin başlangıç noktası Eski Yunanlılar ve bilhassa Sokrates olarak kabul edilir (Hall, 2006, s. 16; Carr, 2007, s.389). Sokrates'in felsefesinin merkezindeki iki unsur, mantık ve ahlâktır (Kale, 2009). Mantık her türlü eylemlerimizin temelidir. Bu noktada Sokrates'in felsefesinde ahlaki konular söz konusu olduğunda mantık eylemlerin ve kararların temeli olarak düşünüldüğü için, bu iki unsurun uyumlu olduğu

görülmektedir. Dolayısıyla Sokrates teorisini, hepimizin iyiyi istediğini ve aradığını ancak mantık eksikliğimizin bizleri yapmamamız gereken şeyleri yapmaya sevk ettiği görüşüne dayandırmaktadır (Ling ve Stephenson, 1998, s. 6). Bu ilişkilendirmeye uygun olarak ahlâka uygun olmayan davranışlardan kaçınmak için bireylerin düşüncelerini doğru işleyen bir mantık çerçevesinde oluşturmaları bir zorunluluktur. Çünkü bu yapılmadığı yani düşüncelerin sağlam ve doğru işleyen mantıkî ilkeler üzerine inşa edilmediği sürece insanın erdemli davranışlarda bulunabilmesi zordur. Bu nedenle Sokrates öğrencisi Platon'a erdem, iyiyi bilmek olduğunu öğretmiş ve iyi olan ile olmayan arasında kesin bir ayrım yapmıştır. Sokrates, öğrencilerini sahip oldukları umursamazlıkları ve anlayış eksiklikleriyle yüzleştirmek adına onlara “Erdem anlamı nedir?”, “Adalet ne demektir?” ve “Ölçüyü aşmama nedir?” gibi çeşitli sorular yönelmiştir. Çünkü Sokrates'in eğitim amacı insanların felsefî açıdan düşünmelerini sağlamak ve öğretim yöntemi ise öğrencilerine kullandıkları diller ve tanımlamalarla alakalı sorular sormak (Arthur, 2008, s. 80), olduğu için Sokratik bakış açısına göre, karakter eğitimi eleştirel düşünmeyi içeren stratejileri içerebilir.

Eski Yunanlı diğer bir felsefeci olan Aristo, samimiyet, dürüstlük, doğruluk ve cesaret içeren ahlâk erdemleriyle ilgilenir. Ona göre insanlar, dürüstlük-adilik, sabır-iveceklilik, cesaret-korkaklık ve çalışkanlık-tembellik gibi uç noktalar arasında düşündükten sonra eylemlerine karar verirler. Yani insan uç noktaların neticelerini göz önünde bulundurarak seçimlerini yaparlar (Ling ve Stephenson, 1998, s. 6). Bu yargıya göre karakter geliştirmeye yönelik faaliyetler, değer açıklama, değer analizi, ahlâki dilemma gibi çoklu seçimlerin olduğu aktivite ve tartışmaları içerebilir. Bundan dolayı karakter eğitiminin farklı yöntemler temel alınarak farklı soruların geliştirildiği ve eleştirel olmayı gerektiren tüm akademik konuları kapsayan çalışma faaliyetlerini içerdiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda Thomas Rusnak (1998), düşünme –ne yapılacak veya ne öğrenilecek?-, hissetme –öğrenileni takdir etme- ve eylem –öğrenilenleri uygulama- kavramları üzerine inşa ettiği bir karakter eğitimi yaklaşımı ortaya atar. Bu yaklaşım düşünme, hissetme ve eylemde bulunma kavramlarının kombinasyonundan oluşan bütüncül bir yaklaşımdır. Rusnak (1998), bu yaklaşımının uygulanması için altı temel ilke belirler. Etkili bir karakter eğitimi



uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için belirlenen bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Rusnak, 1998, s. 4-6):

1. Karakter eğitimi, sadece bir dersin konusu olarak görülmemelidir. Aksine okul programlarında yer alan tüm ders ve derslerin içeriğini oluşturan konu alanlarında mücessem hale getirilmelidir. Kısaca karakter eğitime okulda öğrenciler için planlanan deneyimlerin hepsinde yer verilmelidir.
2. Karakter eğitimi öğrenci eylemlerini de kapsayacak biçimde tasarlanmalıdır. Yani sadece değerlerin bilişsel düzeyde gerçekleştirilmesiyle yetinilmeyip öğrencinin eylemlerde bulunabileceği ortamların öğrencilere sunulması gerekmektedir. Kısaca karakter eğitimi bir eylem eğitimi olarak kabul edilmeli ve bu kabulü yansıtabilecek faaliyetleri içerecek tarzda uygulanmalıdır.
3. Pozitif okul ortamı karakter inşasına yardım eder. Bundan dolayı, okul genç bireylere olumlu rol modelleri sunmalıdır. Yani okul personeli tutum ve tavırlarıyla öğrencilerin karakter gelişimine destek olmaları gerekmektedir. Bunun için okulun benimsediği değerler sistemi (okul etosu)nün öğrencilerin karakter gelişime katkı sağlayacak nitelikte olması ve yine okulun önceden yaptığı hazırlıklarla (proaktive) öğrencilerin karakter gelişimini desteklemesi elzemdir.
4. Okul, karakter eğitimi uygulamalarını ya da öğrencilerin karakter gelişimini kendi politika ve misyonunun bir parçası olarak görmelidir.
5. Etkili karakter eğitiminin gerçekleşmesi için özgür ve yetkili öğretmenlerle mümkün olacağı için öğretmenlerin, merkez programın kısıtlamaları olmaksızın öğretim yapmaları gerekmektedir.
6. Okul ve toplumun karakter gelişimindeki ortaklığı hayati öneme sahiptir. Bundan dolayı karakter eğitimi, gençlerin karakter gelişimini etkileyen ya da etkileyebilecek tüm değişkenleri kapsayacak içerikte düzenlenmelidir. Bu bağlamda karakter eğitimi tüm okul personelinin ve okulun bulunduğu bölgedeki yerel topluluğun tamamını içine almalıdır.

Karakter eğitime yönelik çalışmalar yapan Kupperman (1991), karakter eğitime yönelik hayat boyu devam eden faaliyetleri kapsayan bir sınıflandırma yapmıştır. Onun sınıflandırmasında karakter eğitimi üç aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar şunlardır (Kupperman, 1991, s. 175):

1. Aşama: Güçlü ve iyi karakterin temel özelliklerini edinen ancak ileri düzey ahlâkî yansıtıma hazır olmayan ya da ileri düzey ahlâkî yansıtıma yapamayan öğrencileri içerir.
2. Aşama: İleri düzey ahlâkî yansıtıma hazırlanan, bazı durumlarda bağımsız bakış açıları edinmeye başlayan öğrencileri içerir.
3. Aşama: Kim olduklarının farkında, kim oldukları noktasında kararları verebilecek ve düzenleyebilecek nitelikteki öğrencileri içerir.

Kupperman (1991) tarafından yapılan ve yukarıda verilen üç aşamalı sınıflandırmanın 1. aşaması, ilköğretim seviyesine; 2. Aşaması, ortaöğretim

seviyesine ve 3.Aşama ise üniversite seviyesine denk gelmektedir. Fakat bu sınıflandırmada seviyeler arasında örtüşme olabilmektedir. Kuperman (1991) bu aşamalarda uygulanacak eğitimsel faaliyetler için de öneriler geliştirmiştir. Onun yapmış olduğu öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kupperman, 1991, s. 175-184):

1. Aşama : Kupperman (1991) bu aşamada dogmatik öğretimleri savunur. Fakat o, dogmatik olarak adlandırdığı öğretim faaliyetlerini otoriter olmaktan çok yetkin ve inanılır olarak nitelendirmektedir. Ona göre bu aşamada öğretmenler çocukların sorduğu sorulara duyarlı olmalıdır. Öğretmenler öğrencileri ile ilişkilerinde eli sıkı (heavy-handed) olmaktan kaçınmalıdır. Bu aşamada hislere duyarlılık özellikle de başkalarının acılarına duyarlılık teşvik edilmelidir. Çünkü çocukların duyguları yansıtabilmesi için davranışları ve alışkanlıkları öğrenmesi gerekmektedir. Kupperman (1991)'a göre bu aşamanın dayanağını, toplumsal hayatta bazı şeylerin doğru bazı şeylerin yanlışlığında hemfikir olan ve üzerinde fikir birliğine varılan konuların okullarda norm olarak öğretilmesi gerektiğini düşünen aynı zamanda toplumun çoğunluğunu oluşturan insanlar teşkil etmektedir.
2. Aşama: Bu aşamada, literatür çalışmaları, özellikle de tarihsel literatüre yönelik çalışmalar desteklenmelidir. Bu yolla diğer bireylerin yaşamları değerlendirilip, davranışları yargılanabilir. Bu aşamada öğrenciler, saygı, sorumluluk ve öz güven duygularını geliştirici faaliyetlere yönlendirilmelidir. Ahlâkî sorunları içeren tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişmesine destek olarak onların, kendi bakış açılarını oluşturmalarında ve bunu uygulamalar tavassutuyla yansıtmalarına imkân sağlanmalıdır.
3. Aşama: Kuperman (1991)'e göre bu aşama hayat boyu sürer. Bu aşamada öğrenciler kendi karakterlerini aktif bir biçimde yani bizzat uygulayarak oluşturmalarıdır. Toplumsal sorumluluk kapsamındaki uygulamalara yer verilmelidir.

Karakter eğitimi, genç bireylerin doğru düşünmesi sağlanarak doğru davranışlara yönelmesini temin etme düşüncesi üzerine yapılandırılmaktadır (Huitt, 2004'den akt. Elias, Parker, ve Kash, 2008, s. 261). Bu yapılandırma sürecinde, yeni nesilde olması arzulanan niteliklerin bir listesi çıkarılmakta ve bu liste içinde yer alan erdemlerin, eylemlerde de kendini gösterecek nitelikte geç nesillere kazandırılmasına çalışılmaktadır (Ellenwood, 2007, s. 34). Çünkü karakter eğitimi savunucu ve uygulayıcıları temel erdemleri benimsemiş ve bu erdemleri kendi eylemlerinde gösteren insanların toplumsal hayatın makul ölçülerde devam etmesini sağlamada önemli fonksiyonlar icra edeceğine inanmaktadırlar (Arthur, 2003; Lickona; 1991; Nucci, 1989; Ryan ve Bohlin, 1999). Bu bağlamda Lickona (1991)'ya göre,

gündelik yaşamda görülen şiddet, toplumsal kuralları önemsememe, insanların birbirine karşı yeterli duyarlılığı göstermemesi, bencillik, cinsel taciz ve şiddet vakalarındaki artış insan haklarının önemsendiği ve demokratik düzenin devamını sağlayan bir toplumsal yapının geleceğini tehlikeye sokmaktadır. Ayrıca bu olumsuz davranışları sergileyen insanları, genç nesillerin rol model olarak benimsemeleri de mümkündür. Bundan dolayı toplumsal hayatın yaşanılabilir bir iklimde devam etmesini zorlaştıracak sözü edilen olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için kasıtlı uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın gereği olarak genç nesillere, saygı, sorumluluk, dürüstlük, öz kontrol, iyilik, nezaket, sabır, alçakgönüllülük, vefa, merhamet vb. değerlerin kazandırılmasına yönelik kasıtlı uygulamaların faaliyete konulması gerekmektedir. Yine genç nesillere, olumlu özellikler sergileyen rol modellerin sunulması sağlanmalıdır. Bu yolla genç nesillerin etik değerleri anlamaları ve bu etik değerleri kendi yaşamlarında yansıtma sağlanabilir (Lickona, 1991). Bu anlamda, karakter eğitimi, genç insanların dürüstlük, doğruluk, merhamet, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi iyi karakter özelliklerini kazanmaları için onlara yardım etmektir (Ledford, 2005, 15). Diğer bir tanıma göre karakter eğitimi, “yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, onlara karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretlerinin ortak adıdır (Ekşi, 2004, s. 252).” Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi karakter eğitimi, öğrencilerin hem kendileri hem de toplum için makul seçimler olarak değerlendirilebilecek tercihleri yapabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklerle donatılmaları amacıyla yapılan kasıtlı eğitimsel faaliyetleri içermektedir (Ekşi, 2003a, s. 81). Bu niteliklerinden dolayı karakter eğitimi, toplumsal yaşamdaki şiddet, saygı, duyarsızlık, mutsuzluk, adaletsizlik ve güven gibi konulardaki kötüye gidişatı değiştirmede herkese fırsatlar sağlayabilir. Ayrıca karakter eğitimi düşünmenin, hissetmenin, istemenin, doğru ve yanlışla ilintili olan huylarımıza şekil vermenin, adil olma ve dürüstlüğü modellerinin gelişimini destekleme girişimleriyle öğretmenlere de yardımcı olabilir. Görüldüğü gibi karakter eğitimi, sadece öğretmen ya da öğrenciye değil tüm topluma fayda sağlayan bir uğraş alanıdır. Bundan dolayı karakter eğitimi sadece bir dersin ya da bir öğretmenin sorumluluğunda görülmemelidir. Yani etkili karakter eğitimi için her derse yönelik hazırlanan ders planlarının, hem o derslerin akademik amaçlarını hem de öğrencilerin karakter

gelişimini destekleyecek faaliyetleri içerecek nitelikte olması gerekmektedir (Jacobs ve Jacobs-Spencer, 2001, s. 21). Yani akademik ders planları öğrencilerin karakter gelişimini destekleyecek nitelikte hazırlanmalıdır. Bu noktada Küresel Ahlâk Enstitüsü (Intitute for Global Ethics)den Kinder (2000), karakter eğitimi düşüncesinde başarılı olunabilmesi için karakter eğitimi programların sahip olması gereken yedi özelliği (Seven Es) şöyle özetlemiştir (Kinder, 2000'den akt. Uysal, 2008, s. 29):

1. Öğretmenler karakter eğitimi için yetkilendirilmeli, güçlendirilmelidir. Çünkü toplum bunu istemektedir (Empower).
2. Bu onların ahlâkî muhakeme yeteneklerini geliştirir (Effective).
3. Karakter eğitimi topluma yayılmalıdır. Okulun bulunduğu topluluk, hangi değerlerin önemli olduğunu anlamada okula yardımcı olmalı, sonra da okulun programını desteklemelidir (Extended into the community).
4. Karakter eğitimi programı tek başına bırakılmamalı, bütün müfredatın içine yerleştirilmelidir (Embedded).
5. Ahlâkî konular üzerinde durularak toplumun ilgisi çekilmelidir. Mesela çocuklara bilgisayar becerilerini öğretirken önce onlara bilgisayar ahlâkî anlatılmalıdır (Engaged).
6. Ahlâkî anlatırken öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler geliştirilmelidir (Epistemological).
7. Ön test, son test gibi öğrencilerin biliş, duyuş ve davranışlarını belirleyen ölçekler vasıtasıyla öğrencilerin ilerlemelerini gösteren tablolar oluşturularak değerlendirmeler yapılmalıdır (Evalutive).

Yukarıda verilen tanım ve değerlendirmelerden de anlaşılabilceği gibi karakter eğitimi tabiri gençlerin karakter gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen programları adlandırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu cümleden olarak karakter eğitimi tabirinin genel bir tanımlama olarak kullanılmasından dolayı geliştirilen karakter eğitimi programlarının sahip olması gereken bazı nitelikler vardır. Bu noktada karakter eğitiminin önemli kuramcılarında biri olan Lickona (1996) hem karakter eğitimi programlarının niteliklerine hem de kapsamına yönelik olarak onbir prensip belirlemiştir. Licona (1996)'nın belirlediği ve etkili karakter eğitiminin gerçekleştirilebilmesinde esas alınması gereken ve Ekşi (2003a) tarafından Türkçe literatüre kazandırılan söz konusu prensipler aşağıda verilmiştir (Ekşi, 2003a, s. 80-83).

1. Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlâkî değerleri teşvik eder. Karakter eğitimi başlangıç felsefesi olarak iyi karakterin temellerini oluşturan özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve

diğerlerine saygı gibi toplumsal mutabakat sağlanmış objektif olarak kabul edilen temel ahlâkî değerleri alır.

2. Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır. Etkili karakter eğitimi programında karakter, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsayacak genişlikte olmalıdır. İyi Karakter temel ahlâkî değerleri anlama, onlar hakkında hassasiyet taşıma ve onlarla iş yapmayı içerir.
3. Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Maksatlı ve inisiyatifi ele alan yaklaşım sadece fırsatların oluşmasını bekleyen bir yaklaşımdan ziyade karakter geliştirmek için üzerinde düşünülmüş yollar planlardır.
4. Okul insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır. Okulun bizatihi kendisi iyi karakterin vücut bulduğu bir yer olmalıdır. Sınıftaki günlük yaşam kadar koridorlar, kafeterya gibi diğer okul ortamları da temel insanî değerlerin yaşandığı mekânlar olmalıdır.
5. Karakter geliştirmek için öğrenciler ahlâkî aksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Zihinsel alanda olduğu gibi etik alanında da öğrenciler oluşturmacı öğrencidirler; yani en iyi yaparak öğrenirler. İyi karakter geliştirmek için onlar gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmaları içeren ortamlara ihtiyaçları vardır. Bir işbirlikli öğrenme grubunda işlerin nasıl paylaşılacağı, bahçedeki kavgaların nasıl azaltılacağı gibi gerçek hayat durumlarıyla öğrenciler temel değerlerin gereksinimleri hakkında daha pratik bir tecrübe edinirler.
6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir. Karakter eğitimi ve akademik öğrenme ayrı alanlar gibi algılanmamalıdır. Daha ziyade güçlü ve karşılıklı destekleyici bir ilişki içinde olmalıdırlar. Karakter okullarında öğrencilerin daha fazla çalışmaları ve başarılı olmaları muhtemeldir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerde iç güdümlü bir motivasyon geliştirme çabası içinde olmalıdır. Öğrenciler iyi karakter geliştirirken ahlâkî yargılarının kendilerine doğru olduğunu söylediklerini yapmak için içsel bir bağlılık geliştirirler. Okulları özellikle disiplin yaklaşımı olarak temel değerleri iç güdümlü bir uygulama çabası içinde olmalıdırlar. Okullar, öğrencilerin sorumlu davranış göstermelerinin gerçek sebeplerinden onları uzaklaştıran dış güdümlü ceza ve ödüllerden kaçınmalıdırlar.
8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır. Burada üç hususun altını çizmek gerekiyor: İlk olarak; öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, memurlar, servis personeli yani kısaca herkes karakter eğitimi çabalarının içinde olmalıdırlar. İkincisi; öğrencilerin hayat için öngörülen aynı değer ve normlar, okul topluluğunun yetişkin üyeleri için de geçerli olmalıdır. Üçüncü olarak; okul ahlâkî konular üzerinde personelinin eğitilmesi için zaman ayırmalıdırlar.

9. Karakter eğitimi hem personelden hem de öğrencilerden ahlâkî liderlik gerektirir. Buraya kadar ifade edilen kriterlerin yapılabilmesi için bir lider (müdür veya yardımcısı veya koordinatör öğretmen), bir karakter eğitimi komitesi (uzun erimli planlama ve programın uygulanmasıyla sorumlu) ve öğrenci inisiyatifi (öğrenci kulüpleri, akran çatışma çözme programları vb.) gereklidir.
10. Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkanları tam bir partner olarak görmelidir. Ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli ahlâkî eğitimcileri olduğundan; okul karakter eğitimi ile ilgili temel misyonunu açık bir biçimde ortaya koymalı, sonrasında da karakter eğitimiyle ilgili hedef ve aktivitelerinin her aşamasında aileyle iletişim içinde olmalıdır. Okul, çevresel imkânlardan da –iş dünyası, sivil toplum kuruluşları, medya, yerel yönetimler vb.- karakter eğitiminden faydalanmalıdır.
11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okulun personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermelidir. Etkili karakter eğitimi programı aynı zamanda, (i) okulun ne derecede bir karakter topluluğu olduğunu, (ii) okul personelinin ne derecede programı uygulama yetkinliğine sahip olduğunu ve (iii) öğrencilerin ne derecede temel etik değerleri anladığını, bağlandığını ve onlara göre davrandığını değerlendirecek bir içeriğe sahip olmalıdır.

Karakter eğitimi tabiri genel bir tanımlama olarak kullanıldığı yukarıda belirtilmişti. Bu nitelikten dolayı karakter eğitimi programlarının temel aldığı yaklaşımlar çok çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; Karakter eğitimine yönelik Davis (2003) üç; Nash (1997) dört; Howard, Berkowitzs ve Schaeffer (2004) ise on yaklaşımdan bahsetmektedir (Winton, 2007, s. 25-26). Bu yaklaşımlarının hepsi farklı bakış açılarını temel almaktadır. Bu noktada Thomas (1991) karakter eğitimi programlarında temel alınan bakış açılarını aşağıda verildiği gibi sınıflandırmıştır (Thomas, 1991'den akt. Ekşi, 2003a, s. 85).

1. ***Muhakeme-Alışkanlıklar***: Bazı yaklaşımlar ahlâkî ve muhakeme ve düşünmeye vurgu yaparken diğerleri erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadırlar.
2. ***“Yüksek” Değerler- “Ara” Değerler***: Bazı yaklaşımlarda öz-disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi 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.

Bu çoklu sınıflamalara ve bakış açılarına rağmen karaktere odaklanarak gençlerin karakter gelişimine destek olamaya çalışmaları ve bu yöndeki faaliyetleri organize etmeyi amaçlamaları karakter eğitimi programlarının ortak yönünü teşkil etmektedir (Davis, 2003, s.34). Bu ortaklıktan hareketle karakter eğitimi programlarının temel aldığı yaklaşımlar, geleneksel yaklaşım, bilişsel gelişim temelli yaklaşım ve ilgi temelli yaklaşım olarak üç başlık altında sınıflanabilir. (Howard, Berkowitzs ve schaeffer 2004'den akt. Winton, 2007, s. 26).

Geleneksel yaklaşım büyük ölçüde Aristo ilkelerine dayanmaktadır. Geleneksel yaklaşım, bireylerin nasıl erdemli olunacağını bildiklerini fakat bunu başarabilmek için yeterli istek ve eğilime sahip olmadıkları düşüncesi üzerine inşa edilmiştir (Hutcheon, 1999, s. 96). Bundan dolayı geleneksel karakter eğitiminde değerlerin genç nesillere alenen öğretilmesinin ve öğretilen değerlerin genç nesillerin davranışlarına yön vermesinin gerekliliği vurgulanır. Bu yaklaşımı savunanlar Aristo'ya referansla, çok yönlü ahlâkî kararlar için doğru eylem alışkanlıkları temasını işlerler (Ellenwood, 2007, s. 34). Ayrıca geleneksel karakter eğitimi yaklaşımını savunanlar, temel aldıkları değerlerin sosyal, kültürel, etnik, ekonomik farklılıkları aşan evrensel kapsamda geçerli olan iyi insan nitelikleri olduğunu ileri sürmektedirler (Lickona, 1993). Bu çevrede geleneksel karakter eğitiminde saygı, sorumluluk, dürüstlük, adil olma, şeffaflık ve vatandaşlık değerleri evrensel çapta geçerli ahlâk değerleri olarak ele alınmaktadır.

Geleneksel yaklaşımda karakter geliştirmede alışkanlıkların, taklitlerin, örnek almanın, ödüllendirme, cezalandırmaların ve otoritenin rolü önemsendiği için bu yaklaşım temel alınarak hazırlanan programlar öğretmen merkezlidir (Narvaez & Lapsley, 2005, 141). Doğrudan öğretim ve akademik çalışmanın önemli olduğu bu yaklaşımda özellikle tarih ve edebiyattan seçilen hikâyeler erdemlerin öğretilmesinde önemli bir öğretim materyali olarak görülür. Ayrıca kahramanların ve önemli erdemler sergileyen insanların hayat hikâyeleri de erdemlerin kazandırılmasında kullanılabilir (McLaughlin ve Halstead, 1999, s.140). Bunun yanında Yeni yetişen genç bireylerin karakterlerini geliştirmek için sistematik çalışmalar okul yaşamının her evresine şamil olacak biçimde uygulanarak karakter eğitimini okulun öğretme

misyonuyla doğrudan bağlantılı hale getirilebilir (Davidson, Lickona ve Khmelkov, 2008, 387). Aile ve toplumun da gençlerin karakter gelişimine katkı sağlaması gerektiği belirtilerek okulun değerler sisteminin doğrudan öğretilmeye çalışılan erdemlerle uyumlu olması gerektiği vurgulanır (Lickona, 1991).

Geleneksel karakter eğitimi savunucuları, uyuşturucu kullanımı, iyi örnek olamayan aileler, cinsel istismar, bilinçsiz cinsel davranışlar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, aile ve okullardaki şiddet, genç yaşlardaki intihar ve cinayet, filmlerde şiddet ve cinsellik üzerine yoğunlaşma, uygunsuz şarkı sözleri ile gençlerdeki saygısızlık, sorumsuzluk ve terbiyesizlik hissiyatındaki artış vakalarını toplumsal hastalıklar olarak nitelendirmektedirler (Winton, 2007). Bu toplumsal hastalıkları ortadan kaldırmak yani toplum yaşamını olumsuz etkileyen gelişmeleri önlemek için okulların doğrudan inisiyatif almaları gerekmektedir (Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin, 1999). Bu kapsamda geleneksel karakter eğitimi yaklaşımının ana unsurları aşağıdaki gibi özetlenebilir (McLaughlin ve Halstead, 1999, s.137-141):

- ✓ Geleneksel karakter eğitimi yaklaşımını savunanlara göre toplumsal hastalıklar uygulanacak sistemli eğitim faaliyetleri ile ortadan kaldırılabilir. Bu nedenle bu yaklaşım ahlâkî, politik ve sosyal gündem tarafından güdülenir.
- ✓ Bireylerde iyi karakteri neyin oluşturduğuna dair bir mutabakat veya fikir birliği vardır.
- ✓ Temel veya öz değerler tanımlanabilir. Bu nedenle medeni bir dünyada yetişkinlerin istediği ve tanıdığı ilgi, duyarlılık, sorumluluk, saygı, adalet, dürüstlük gibi belli temel değerlerin olduğu ve bu değerlerin iyi karakterin temelini oluşturduğu kabul edilir. Bundan dolayı bu değerlerin öğrencilerde iyi karakter nitelikleri biçiminde geliştirilebilir. Yani temel değerler öğrencilere kazandırılabilir.
- ✓ Temel değerler yani iyi karakter nitelikleri, sadece ahlâki terimler olarak görülmez. Bu nitelikler kültüre, topluma, vatandaşlığa ve geleceğe kadar uzanır. Dolayısıyla temel değerler ile demokrasi ve vatandaşlık değerleri arasında doğrudan bir bağ kurulur.
- ✓ Yaklaşım, başarısına kanıt olarak çocuğun eylem ve davranışlarını aldığı için öz değerlere veya iyi karakter niteliklerinin anlayışını kazandırmanın yanında niteliklerin öğrenci davranışlarını şekillendirmesine de çalışılır. Bu faaliyetlerde, öğretme, örneklendirme, taklit, alışkanlıklar, uygulama, tembih, hatırlatma gibi etkinlikleri içeren uygulamalar öncelikli olmalıdır.
- ✓ Öğrencilerde istenilen erdem ve karakter niteliklerini geliştirme işinin sistematik ve açık bir tarzda ele alınması gerekmektedir. Bundan dolayı bu yaklaşımda erdemlerin kazandırılması işi şansa veya örtük program süreçlerine terk edilmez.



- ✓ Çocuklara ahlâkî erdemlerin ve kişisel karakter özelliklerinin önemi öğretilmeden ve çocuk bu özelliklerle şekillendirilmeden okullarda zor ve ihtilafli ahlâkî konular tartışılmamalı ve gözden geçirilmemelidir.
- ✓ Karakter eğitiminin amacına ulaşması için öğretmenin örnek rol model olması, okulun değerler sitemi, değerlerin doğrudan öğretimi önemli bir yere sahiptir.

Karakter eğitiminde geleneksel yaklaşımı kısaca özetlersek, bu yaklaşımda evrensel düzeyde geçerli olan değerlerin var olduğunu ve bu değerlerin doğrudan uygulanacak yönerge ve etkinliklerle genç nesillere kazandırılabilmesi var sayılır. Bu varsayımın gerçek olabilmesi için ailelerin, okulun ve toplumun genç bireylerin temel etik değerleri edinmelerinde bilinçli bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Lickona, 1996). Bu cümleden olarak geleneksel karakter eğitimi öğrencilerin iyi kararlar almasını, insanlara doğru davranmasını veya erdemli alışkanlıklar edinmesini destekleyen her şeyi kapsamaktadır (Witherspoon, 2007, s. 4). Bu çerçevede geleneksel yaklaşımda değerlerin açıkça doğrudan kazandırılmasına önem verilmektedir. Bu işlemin sürecinde, rol modellerin, kuralların, erdemleri vurgulayan ahlâkî hikâyelerin gençlerin karakter gelişiminde olumlu etki yaptığı için kullanılması gerektiği vurgulanır. Bu vurgulamalar, öğrencilerin erdemleri benimsemeleri ve davranışlarına yansıtılabilmeleri için sıkı bir disiplin ve rehber ihtiyacı duydukları varsayımına dayanmaktadır (Arthur, 2003, s. 126-127).

Bilişsel gelişim temelli karakter eğitimi yaklaşımı, genel olarak Dewey, Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda ahlâk gelişiminde zihinsel gelişim, eleştirel düşünme ve deneyimler önemlidir. Bu yaklaşımı savunanlar, geleneksel karakter eğitiminin aksine değer tanımlarının içerik bazlı değişiklikler gösterebileceğine inanırlar. Ayrıca bu yaklaşımda karakter gelişiminin bariz bir amacı olarak sürekli değişime vurgu yaparlar. Bundan dolayı bilişsel gelişim temelli karakter eğitimi yaklaşımını savunanlar değerlerin tanımlanmasında ortamın veya bağlamın önemli olduğunu görüşünü savunurlar. Örneğin, Piaget'nin çocuklar, ahlâki muhakemelerinde bağımlılıktan bağımsızlığa geçer görüşünü sözü edilen sürekli değişim görüşlerine kanıt olarak sunmaktadırlar (Murry, 2002'den akt. Winton, 2007, s. 28). Yine bu yaklaşımı savunanlardan Kohlberg, ahlâkî gelişimi altı aşamada ele almaktadır. Ona göre bu aşamaların her birinde sunulacak ahlâkî ikilemlerle

öğrencilerin ahlâkî gelişimlerine destek olunmalıdır. Bu yaklaşımda, değerlerin listelenerek telkin yoluyla öğretilmesinden çok eleştirel düşünme ve ahlâkî muhakemeler yoluyla öğrencilerin his ve düşüncelerinin de göz önüne bulundurulması üzerinde durulmaktadır (McLaughlin ve Halstead, 1999; Winton 2007).

Gutman (1997)'e göre ahlâkî karakterden yoksun mantıksal düşüncede maharetli kişiler en kötü türün sofistleridir. Bunlar kendileri için belirledikleri amaçlara ulaşmak için ahlâkî argümanları kullanırlar. Bunu yaparken ne ahlâkî ciddiye alırlar ne de görünür taleplerle yaşamın acı veren ikilemleri arasında ayırım yapabilirler. Öte yandan düşünme kapasitesi gelişmemiş güçlü bir ahlâkî karaktere sahip insanlar da alışkanlıklar ve otorite tarafından yönetildiği için bağımsız vatandaşları olan bir toplumu oluşturamazlar (Gutman, 1997'den akt. McLaughlin ve Halstead, 1999, s. 148-149). Bu düşünce bilişsel temelli karakter eğitimi yaklaşımında öneli bulunduğu için değerlerin kazandırılmasında ya da çocukların karakter gelişimini desteklemek amacıyla yapılan uygulamalarda muhakeme, tartışma ve eleştirel bakabilme gibi üst düzey düşünme tekniklerine yer verilir.

Karakter eğitimi programlarında tercih edilen diğer bir yaklaşımda ilgi/özen temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımın savunucularından Noddings (2005)'e göre nasıl ki hiçbir birey eylemlerinin sorumluluğundan kaçamayacağı gibi bireyi üreten toplum da bireyi oluşturduğu süreçteki sorumluluğundan kaçamaz. Bundan dolayı toplum bireyin ahlâkî gelişimini desteklemek için onun beklentilerini karşılayıcı ilgiyi göstermelidir. Bu nedenle, bu yaklaşıma göre, karakter gelişiminin temelinde ilgi yatmaktadır. Yani karakter eğitiminde, ahlâkî düşünmeyi ve ahlâkî eylemi teşvik eden öğretmenin, karşısındaki öğrencinin hislerine ve ihtiyaçlarına dikkat ederek ona iletiler göndermesiyle ilişki başlamakta ve ilgilenilen öğrencinin kendisiyle ilgilenildiğini fark edip cevap vermesiyle süreç tamamlanmaktadır (Noddings, 2005). Ahlâkî gelişim de bu süreçte ortaya çıkan ilişkiyle oluşmaktadır. Dolayısıyla ilişki merkezli olan bu yaklaşıma göre ahlâkî gelişim, öğretmenlerin ahlâkî konulara yönelik sohbet esnasında öğrencilerin ilgilerini göstermeleri, öğrenci ilgilerinin uygulamaya geçirilmesi için öğrencileri yönlendirmeleri ve en sonunda da öğrenci

için en iyi olan karakter özelliklerini onaylamalarıyla gerçekleşir (Winton, 2007, s. 28).

Erdemler en iyi karşılıklı ilgi temelli kurulan ilişkiler neticesinde öğrenilir. Dolayısıyla çocukların ilgi temelli ilişkiler kurmayı amaçladıkları kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını temin edecek erdemleri öğrenmeleri gerekmektedir (Noddings, 2003). Okullar, birebir kişisel ilişkilerin gelişimi için destek sağlaması ve bu tür ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırıcı uygulamaları yapmalıdır. Bu kapsamda sınıf mevcutlarının azaltılması, tek tip ya da merkezi müfredat yerine öğrenci ilgilerine göre geliştirilen müfredatın uygulanması ve öğrencilerin ilgilendiği konularda daha fazla tartışma fırsatlarını sunulması gerekmektedir (Noddings, 2005). Çünkü bu yaklaşımın temelinde ilişkilerle gelişen ve ilgiye dayalı bir ahlâkî gelişimin olduğu anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışta, öğrencilerin karakter gelişimine destek olabilmek ya da öğrencilerin ahlâkî gelişimlerine yeterince katkı sağlayabilmek için öğrenci ihtiyaçlarının ve beklentilerinin iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Yani öğretmenin öğrencileri ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması onları dinlemesi, öğrencinin karakter gelişimi açısından çok önemlidir. Öğretmenin kendisinden beklenen bu faaliyetleri yerine getirebilmesi için ömür boyu öğrenen birey kimliğini benimseyerek kendi yeterliliği için sürekli çabalaması icap etmektedir (Noddings, 2008, s. 167). Bunun yanında Noddings, etkili bir karakter eğitimi için formal akademik müfredatı da yetersiz bulmaktadır. Çünkü Noddings (1995), “yeterli, ilgili, sevecen, sevilir insanlar” yetiştirebilmek için öğretilen ve öğrenilen konular üzerinde özgürce tasarruflar yapabilmeye olanak sağlayan programlar talep etmektedir (Noddings, 1995’den akt. Arthur, 2003, s. 127). Başka bir anlatımla, yukarıda da değinildiği gibi Noddings, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine göre oluşturulacak programların karakter gelişimi üzerinde daha etkili olduğunu savunmaktadır.

Karakter eğitimi programlarının temel aldığı ve yukarıda açıklanan yaklaşımların, benimsedikleri varsayım, ilke ve eğitimsel yaklaşımları özet olarak Tablo 2.4’te verilmiştir.

**Tablo 2.4****Karakter Eğitimi Yaklaşımları**

<b>Yaklaşım</b>	<b>İlkeler/Varsayımlar</b>	<b>Eğitimsel Yaklaşım</b>
<b>Geleneksel Karakter Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Değerler açık bir şekilde öğretilmelidir.</li><li>✓ Ortak değerler vardır. Bu değerler tanımlanır ve bu değerleri aynı içerikte algılar.</li><li>✓ Erdemler eylemlerle gelişir. Bundan dolayı davranışlar alışkanlıklar ve tekrarlar şarttır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Belirli değerleri doğrudan öğretmek.</li><li>✓ Öğretmenin rol model olması</li><li>✓ Ahlâkî değerleri ihtiva eden metinler.</li><li>✓ Kahramanlık hikâyeleri.</li><li>✓ Ödül ve ceza</li></ul>
<b>Bilişsel Gelişim Temelli Karakter Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ İstisnalar olmakla birlikte değer tanımları değişkendir.</li><li>✓ Karakter sosyal etkileşimle gelişir.</li><li>✓ Çevre önemlidir.</li><li>✓ Ahlâk gelişimi tahmin edilebilir aşamalardan geçer.</li><li>✓ Amaç sürekli değişimdir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ İşbirlikli öğrenme.</li><li>✓ Karar vermeye katılım.</li><li>✓ Ahlâkî ikilem tartışmaları.</li><li>✓ Ahlâki eylemler için fırsatlar sunma.</li></ul>
<b>İlgi Temelli Karakter Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ İlgiye dayalı bir ahlâk mevcuttur.</li><li>✓ Ahlâk ilişkiseldir.</li><li>✓ Ahlâkî gelişim ilgi temelli ilişkilerle gelişir.</li><li>✓ Çevre önemlidir.</li><li>✓ Erdemler durum ve ilişkilere bağlı olarak tanımlanır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Öğrenci ilgilerine uygun şartların oluşturulması.</li><li>✓ Karşılıklı diyalog.</li><li>✓ Küçük sınıflar.</li><li>✓ Öğrenci ilgilerine göre gelişen müfredat.</li><li>✓ İlgileri açığa çıkaran fırsatlar.</li><li>✓ Etik kararları sorunsallaştırmada kullanılan anlatılar.</li></ul>

(Kaynak: Winton, 2007, s. 51-52)

Sonuç olarak, okullarda verilmekte olan ahlâk eğitimi, kültürel asimilasyon aracı ve akılcılığın gelişimi bağlamında olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Karakter eğitimi bu iki kategori arasına konuşlanmıştır (Arthur, 2003, 126). Böyle bir noktada konumlanan karakter eğitimine de farklı perspektiflerden yaklaşılmaktadır. Bu bakış açılarına göre şekillenen karakter eğitimi yaklaşımların hepsi değerleri açıkça etkilemeyi amaçlamaktadırlar. Fakat ahlâkî gelişimi, değerlerin kapsamı ve içeriği, çevresel faktörlere bakış, değerlendirme sürecinde benimsedikleri yöntem ve ilkeler açısından farklılık göstermektedirler.

## 2.4.2. KARAKTER EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN KURAMLAR

### 2.4.2.1. Psikanalitik Teori

Psikanalitik teorinin kurucusu sayılan Freud, kişilik ve ahlâk gelişimine yönelik ilk bilimsel çalışmaları başlatan bilim adamıdır (Gander ve Gardiner 1993, s. 30-31, Kuşin, 1999, s.35). O, kişilik ve ahlak gelişimine yönelik yapmış olduğu çalışmalar neticesinde kişilik yapısını id, ego ve süperego kavramları ile ifade etmiştir. Bu yapı içinde kişiliğin en erken gelişen kısmı olan id, cinsellik ve acıdan kaçma gibi temel biyolojik ihtiyaçlardan oluşur (Aydın, 2003, s.93; Çağdaş ve Sencer, 2002, s. 102-103). Haz ilkesine göre hareket eden id, toplumsal koşulları dikkate almadan ihtiyaçlarının sonucu ne olursa olsun hemen giderilmesini ister (Can, 2002, s. 113-114; Cüceloğlu, 2006, s. 407). Ego ise kişiliğin idden sonra gelişen bölümünü oluşturur. Kısmen de olsa bilinçli hareket ederek kişiliğin denge bölümünü teşkil eder. İdin danışmanı gibi hareket eden ego, herhangi bir ahlâkî ölçüye tabi tutmadan onun taleplerinin duruma uygunsu ve yapabiliyorsa gerçekleştirilmesine izin verir. Bu durumdan dolayı süperego, toplumun inandığı doğru-yanlış olarak nitelendirdiği durumlara uygun kararların kaynağı konumundadır. (Cüceloğlu, 2006, s. 408). Bu nedenle kişinin değer yargıları ve ahlâk kuralları kişinin süperegosundadır (Bacanlı, 2002, s. 85).

Freud'a göre ahlâk gelişiminin ana hatları ilk beş yılda tamamlanmakta ve altı yaşından sonra ahlâkî yapılanma bakımından önemli başka bir gelişme olmamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 119). Söz konusu bu yapılanma ise id, ego ve süperego arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Uysal ve Kuşluvan, 2006, s. 91). Ahlâk gelişimi çocuğun kişiliğindeki süperegonun gelişmesi ile elde edilmektedir. Çocuk süperego vasıtasıyla öğrendiği standartlara göre davranışlarını yönlendirmekte ve toplumsal rolleri benimsemektedir (Selçuk, 2003, s. 110). Süperego, çocukta ana ve babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile 5 yaş civarında oluşmaktadır (Çileli, 1986, s. 14-15). Yine Freud'a göre çocuk ahlâkî kendisine model edindiği şahıslar vasıtasıyla öğrenir ve bu süreçte erkek çocuk için asıl model baba, kız çocuk için annedir (Güngör, 1993 s. 40). Kendi cinsinden olan ana ve baba ile özdeşleşme kuran çocuk, uygun toplum rollerini, sosyal değerleri,

kuralları ve bu kuralların işleyiş biçimlerini öğrenmeye başlar (Cüceloğlu, 2006, s. 414). Aynı zamanda süperego, toplumsal değer yargılarını da içermekte ve çocuk anne ve babasının sadece şahsiyetini değil onların temsil ettiği kültür değerlerinin, adet ve geleneklerinin de etkisinde kalmaktadır (Çileli, 1986, s.15; Güngör, 1993, s.40). Bundan dolayı da Freud, ahlakın sosyal öğrenme ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Güngör, 1993, s. 41; Aydın, 2007, s. 47).

Freud'un yapmış olduğu çalışmalar daha sonra bazı psikanalizciler onun yöntemini yeterince bilimsel bulmayarak onun kuramını ya reddettiler ya da yeniden gözden geçirip eklemeler yaptılar. Bu kişilerden en önemlisi Erikson'dur (Gander ve Gardiner 1993, s. 30-31). O, ahlâk gelişimine yönelik yapmış olduğu çalışmalar sonunda insanın diğer insanlarla ilişki içinde geliştiğini öne sürmüştü dolayısıyla başkalarıyla ilişkilerin önem kazandığı bir gelişim kuramı orta atmıştır (Çileli, 1986, s.17 ) İleri sürdüğü gelişim kuramında Erikson, Freud'un kuramını ileri yetişkinlik çağına kadar genişleterek insanın yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçtiğini belirtmiştir (Can, 2002, s.120; Senemoğlu, 2003, s. 80). Bu dönemlerden her biri o dönemde çözülmesi gereken problem ve olası durumlarla ifade edilmiştir (Bacanlı, 2002 s.87). Erikson'un ileri sürdüğü gelişim dönemleri ve bu dönemlerde yaşanan çatışmalar şunlardır: 1. Dönemde (0-1.5 yaş), güvene karşı güvensizlik; 2. Dönemde (1.5-3 yaş), özerkliğe karşı kuşku ve utanç; 3. Dönemde (3- 6 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk duygusu, 4. Dönemde (6-12), çalışkanlığa karşı aşağılık/yetersizlik duygusu; 5. Dönemde (12-18 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası; 6. Dönemde (18, 20- 40 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık, 7.Dönem (40 - 65) üretkenliğe karşı durgunluk ve 8. Dönemde (65 yaş ve üstü) benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur (Bacalı, 2002; Can, 2003; Gander ve Gardiner, 1993; Senemoğlu, 2003). Erikson'un belirlediği bu dönemlerden üçüncüsünde çocuğa toplumsal değerler ve kurallar aktarılmaktadır. Çünkü çocuk yaptığı davranış nedeniyle suçluluk duygusunu bu dönemde yaşamakta ve yine bu evrede çocuk davranışlarını ana ve babanın onaylayacağı doğrultuda sürdürmek zorunluluğunu hissetmektedir (Çileli, 1986, s.17). Bunun yanında Erikson'un kuramına göre sağlıklı bir kişilik gelişimi dönemlerde yaşanan çelişki, kriz ve çatışmaların başarılı olarak atlatılmasıyla yakından ilgilidir. Bir evredeki krizin sağlıklı atlatılması sonraki evre

için sağlıklı temeller oluşturur. Fakat kriz tam anlamıyla çözülemezse de birey, oraya takılıp kalmamakla birlikte bu çatışma tam anlamıyla giderilinceye kadar olumsuzluğu yaşamaktadır (Senemoğlu, 2003, s.80-81).

#### **2.4.2.2 Davranışçı Kuram**

Öğrenmenin oluşumunu uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak tanımlayan davranışçılar insan zihnini bir kara kutuya benzetip bu kutu içinde olup bitenleri değil kutuya girip çıkanlara odaklanmışlardır. (Ersanlı, 2002, s. 169). Bundan dolayı insan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine ağırlık veren davranışçılara göre birey, ahlaki yargılarını şartlanma yoluyla kazanmaktadır (Bacanlı, 2002, s. 162). Örneğin bir çocuk yapmış olduğu bir davranış neticesinde ödüllendiriliyorsa bu davranışı doğru görecektir ve yapmaya devam edecektir. Hoş görülmeyen davranışı ise yanlış olarak kabul edecektir (Erden ve Akman, 1998, s. 113; Selçuk, 2003, s. 110). Bu çerçevede, ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ve şartlanma yoluyla oluşacaktır. Bundan dolayı ahlaki gelişimi davranışçı kuramın ilkelerine göre açıklamaya çalışanlar işlemsel öğrenme süreci sonunda öğrencilere istenilen davranış özelliklerini kazandırabileceklerini ileri sürmektedirler (Çileli, 1986, s. 19).

#### **2.4.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı**

Ahlâkî gelişimi, bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde açıklamaya çalışan psikologlar, esas olarak ahlâkî akıl yürütme ve karar verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlâkî akıl yürütmelerinin nasıl değiştiği ve bu değişimi hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır (Gander ve Gardiner, 1993, s. 261). Yapmış oldukları araştırmalar sonunda ahlâkî gelişimin temelinde bilişsel süreçler olduğunu kabul etmişlerdir. Onlara göre ahlâk gelişimi bilişsel gelişime paralel ilerlemektedir. Çocuk bilişsel açıdan ilerledikçe ahlâkî gelişim de belirli işlem basamakları izleyerek ilerlemektedir. Çocuklar bilişsel yeteneklerini iyi ve kötüyü tanımlama ve nitelemede bir kıstas olarak kullanmaktadırlar. Ahlâk gelişimini bilişsel kuram kapsamında ele alan Dewey, Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın görüşlerine aşağıda ayrı ayrı değinilmiştir.

#### 2.4.2.3.1. Dewey'e Göre Ahlâk Gelişimi

Ahlâk gelişiminin bilişsel gelişimden bağımsız ele alınamayacağını ilk dile getiren Dewey, insanda hem bilişsel hem de ahlâkî gelişimin olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu gelişim sürecinde, bilişsel gelişim ahlak gelişimini etkilemekte ve ahlak gelişimi ile bilişsel gelişim sosyal çevrenin de etkisiyle birlikte ilerlemektedir ve insan gelişiminin ulaşacağı son nokta sabitlenmemektedir (Arthur, 2003, s. 61-63). Bu görüşlerine uygun olarak Dewey, ahlâk gelişimini üç düzeyde ele almıştır. Bu düzeyler şunlardır (Arı, 2003, s. 96).

1. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde bireyin ahlaki davranışlarına biyolojik ve sosyal dürtüler yön verir.
2. Geleneksel Düzey: Bu düzeyde birey içinde bulunduğu grubun ya da sosyal çevrenin değerlerini ve ahlâkî standartlarını benimser.
3. Özerk Dönem: Bu düzeyde bireyin davranışları, akıl yürütme ve karar verme süreçleri sonunda oluşur. Birey içinde bulunduğu grubun ya da sosyal çevrenin değer, yargı ve standartlarını irdeleyerek benimser.

Ahlâk gelişimini yukarıda verildiği gibi üç düzeyde ele alan Dewey, değerlendirme sürecini ise önderliğini yaptığı ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerine göre tanzim etmiştir. Ona göre çocukların ahlâkî ve entelektüel gelişimine destek olmak eğitimin amacıdır (Guttek, 2006). Bundan dolayı okul, etik ve psikolojik prensiplerin yardımıyla özgür ve güçlü karakterler inşa edebilir (Kohlberg, 1980, s. 19). Bu çerçevede Dewey'ye göre, çocukların ahlâkî gelişimine destek olmak için öğrenme ve öğretme ortamlarının, işbirlikli çalışmayı teşvik eden ve işbirlikli çalışmaların gerçekleştirileceği sürecin demokratik ilkelere göre ilerlemesine imkân sağlayan etkinlikleri içerecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü, ona göre, çocuklar erdemleri en iyi yaşayarak ve bizzat uygulayarak edinirler (Nash, 1997).

#### 2.4.2.3.2. Piaget'ye Göre Ahlâk Gelişimi

Piaget'ye göre ahlâk bir kurallar sistemidir. Bundan dolayı Piaget, ahlâk gelişiminin temelini bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak incelemiştir (Çileli, 1986, s. 31). Piaget'nin çocukların yaşlarına bağlı olarak ahlâkî yargılama sistemlerinde ortaya çıkan değişmelere yönelik izlenimleri onu bu sistemleri



evreleştirmeye yöneltmiştir (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999, 83-84). Bu amaçla Piaget, çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmalarda elde ettiği bulgulara dayanarak ahlâk gelişimini dışa bağlı dönem ve özerk dönem olmak üzere iki devreye ayırmıştır (Lapsley, 2006, s. 42- 43). Piaget, bu sınıflamaya çocukların bilye oyunlarında oyun kaidelerini nasıl anladıklarını araştırarak ve daha sonra ulaştığı sonuçları genelleyerek ulaştırmıştır (Güngör, 1993, s. 31). Bu genellemede vurgulanan ifadelerle göre ahlâk gelişimi, bilişsel gelişime paralellik göstererek, tedrici olarak ve hiyerarşik bir sıra izlemektedir (Can, 2002, s. 127; Gander ve Gardiner, 1993; s. 261-262; Selçuk, 2002, s. 110). Bu nedenden dolayı Piaget'in kuramının ilkeleri dikkate alındığında insan gelişimini birbirinden bağımsız iki boyutta ele almak doğru değildir. Çünkü duygu zihinsel işlemleri güdülenmekte, zihinsel işlemler de duygusal işlemlerin yapılarını belirlemektedir (Çileli, 1986, s. 30). Buna bağlı olarak zihinsel gelişimini tam anlamıyla tamamlayamayan bir kişinin ahlâkî gelişiminde gecikmeler olacaktır. Ancak bu ifadede yola çıkarak zihinsel gelişiminin tüm aşamalarını tamamlayan her bireyin ahlaki gelişim açısından da en üst düzeye ulaşacağını söyleyemeyiz. Çünkü Piaget'ye göre, bilişsel gelişim açısından soyut işlemler aşamasında olan bir kişi ahlaki gelişim açısından dışa bağlı dönemde kalabilir (Arı, 2003).

### ***Dışa Bağlı Dönem:***

Bu dönemde, tek taraflı saygı anlayışına göre devam eden karşılıklı ilişkilerde görülen ahlâkî yargılarda çocuklar açısından büyüklere karşı bir bağımlılık vardır. Bu süreçte çocuk büyükler tarafından konulan kuralları tam anlamamakla birlikte bu kurallara uymanın gerekli olduğuna inanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Ben ve Nolen-Heoksema, 1999). Ayrıca çocuklar açısından üst otorite tarafından konulan kurallar mutlak ve değiştirilemez olarak nitelendiği için, çocuklar kuralları sorgulamadan uygulamaktadırlar (Lapsley, 2006, s. 42-43). Buna bağlı olarak çocuklar ahlâkî, mevcut kurallara aynen uymak olarak görmektedirler (Güngör, 1993, s. 31).

Piaget'in dışa bağlı dönem olarak adlandırdığı bu dönem, çocuğun 10 yaşına kadarki ahlaki gelişimini oluşturmaktadır. Bu dönem içinde yaklaşık yedi yaşından itibaren

çocuklar kuralları fark etmeye başlamaktadır (Lapsey, 2006, s. 42). Bu farkındalık durumunun da etkisiyle çocuk oyunun devamı için kuralların gerekli olduğu düşüncesine ulaşmaktadır (Arı, 2003, s. 97). Öte yandan bu duruma rağmen bu gelişim seviyesindeki çocuklar ahlâkî yargılar açısından tamamen başkalarına bağlı davranış ve tutumları sergilemeye devam etmektedirler (Özden, 2005, s. 31; Selçuk, 2003, s. 111). Çocuklar olaylara hala fiziksel boyutta yaklaştıkları için onlara göre işlenen bir suçun cezası suçun neden olduğu fiziksel sonuca esas alınarak belirlenir (Arı, 2003, s. 98). Bu belirlemenin, bir suç ne kadar büyük fiziksel zararlara yol açarsa o kadar kötü olacağı anlayışı esas alınarak yapılmasının (Erden ve Akman, 2001, 115) etkisiyle dışa bağlı dönemdeki çocukların nazarında, davranışların sonuçları niyetten daha önemlidir (Aydın, 2008, s. 49). Bunun yanında dışa bağlı dönemde çocuklar, yanlıştan haberdar olunsun ya da olunmasın yanlış yapanın mutlaka cezalandırılacağına inanırlar. Çünkü onların kurduğu sebep sonuç ilişkisine göre ceza kaçınılmaz bir neticedir (Gander ve Gardiner, 1993, s. 262).

### ***Özerk Dönem:***

Piaget'nin araştırma bulgularına göre 11 yaşından sonraki dönemde, çocukların, ana baba ve sosyal faktörlerin etkisiyle oluşan kurallara uyma düşüncesinde azalma olmakta ve çocuğun ahlaki değerleri görelilik kazanmaya başlamaktadır (Lapsley, 2006, s. 43). Buna uygun olarak çocukların bağımsız ve özerk davranışları, bilişsel gelişimlerine de bağlı olarak işbirliği duygularıyla pekişerek gelişmektedir (Topses, 2003, s.187). Özerk dönemde çocuklar kuralların duruma göre değişebileceğini kabul etmektedirler (Kağıtçıbaşı, 2004, s.331). Fakat bu kabul, var olan kuralların tamamen gereksiz olduğu kanısından değil, uygulama esansında tezahür edecek yeni durumlara uyarlanma düşüncesindedir (Lapsey, 2006, s. 42). Başka bir anlatımla, 7 yaşından itibaren kuralların ne anlama geldiğini kavramaya başlayan çocuklar, bu aşamada kuralların değişmez ilkeler olarak devam ettirilmesi gerektiği yargısını delmeye başlamaktadırlar. Ben merkezli düşünceden kurtulmaya başlayarak karşılıklı mutabakatın sağlanması durumunda kuralların değişebileceğinin kabul eden çocuklar (Çileli, 1986, s.33), başkalarının değerlendirmesinden çok kendi yaptıkları değerlendirmeye uygun davranmayı daha çok önemsemektedirler (Erden ve Akman,

2001, s. 115). Bunun için olası bütün şekil ve ihtimalleri deneyerek kuralları düzenlemekten büyük mutluluk duymaktadırlar (Lapsey, 2006).

Özerk dönemde çocuklar davranışları nitelerken davranışın tezahür ettiği ortamda etkili olan şartları da dikkate almaya başlamaktadırlar (Arı, 2003, s.98). Doğruya ve yanlışla karar verirken durumsal ve kişisel etkenleri de dikkate almaktadırlar (Gander ve Gardiner, 1993, s. 262). Herhangi bir duruma yönelik doğru ve yanlış yargısını oluştururken o duruma sebep olan kişinin amacını da göz önünde bulundururlar. Bu duyarlılığa bağlı olarak özerk dönemde çocuklar, hatanın sonucundan çok hatayı yapan kişinin niyetinin önemli olduğuna inanırlar (Bacanlı, 2002, s. 74; Can, 2002, s. 128; Kağıtçıbaşı, 2004, s. 332). Öte yandan dışa bağlı dönemde görülen tek taraflı saygı düşüncesi bu dönemde demokratik bir zeminde tezahür eden karşılıklı saygı ve sorumluluğa dönüşür. Bu karşılıklı haklar ve sorumluluklar adalet duygusunu oluşturur (Lapsey, 2006, s. 43). Yargılamalarında, durumsal şartları göz önünde bulunduran çocuklarda, haddi aşanlara karşı daima eşit davranılamayacağı düşüncesinin oluşmaya başlaması bu dönemde görülen diğer bir ahlaki sistem özelliğidir (Aydın, 2008, s. 49).

#### **2.4.2.3.3. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişimi**

Ahlâk gelişimine yönelik önemli çalışmalar yapan gelişim psikologlarından olan Kohlberg, bu konu ile ilgili görüşlerini Piaget'nin ahlak gelişimine yönelik ortaya koyduğu aşamaların yeninden düzenlenmeye ihtiyacı olduğu düşüncesinden hareket ederek geliştirmiştir (Güngör, 1993, s. 37). Bu düşünceden hareket eden Kohlberg de tıpkı Piaget gibi ahlâk gelişimini, bilişsel gelişimin dışında ve ondan bağımsız ilerleyen bir süreç neticesinde teşekkül eden bir sistem olarak ele alınmasının doğru olmadığını belirtmiştir (McDonough, 2005, s. 1999). Ahlâk gelişimi için bilişsel gelişimin şart olduğunu belirterek ahlâkı bilişsel bir yetenek olarak değerlendirmiştir. Bundan dolayı da bilişsel gelişim yaklaşımına referansla hem Piaget hem de Kohlberg'in ahlâkîlikle ilgili ortaya koydukları görüşlerde en önemli ayırt edici özellik insanın akıl yürütme kapasitesidir (Ekşi, 2006, s. 30). Bireyler bu kapasitelerini kullanarak durumların ya da davranışların ahlâkîliğini

nitelemektedirler. Başka bir anlatımla Kohlberg'in nazarında bilişsel bir yetenek olan ahlâk, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki prensiplere göre yargıda bulunma, kararlar alma ve bu doğrultuda davranabilme yeteneği (Çiftçi, 2003; Ekşi, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı çocuk bilişsel boyutta geliştikçe, ahlâkî gelişimi de bu ilerlemeye bağlı olarak belirli sırada izleyen aşamaları geçerek meydana gelmektedir ki bu nedenle Kohlber'in yaklaşımında ahlâkî gelişim, bilişsel gelişimin bir özelliği olarak ele alınmaktadır.

Psikoloji alanında hâlâ en baskın ahlâkî gelişim kuramı Kohlberg tarafından geliştirilen ve gelişim düzeyini belirlemede çeşitli dikotomik durumlar karşısında kişinin doğru ve yanlış hakkında yürüttüğü muhakeme tarzını temel kıstas olarak ele alan basamaklı evrensel gelişim teorisidir (Ekşi, 2004a, s. 197-198). Kohlber, geliştirmiş olduğu bu kuramında, Piaget'nin ahlaki gelişiminin 11 yaşından itibaren olgunluğa ulaştığı görüşünü redderek bu sayhayı, 16 yaşına kadar uzatmıştır (Güngör, 1993, s. 37). Kohlberg'in teorisi gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak üzere üç düzeyden teşekkül etmektedir. Her bir düzeyin 2'şer aşamadan oluştuğu bu ahlaki gelişim teorisi, ilgili alan yazından faydalanılarak aşağıda ana hatları ile sunulmuştur (Boyd, 1989, s. 100-105; Güngör, 1993, s.36-39; Ekşi, 2004, s. 197-198; Ling ve Stephenson, 1998, s. 9-10; Savage ve Armstrog, 1996, s. 277-279):

**Gelenek Öncesi Düzey:** İki aşamadan oluşan gelenek öncesi düzeyde çocuk iyi-kötü, doğru-yanlışın ve kültürel değerlerin farkındadır.

1. *Aşama:* Ceza ve itaat yöneliminin başladığı aşama olarak nitelenen bu aşamada, cezadan kaçınma ve üstlere karşı şartsız itaat ya da bağlılık önemlidir. Üst otoritenin isteklerine karşı gelinmeyeceği eğer karşı gelinirse çok kötü sonuçların olabileceği düşüncesi bu aşamanın baskın hisleri arasında olmasından dolayı akıl yürütmede otorite ve cezadan kaçınma asıl belirleyicidir.
2. *Aşama:* Doğru eylem etkili bir şekilde kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılaması ara sıra başkalarının ihtiyaçlarını karşılamakla oluşur. Bu aşamada seçimlerin niteliğinden çok faydasının önemli olduğu kanaati

vardır. Yapılan her eylemde faydacı bir karşılık beklenir. Dolayısıyla araşsal ilişkilere bir yönelme olduğu için akıl yürütmede karşılıklı değişim ve bireysel çıkar temel belirleyicidir.

**Geleneksel Düzey:** Kişinin ailesinin, mensubu olduğu grubun ya da milletin beklentilerini karşılama doğru veya yanlışın kriteri olarak alındığı geleneksel düzey de iki aşamadan oluşmaktadır.

3. *Aşama:* Kişiler arası uyum devresi olarak da görülen bu aşamada, iyi çocuk tatlı kız yönelimi vardır. İyi davranışın başkalarına yardım edeceği ve başkaları tarafından olumlu karşılanacağına inanılır ve iyi davranışın ölçüsü de bu histir. Akıl yürütmede temel belirleyici kişiler arası ilişkilidir.
4. *Aşama:* Kanun ve düzen yöneliminin görüldüğü bu aşamada, otorite, sosyal düzenin devamını sağlayan bir unsur olarak nitelenir. Bundan dolayı fiillerin veya davranışların yasalara uygun olması gerektiği düşüncesi hâkimdir. Toplumsal düzenin devamının gereği akıl yürütmede asıl belirleyicidir.

**Gelenek sonrası Düzey:** Bu düzeyde kişi, ahlâkî değer yargılarını bireysel ve toplumsal otoriteden bağımsız olarak ortaya koyma ve evrensel değerlere yönelme çabasıdadır. Diğer ilk iki düzey gibi gelenek sonrası düzeyde iki aşamadan oluşmaktadır.

5. *Aşama:* Toplumsal sözleşme yöneliminin görüldüğü bu aşamada değerler, bireysel haklara saygı gösteren toplum tarafından kabul edilir. İnsan toplumun veya sosyal yapının ve kültürün bir parçasıdır. Bundan dolayı toplumsal hayatın devamını sağlayan yasa ve normlar önemlidir. Fakat insanın üstünde değildir, perspektifinden olay ve olgular ele alınır. Yasalara uymak asıl düşünce olmakla birlikte gerçekçi değerlendirmelerle yasaların da değiştirilebileceği bakış açısı egemendir. Akıl yürütmede birey temelli oluşturulan sosyal sözleşmeler temel belirleyicidir.
6. *Aşama:* Bu aşamaya göre bireyler kendi ahlâkî prensiplerini evrensel bazda geçerli olacak nitelikte oluşturduğu için karar verirken bu çerçevede hareket ederler. Haklar bireylerin kendi bilinçleri içinde evrensel ölçütlere göre ve yerel geleneklerden uzak bir tarzda belirlendiği için doğru davranış, mantıki idrak ve evrensellekle tebarüz etmiş kişinin kendi seçimi olan vicdani kararı ile tanımlanır. Adalet, saygı ve evrensel ilkelere uygunluk akıl yürütmede temel belirleyicidir.

Kohlberg'in yukarıda verilen evreleri belirlemek için kullandığı yöntem veya bireylerin bulunduğu ahlâkî yargılama basamaklarını tespit etmek için kullandığı metot, öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu niteliğindeki çeşitli ahlaki ikilemleri yansıtan hikâyelerin çocuklara verilmesi ve daha sonra katılımcılardan hikâyedeki karakterlerin çatışan talepler karşılaştıkları bir durumu tasvir etmelerini

daha sonra ise verilen cevapların kategorileştirilmesi işlemlerini içerir (Çiftçi, 2003a, s. 360). Bu kategorileştirme sonunda ortaya çıkan ahlâkî gelişim düzeylerine bazı çocuklar erken, bazıları geç ulaşabilmektedir. Yani herkesin ahlâkî gelişim hızı farklı olmakla birlikte bu sıralamayı takip etmesi gerektiği ifade edilmekte fakat herkes bu basamakları sonuna kadar tamamlayamamaktadır (Ekşi, 2006; Erden ve Akman, 2001). Bu çerçevede, Kohlberg'in hazırladığı öyküler kullanılarak, beş farklı toplumda, 10-16 yaş aralığındaki bireyler üzerinde ve iki farklı toplumda 11-20 yaş aralığındaki bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, yetişkin bireylerin çoğunun 4. aşamada kaldığını göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 2004, s. 339-341).

Kohlberg'in bilişsel yaklaşım temelli ahlâk gelişimi kuramı bazı sebeplerden dolayı eleştirilmektedir. Kohlberg'in kuramına karşı yapılan eleştirileri şu başlıklar altında toplanmaktadır (Narvaez, 2005'ten akt. Ekşi, 2006, s. 31)

- ✓ Kohlberg, önemli psikolojik süreçler açısından ahlâkîliğin sadece küçük bir kısmı (ahlaki yargı) üzerinde odaklanmıştır.
- ✓ Kohlberg, adalet anlamında da ahlâkîliğin sadece bir kısmını (bilişsel) çalışmıştır.
- ✓ Kohlberg'in katı evre anlayışı çok keskindir. Başka bir ifadeyle evrelere daha yumuşak bakan Piaget'den daha fazla Piaget yanlısıdır.
- ✓ Kohlberg'in metodu aşırı biçimde sözel ifadelendirmeye dayanmaktadır.
- ✓ Kohlberg'in mülâkata dayalı çalışmaları 5. ve 6. aşama düşünce biçimiyle ilgili (gelenek ötesi) çok az delil sunmaktadır.
- ✓ Kohlberg, çocukların ahlâki kapasitelerini tam anlamıyla ortaya koyamamıştır.
- ✓ Kohlberg iki alanı birbirine karıştırmaktadır: Geleneksel ve moral.
- ✓ Kültür, ahlâkilikte gelişimsel farkları daha iyi açıklar.
- ✓ Kohlberg'in kuramı, cinsiyet ön yargısı taşımaktadır.

Yukarıda verilen eleştirilere rağmen Kohlberg'in ahlâk gelişim kuramı daha önce de ifade edildiği gibi bugün psikoloji alanında en baskın ahlâkî gelişim kuramı olarak etkisini hâlâ devam ettirmektedir.

#### **2.4.2.3.4. Coral Gilligan'a Göre Ahlâk Gelişimi**

Ahlâk gelişimine yönelik çalışmalar yapan Gilligan, Kohlberg'in ahlâk gelişimini yönelik geliştirdiği üç evreli altı aşamalı sınıflandırmayı, kesin ve evrensel olarak nitelendirmesine, her toplum ve kültür düzeyinde farklılıklar olabileceği ve ahlâk

gelişiminde cinsiyet farkına yer vermediği gerekçesiyle karşı çıkmaktadır (Jorgensen, 2006, s. 194-195). Gilligan, kişileri başkaları ile bir iletişim içinde görebilen kişilerarası iletişimi, başkalarıyla olan ilişkileri ve başkalarını önemsemeyen bir ahlâkî bakış açısı geliştirmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004, s. 342; Güngör, 2006, s. 87). Kohlberg'in ahlâkî gelişim aşamalarının üçüncüsünden sonra kadınların erkeklerden daha düşük düzeyde bir aşamada bulunma eğiliminde oldukları belirtmektedir (Senemoğlu, 2003; Gökçek, 2007; Uysal, 2008). Gilligan'a göre bu eğilimin nedeni her hangi bir yetersizlikten değil kızların toplumsal beklentilere cevap verme çabasında oldukları için ahlâk gelişimi açısından bu dönemi aşamamış gibi görünmesindedir (Güngör, 2006, s. 88; Kağıtçıbaşı, 2004, s. 342). Bunun yanında Gilligan, kadınların ahlâkî ikilemlerin çözümünde zıtlasmaktan çok kazan kazan prensibini benimsemelerinin daha muhtemel ve bu tarzın da en yüksek evre olduğunu ileri sürmektedir (Huitt, 2004'ten akt. Keskin, 2008, s.34)

Kadınların ahlâkî gelişiminin erkeklerden farklı nitelikler gösterdiğini ve kızların daha çok onay görme çabası içinde olduklarını savunan Gilligan, kadınların ahlâk gelişimine yönelik olarak aralarında geçiş fazları olan üç temel düzey önermiş ve onun önerdiği düzeyler aşağıda verilmiştir (Gilligan, 1982'den akt. Ekşi, 2006, s. 32):

1. **Bencillik:** Çocukluk ve ergenlikte benliğin ben-merkezli korunması ile karakterizedir. Bu aşama, toplumun bireye empoze ettiği yaptırımlardan korunma motivasyonu üzerine temellenir.  
**Geçiş:** Bu durum diğerleri tarafından bencillik olarak eleştirilir ve kişisel istekler ile başkalarının ihtiyaçları arasında içsel bir çatışma ile sonuçlanır.
2. **İyilik:** Bu geçiş çatışması başkalarını korumaya adanmış bir ahlâk sistemini ortaya çıkartır. Bu eşit olmayanlar ve bağımlılar için sorumluluk içeren annelik ahlâkîliğini içerir.  
**Geçiş:** Kadınsal iyilik ve kendini adama ahlâkî kendi ve diğerlerini koruma arasında bir çatışma ile sonuçlanır
3. **İlişkisel Koruma/Şefkat:** Bu çatışma ilişkilerin mahremiyetinin keşfine yol açar. Bu da kendi ve diğerlerinin bağımsız olduğunun anlaşılmasına yol açar. Koruyucu/şefkatli insan ilişkilerinin geliştirilmesi yukarıdaki çatışmayı çözmeye temel sağlar. Genel bir ahlâkî yükümlülük olarak kendini ve diğerlerini koruyan entegre bir bakış oluşur.

Kadınların ahlâk gelişimine yönelik yukarıda verilen önerileri geliştiren Gilligan'a göre ahlâk gelişiminde önemli olanın Kohlberg'in vurguladığı gibi bir

sonraki gelişim düzeyine ulaşmak değil, ahlâk sevgisini kazanmaktır (Güngör, 2006, s. 88; Senemoğlu, 2003, s.75).

#### **2.4.2.4. Alan (Domain) Teorisi**

Alan teorisi, Elliot Turiel ve arkadaşları tarafından ahlâkî gelişimi açıklamak amacıyla ortaya atılan bir teoridir (Gökçek, 2007, s. 21; Uysal, 2008, s. 51). Son zamanlarda ahlâkî muhakemeyi ve ahlâkî gelişimi açıklamada karakter eğitimi araştırmalarını etkileyen bu teorinin, kökenleri bilişsel gelişim temelli ahlâkî gelişim anlayışına dayanmaktadır. Hem Kohlberg hem de alan kurmacıları ahlâkî düşünüşü insan zihninin yapısal formel bir alanı olarak görmektedirler. Ahlâki düşünüş her ikisi için de deontiktir\*. Ahlâklılık, somut problemlere ve durumlara kuralcı, sonsuz öncelikli, formel kurallar ve ilkeler uygulayan evrensel düşünce alanı olarak algılanmaktadır (Keefer, 2006, s. 369). Fakat Turiel, Kohlberg'in anlayışını geleneksel alan ile ahlâki alanı birbirine karıştırdığı gerekçesiyle eleştirmektedir (Ekşi, 2006, s. 33). Turiel (1983), özerk ahlâkî muhakemenin, aslında kendi bağımsız yapısal düşünüş alanını oluşturduğunu ve çocukların bilişsel gelişiminin ilk yıllarında da görülebileceğini de savunmaktadır. Onun bu görüşlerini Nucci (2001) insan bilişinin genellikle tek tip olmadığını farklı alanlarda ve kavramsal çerçevede yapılandığını ve inançları da içine alan çeşitli kaynaklardan geldiğini belirterek desteklemektedir (Keefer, 2006, s. 369-370). Bu çerçevede, alan teorisine göre ahlâk gelişimini açıklayan kuramcılar, birey yargılarında çevresel koşullara bağlı olarak çok fazla tutarsızlık olduğunu öne sürerek Kohlberg'in, üç düzey ve altı aşamalı ahlâkî gelişim kategorileri içinde üst düzey ve aşamalarda görülmesi beklenen ahlâkî temelli kararların daha erken ve alt düzeylerde de görülmesinin mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar (Gökçek, 2007; Uysal, 2008).

Alan teorisine göre ahlâk gelişimini inceleyen araştırmalara göre, çocuklar kendi ahlâk sistemlerini oluştururken içinde buldukları sosyal çevrenin dini, kültürel, etnik ve ekonomik niteliklerinden etkilenmektedirler (Nucci, 2001). Bu etkilenmeye bağlı olarak çocuklar olay ve olguları farklı nitelikteki sosyal etkileşimlerin etkisi ile

---

\* Yükümlülük, sorumluluk, yasak, meşruluk, buyrulma ve izin verilebilirlik türünden ahlâkla ilgili temel kavramları ödevsel anlayışla ele alan mantık dalı (Cevizci, 2002, s. 263)



ele almaktadırlar (Turiel, 1983, s. 2-3). Bu ele alışı toplumsal yönelimler toplumsal kabuller önemli bir belirleyici olmasından dolayı çocukların ahlâkî kuralları, içinde yaşanılan toplumsal yapının nitelikleri ve bu yapı içinde kurulan ilişkilere göre şekillenmektedir (Killen ve diğ., 2006, s. 156-157). Bu şekillenme faaliyetinin içinde gerçekleştiği sosyal dünya, tekil bir birim olmayıp çoklu sosyal etkileşim ve durumların içinde gerçekleşen iletişim ve eylemlere sahne olan bir alandır (Nucci, 2004). Bu sosyal dünyanın bu çoklu yapısı çocukların düşünce ve hareketlerini de etkilemektedir. Bu etkilenmeye bağlı olarak çocukların düşünce ve eylemleri, homojen bir görüntüden çok heterojen bir yapıyı arz etmektedir (Uysal, 2008, s. 52).

Alan kurmacılarına göre ahlâkî değerlerin formel ve objektif tanımlanabilmesi, bu değerleri sosyal ve kişisel değerlerden ayıran en önemli niteliktir. Bundan dolayı alan teorisinde geleneksellik ahlâklılık birbirinden ayrılır. Alan kuramcılarında göre gelenekten bağımsız bir ahlâki alanın tanımlanması çok önemlidir. Onlar bunu yaparak kültürel normlardan ve kişisel görüşlerden bağımsız bir ahlâkî değerler için sağlam bir zemin oluşturacaklarını düşünmektedirler (Keefer, 2006, s. 370). Bu kapsamda Nucci ve Turiel (1978) yapmış oldukları araştırmada çocuk davranışlarında geleneksellik ahlâklılığın bir birinden ayrıştığını tespit ettikleri için ahlâkî yargı ile geleneksellik arasında bir ayrım yapmaktadırlar (Nucci ve Turiel, 1978, s. 404). Bu bağlamda alan teorisine göre, çocuğun ahlaki ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerinin bir birinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkmaktadır (Nucci, 2002, akt. Balat, Dağal, 2006, s.10). Bu çerçevede alan teorisinde sosyal yargılamanın,

adalet haklar ve refahla ilgili ahlâkî yargılama (moral); kurallar ve geleneklerle ilgili geleneksel yargılama (sosyal) ve görev ve sorumluluklarla ilgili kişisel-seçim yargılaması (psikolojik) olmak üzere üç alanı vardır. Bu alanlar arasındaki denge veya baskınlık bir durumun nasıl kurgulandığı ile ilgili özgün şartlara bağlıdır (Ekşi, 2006, s.34) .

Toparlayacak olursak, gelenek ile ahlâklılığın bir birinden ayrıldığı alan teorisinde, geleneksel, kişisel ve ahlâkî alanların olduğu ve bu alanların her birinin kendi düzgüsel kaynağı ve etki alanı ile bilişsel bir yapısal bütün olduğu kabul edilmektedir (Keefer, 2006, s. 369). Bu teoride ahlâkî değerleri kapsayan hükümler objektif,

evrenselleştirilebilir ve zorlayıcı iken geleneksel ve sosyal hükümler koşullu ve toplumsal olarak kabul edilmiş normlara bağlıdır. Çünkü Nucci (2001)'e göre ahlâkî konular sosyal normlardan bağımsız, bağlamların, toplumların ve kültürlerin ötesinde genellenebilir iken sosyal uzlaşım kurallara bağlıdır ve kendi düzgüsel güçleri sadece kuralın oluşturulduğu sosyal sistem içinde geçerlidir (Nucci, 2001'den akt. Keefer, 2006, s. 370).

### **2.4.3. KARAKTER EĞİTİMİNDE AİLENİN ROLÜ**

Toplumsal hayatın en küçük birimi kabul edilen aile, toplumların mevcut kültür ve değerlerinin geliştirilerek geleceğe intikalinin sağlandığı en önemli sosyal kurumlardan biridir. Hem neslin devamını sağlanabilmesi hem de sosyal bünyenin dokusunun zedelenmeden devam ettirilebilmesi aile yapısının sağlamlığı ve aile bireylerin birbirleri arasındaki karşılıklı dayanışma ve işbirliği ile doğru orantılıdır. Bu yönüyle aile, toplumun temeli konumundadır. Bu temeldeki ilişkilerin niteliği toplumun genel görünüm ve yapısını da etkilemektedir. Çünkü toplumu oluşturan bireyler ilk iletişimini ailenin kendisine sunduğu olanaklar içinde kurmakta ilk tutum ve becerilerini yine aile içinde yaşadığı deneyimler çerçevesinde teşekkül ettirmektedir (Akbaş, 2008). Sözü edilen bu durum ise aile içindeki informal eğitim faaliyetlerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve bu süreçte, daha çok ahlâkî nitelikleri kazandırmaya yönelik etkinlikler öncelenmektedir (Kerschensteiner, 1954, s. 137-138). Bu öncelemeye bağlı olarak çocuğun ahlâk gelişimi üzerinde aileler önemli bir yere sahiptir. Aile ahlâkî duyguların uyandırılması, uygulanması ve ahlâkî bilgilerin kazandırılması yoluyla ahlâk eğitimi görevini yerine getirmektedir (Aydın, 2007, s. 8).

Çocuğun bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimi sevgi dolu sıcak bir ortamda yetişmesine bağlıdır. Böyle bir ortamı sağlayan ilk ve temel topluluk ailedir (Aydın, 2007, s.10). Aile yani öğrencinin ev hayatı aynı zamanda onun en güçlü öğrenme yaşantısını temsil eder (Saban, 2002, s.103). Çocukların ev hayatlarında yaşadıkları tecrübelerle bağlı geliştirdikleri tutum ve davranışları ileriki yaşamları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin Erikson'a göre çocuğun ilk yaşlarda kazandığı temel

güven duygusuyla okuldaki başarısı arasında bir ilişki vardır. Bundan dolayı iyi bir ana-baba ilişkisi ortamı içinde yetişen çocuk temel güven duygusunu kazandığı için okulun kendisine getirdiği yeni öğrenme aşamalarını korkmadan karşılayabilmektedir (Özyurt ve Girgin, 2000, s. 51). Ayrıca, birçok eğitimci, çocukluğun ilk dönemlerinde şekillenen alışkanlıkların değişme konusunda çok fazla direnç gösterebileceği düşüncesinde hemfikridir (Arthur, 2003, s. 68). Bu düşünceler temelinde çağdaş eğitim ilkeleri uyarınca anne ve babaya düşen görevler şöyle sırlanmaktadır (Aydın, 2007, s.11):

1. Çocuğa ve onun geleceğine ilişkin ilgi.
2. Çocuğa ve onun geleceğine ilişkin sorumluluk.
3. Çocuğun gelişim özelliklerini bilme, onu tanıma ve anlama.
4. Çocuğa zengin ve tutarlı ilişkilerin olduğu bir çevre sağlama.
5. Birey olarak çocuğa, saygı duyma.

Eğitimcilerin büyük çoğunluğu, hayatın ilk anlarından itibaren ebeveyn ile çocuk arasında oluşturulan duygusal bağı, öğrenmenin temel taşı olarak ele alırlar (Saban, 2002, s.103). Bundan dolayı ebeveynler çocuklarının gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak için çocuğun kendini önemli hissetmesini sağlayacak tutum ve davranışları sergilemelidirler. Çocuğu aile içinde önemli bir insan olarak görmelidirler. Çocuğa sevgi, ilgi ve çocuğun isteklerine duyarlılık gösterilmelidir. Bu kapsamda karşılıklı saygı ve sorumluluk ilkesi temel alınarak yapılacak ve yapılmayacak davranışlar belirlenmelidir (Cüceloğlu, 2006, s. 363). Bu belirlenen ilkeler uyarınca çocukta istenilen davranışın ortaya çıkma ihtimalini artırmak için yerinde ödül ve cezalara başvurulabilir (Aydın, 2007, s. 84). Bu işlem yapılırken iki ilkeye dikkat edilmelidir. Bunlardan biri çocuğa verilecek ödül ve cezanın nedenin mutlaka açıklanmalıdır. Diğeri ise cezada fiziksel şiddete başvurulmamalıdır (Nucci, 2001). Bu ilkelerin gerçekleştirilmesi aynı zamanda ebeveynin kendi tutumunu yani doğru ve yanlış nitelmesini aşikâr etmesi anlamında gelmektedir. Ebeveynin doğru ve yanlış nitelmesini açık bir şekilde yapması çocuklarda doğru ve yanlış anlayışının gelişmesini sağlamaktadır (Lickona, 1991, 386).

Gelişim psikolojisi perspektifinden disiplin sağlamaya yönelik çalışma yapan araştırmacılar, ebeveyn çocuk ilişkilerinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu vurgulama içinde ahlâkî konularda çocukların, kendi anlayışlarını oluşturmalarına

yardımcı olmanın, bu anlayışları gündelik yaşamda hayata geçirebilmelerini sağlayan yetilerin öğretiminin ve bu yetilere göre oluşturdukları ahlâkî anlayışa uygun yaşamaya çabalarken onları desteklemenin önemli olduğunu belirtmektedirler (Watson, 2008, s. 197). Bundan dolayı ebeveynler ile çocuklar arasında, ev ortamında, değer ve ahlâki içerikli konuşmaların yapılması tarafların birbirine kendi yargı ve isteklerini sunabileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 1993, 341). Bu tür ortamlarda ebeveynler kendi yargılarını ve isteklerini çocuklarına, bilinçli otorite (authoritative), baskıcı otorite (authoritarian) ve sınırsız hoşgörü (permissive) olmak üzere üç tarzdan birini benimseyerek iletmektedirler (Noddings, 2003, 153). Bu stillerden baskıcı otoriter tarzda, kontrol tamamen ebeveynin elindedir. Bu tarzda çocuğun koşulsuz itaati söz konusudur. Bütün kararlar tek taraflı olarak ebeveyn tarafından alınır. Sınırsız hoşgörü tarzında ise pek az müdahale ile çocuklar kendi bildiğine bırakılır. Bilinçli otorite ise sürekli ve etkili rehberliği, konuşma, paylaşma ve çocuğu dinleme faaliyetlerini içerir (Cüceloğlu, 2006, s. 363; Noddings, 2003, s.153). Bu tarzları eğitimsel amaçlar açısından ele aldığımızda bilinçli otoritenin diğer stillere oranla daha etkili bir stil olduğunu söyleyebiliriz.

Anne ve babaları tarafından ilgi gösterilerek gerekli sevgi ve güven verilen çocukların, zamanla ebeveynlerinin değer ve kurallarını benimseyerek kendilerine adapte etmelerinin güçlü bir ihtimal dahilinde olduğunu yapılan araştırmalar göstermiştir (Koshanska, Aksan ve Koenig, 1995). Güven temelli ilgi bağı ile ebeveynine bağlı olan çocuk, ebeveyn beklentilerine ve standartlarına uyum sağlamada istekli olduğu sonucu da araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Lapsley, 2008, s. 43). Bu araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi çocuğun ahlâkî gelişiminde sevgi temelli kurulan ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı ebeveyn çocuk ilişkileri karşılıklı sevgi ve saygı temeline göre işleyen bir süreç izlerse bu süreç çocuk gelişimi açısından olumlu neticelerin doğmasına neden olacaktır. Öte yandan çocukta ahlâk gelişimine yönelik yapılan araştırmalar, çocuklara karşı fiziksel şiddet kullanmanın onlardaki ahlâkî gelişimi olumsuz etkilediğini göstermiştir (Cüceloğlu, 2006). Buna göre çocuk yaptığı bir fiilden dolayı fiziksel şiddete (dayak yeme) maruz kalırsa kendisine bu şiddeti uygulayanları

suçlu olarak nitelendirmektedir. Bu nitelermeye bağlı olarak kendi yaptığı filin kötü sonuçlarını düşünmemekte ve kendini suçlu görmemektedir (Kağıtçıbaşı, 2004, s. 330). Kendi yaptığı faaliyet üzerine odaklanmayan çocuk, kendisine fiziksel şiddet uygulayan anne ve babasının bu davranışını özümsemekte yani anne ve babasını model almaktadır. Benzer durumlarda kendisi de şiddete başvurarak edindiği modelin niteliklerini yansıtmaktadır (Güngör, 2006, s. 85). Bundan dolayı çocukta menfi bir ahlâk gelişimini önlemek için ebeveynlerin, çocuklarına karşı şiddetten kaçınarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına da cevap verecek olumlu bir ortamın oluşması için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuğun iç ihtiyaç ve temayüllerinden ziyade zorlama ile meydana gelen alışkanlık hareketleri ileriki yıllarda peyderpey hiç yapılmayabileceği (Kerschensteiner, 1954, s. 20) gibi ev ortamında ebeveynler tarafından çocuğa zorla bazı tavır ve tutumların kabul ettirilmeye çalışılması, çocuğun isyan etmesine ve kendisine kabul ettirilmeye çalışılan durumun tam tersi bir görüşü de benimsemesine neden olabilir (Pressey ve Robinson, 1991, s. 268)

Aile ortamındaki ahlâk eğitiminde en temel en etkili yöntem, anne babanın iyi örnek veya model olmasıdır (Pinhin, 2005, s. 106). Çocukta öğrenmenin ilk ve basit şekli, çevresinde gördüğü davranışları taklit ederek gerçekleştiği için yaşayarak eğitime, bizzat iyi davranış örnekleri sunmak eğitimde tartışmasız kabul edilen bir husustur. Bu nedenle çocuğun çevresinde bol miktarda iyi davranış örnekleri meydana getirmeye dikkat edilmelidir (Aydın, 2007, s. 84). Çünkü ana-babalar kuralları çocuklarla birlikte uygulayarak belirlenen kuralları çocukların benimsemelerini sağlamalıdır. Çünkü ebeveynler çocuğun karakterini geliştiren bir numaralı etken (Arthur, 2003, s. 123) oldukları için her şeyden önce ebeveynlerin söylediklerini kendileri uygulayarak çocuklar için iyi bir model olmaları gerekmektedir. (Senemoğlu, 2003, s. 75).

Çağdaş eğitim ilkelerine göre okullar ailelerin işbirliğini sağlamadan çocukları istenilen seviyede eğitemeyecekleri gibi aileler de okulların yardımı olmaksızın çocuklarının eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olamayacakları yönünde bir kabul vardır (Kınçal, 1991, s. 24). Dewey'ye göre ahlâkî gelişim, bireyin fiziksel ve

sosyal çevresinde hayata geçirdiği ve devam ettirdiği etkileşimlerle sağlanır. Sadece okul temelli uygulamalar bireyin karakter gelişimini tam anlamıyla desteklemez (Arthur, 2008, s. 92). Bundan dolayı karakter eğitiminde aileye de bazı sorumluluk ya da yapması gereken davranışlar düşmektedir. Etkili bir karakter gelişimine ailenin olumlu etkisini sağlayacak olan bu sorumluluk ya da davranışlar şunlardır (Lickona, 1991, s. 418):

1. Ailelerin çocuklara iyi örnek olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar en çok gözlemleyerek öğrenirler.
2. Ebeveynler, Çocuklarda doğru ve yanlış kavramının teşekkül edebilmesi için değerlerle ilgili görüş ve tavırlarını net bir şekilde ortaya koymalıdır.
3. Ebeveynler, çocuklarına zaman ayırarak onları dinlemelidirler.
4. Ebeveynler çocuğa gereken durumlarda ceza vermekten kaçınmamalıdır. Fakat cezanın nedenini mutlaka çocuğa izah etmelidirler.
5. Ebeveynler çocuklarının okul yaşantısını ve sosyal faaliyetlerini yakından takip etmelidirler. Bu yolla televizyon, sinema ve arkadaş gruplarının çocukların karakter gelişimini olumsuz etkilemesi önlenir.

Çocukların oluşturduğu tutumların ilk kaynağı anne ve babadır (Kağıtçıbaşı, 2004, s.120). Kişinin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek model alma yoluyla benimseyebilme ihtimalinin olmasından (Erden ve Akman, 2001, s.125) dolayı anne ve babanın çocuklarıyla kurdukları ilişki tarz ve tutumları çocukların ahlaki gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda çocuk, ailenin kendisine yansıtılmış olduğu karakter niteliklerini zamanla sahiplenerek benzer durumlarda tıpkı ebeveynlerinin takındığı durumu sergileyebilir. Bundan dolayı ebeveynlerin çocuklar ile olumlu ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar ebeveynle kurulan olumlu ilişkilerin çocuğun karakter gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir (Zimmerman, 2004, s.49)

Ebeveynler, çocuklarının ilk ve en önemli ahlâk eğitimcileridir (Arthur, 2003, 123; Lickona, 1996). Bundan dolayı karakter eğitiminde öncelikle evde başlayan ahlâkî gelişimi, alt etmektense desteklemek amaçlanarak aile gençlerin karakter gelişiminde bir partner olarak görülerek sürece dahil edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Berkowitz ve Bier 2004). Sadece okulda uygulanan ve ailenin işin içine alınmadığı karakter eğitimi programları eksik olarak nitelendiği için çocukların

ahlâk ve karakterinin olgunlaştırılması çabalarında, ebeveynlere katkı ve malzeme sağlama hayati öneme sahiptir (Ekşi, 2003, s. 401). Bundan dolayı karakter eğitimi programları uygulanırken ailelere, bu uygulamanın nasıl yapılacağı ve çocukların karakter gelişimine olumlu yönde nasıl katkı yapabilecekleriyle ilgili destek sağlanması gerekmektedir. Çocukların bilişsel ve ahlâkî gelişimleri üzerinde önemli role sahip olan ailelere tüm toplum olarak destek olunmalıdır. Bu kapsamda yapılması gerekenleri yani aileye toplumsal destek temin amacıyla yapılması gerekenler şunlardır (Lickona, 1991, s. 418):

1. Ailelere yönelik ulusal bir kampanya düzenlenmelidir. Bu kampanya kapsamında hazırlanacak materyallerle ailelere çocukları nasıl yetiştirecekleri konusunda destek sağlanmalıdır.
2. Yapılacak kanuni düzenlemelerle özellikle çalışan annelere verilen doğum sonrası izinler uzatılmalıdır. Böylece özellikle annenin çocuğa daha çok zaman ayırması ve onunla daha çok ilgilenmesi sağlanabilir.
3. Okullar belirli ilkeleri gözeterek “yılın ailesi”nin seçileceği etkinlikler yapılabilir. Yine aynı kapsamda çocukların eğitimi için ailelere en iyi katkıyı sağlayan okullar da seçilebilir.
4. Aile yapısından kaynaklanan problemleri yaşayan veli ve öğrencilere okul tarafından sağlanan destekleyici faaliyetler aracılığıyla onlara yalnız olmadıkları izlenimi verilebilir.

#### **2.4.5. KARAKTER EĞİTİMİNDE OKULUN ROLÜ**

Genç neslin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunları çözme ve bu sorunlara karşı direnç gösterme beceri ve kabiliyetlerini geliştirmek okulların görevleri arasındadır. Bu görevin gereği olarak okullar yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyerek çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında öğrencilere iyi tercihler yapabileceği ortamlar sunmak durumundadır (Ekşi, 2003a, s. 81). Çünkü okullar, sadece akademik bilgilerin çocuklara verilmesi amacıyla tasarlanmış kurumlar değildir (Witherspoon, 2007, s. 9). Okullar, aynı zamanda, bir toplumun kendi kültürünce değerli addedilen anlayış ve tutumları çocuklara kazandırmak ve bu yönde onların gelişimine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi göz önüne alınarak bu alanların gelişimine destek olacak uygulamaların okullarda öğrencilere sunulması karakter eğitimi

programlarının başarısını artırabileceği konusunda yaygın bir kanı vardır. Çünkü okullar tıpkı görsel medya, arkadaş grupları, ebeveynler ve kardeşler gibi karakter oluşumunda önemli etkiye sahiptir. Bu niteliğinden dolayı okullar, karakter eğitimi için en önemli mekânlar olarak görülmektedirler (Arthur, 2008, s. 90). Bu algılamaya bağlı olarak okullardan, geçlerin bilişsel gelişimine yaptığı katkı kadar onların ahlâkî gelişimini de desteklemesi beklenmektedir. Okulların, bu beklentiye cevap verebilmesi için bazı nitelikleri kendi bünyesinde barındırmalıdır. Bu kapsamda sosyal, duygusal ve akademik bağlamda mükemmel olarak nitelendirilebilecek okulların beş temel karakteristik niteliğe sahip olması gerekmektedir. Bu karakteristik nitelikler şunlardır (Elians, Parker, Kash, 2008, s. 248):

1. Saygı, sorumluluk, adalet ve dürüstlük gibi spesifik temalar, karakter unsurlarını veya değerleri pekiştiren ve okula öğrencilerin devamını özendirme/sağlamayı bütünüyle bir amaç olarak taşıyan bir okul ortamı.
2. Katılımcılığın teşvik edilmesi ve bunun sağlanması için gerekli yetilerin uygulanması ve bu kapsamda izlenecek ilkelerin belirlenmesi.
3. Öğrenci sağlığının pekiştirilmesi ve bu yöndeki problemleri önleyecek uygun gelişimsel direktifler verilmesi.
4. Öğrencilerin başa çıkma becerilerini geliştiren ve onların yaşayacağı geçişler, krizler ve çatışmalar ile başa çıkmaları için sosyal destek sağlayan sitem ve hizmetlerin varlığı.
5. Öğrencilerin karakter gelişimini olumlu yönde etkilemek için destek hizmetler kapsamında yaygın sistematik fırsatlar sunma.

Okullar, akademik konuların öğretimiyle eğitimin değerlere yönelik amaçlarını bütünleştirerek ahlâkî ve sosyal eğitimi anlamlı hale getirme fırsatına sahiptirler (Nucci, 2001, s. 168). Okullar sahip oldukları bu fırsatı değerlendirerek çocuklara aktif katılabilecekleri, ahlâkî karakterlerini yoğun ve anlamlı bir biçimde geliştirebilecekleri imkânları ve yeterlilikleri sağlamak durumundadırlar (Elians, Parker ve Kash, 2008, s.263). Çünkü geçlerin iyi yetiştirilmesi ve onların ahlâkî gelişimin desteklenmesi kamusal bir meseledir (Costanzo, 2005, s. 1-3). Doğal olarak kamusal bir kurum olan okulların bu meselede inisiyatif olarak sorunun çözümüne katkı sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi meselesi kamusal bir sorun olarak görülmekte ve bu sorunu ortadan kaldırmak için çalışmalar yapılmaktadır (Rivers, 2004, s. 257-258; Ledford, 2005, s. 8; Davis, 2006). Örgün eğitim kurumları olan okulların karakter eğitimine yönelik yaptıkları çalışmalar ödüllendirilmektedir. Bu uygulamla



doğrultusunda California'daki Fresno Bölgesi'nde faaliyette bulunan okullara verilen "Değer ve Karakter Tanıma Ödülü"ne sahip olabilmek için okullarda aranan yeterlilikler, karakter eğitiminde okulları başarıya götüren nitelikleri yansıtması açısından önemli bulunduğu için aşağıda verilmiştir (Arthur, 2003, s. 118-119):

1. Okul yetiştirmek istediği öğrenci modelini ve bu modelin temelindeki felsefiyi açıklamalıdır.
2. Okul karakter oluşumuna kanıt teşkil eden aktivite türlerini belirtmeli ve programları kapsayan mantığı açıklamalıdır.
3. Okul uyguladığı prosedür ve davranış kurallarını tüm paydaşlar (personel, aile, öğrenci vb.)ın katkısıyla belirlediğini göstererek ilgili ilkelerin herkes tarafından anlaşılmasını sağlamalıdır.
4. Okul öğrencilerin okul yönetimine katılımını ve okul yaşantısına katkı sağlayabileceğini göstermelidir.
5. Okul sınıf ve okul düzeyinde karakter bağlamında öğrencilerin başarılarını nasıl algıladıklarını açıklamalıdır.

Çocukların ahlâkî gelişimine yaptıkları olumlu katkıdan dolayı ödül alan okullar üzerine yapılan araştırmalar da mevcuttur (Arthur, 2003). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'lerin sonunda federal hükümetin eğitim sekreteri olan William Bennet, ahlâkî yargı ve etik değerlerin gelişimini destekleyen okullara "Mavi Kurdele Ödülü" verilmesi için çalışmalar başlattı. Bu ödülü alan okullar üzerinde araştırmalar yapan Modonna Murphy (1998), karakter eğitiminde başarılı olan okulların şu niteliklerini tespit etmiştir (Arthur, 2003, s. 138):

1. Öğrencilerin karakterini geliştirmek için yapılacak faaliyetlerde kararlı ve özverili olmak. Okulun kendisini karakter geliştirmeye adanmış olması.
2. Okulda geliştirilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanan niteliklerin belirlenme sürecine öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin aktif katılımını sağlama. Yani öğrenci veli ve okul personeli arasında kazandırılacak niteliklerle ilgili mutabakatın sağlanması.
3. Yüksek akademik performans standartları belirlemiş olma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma. Özellikle işbirlikli öğretimi destekleme.
4. Herkesin anlayabileceği ve küresel çapta paylaşılacak olan yüksek standartlı öğrenci davranışlarını özendirici değerlere ve iletişime açık bir okul iklimine sahip olma.
5. Okulun, tüm okul topluluğunun davranışlarını, tavırlarını, niteliklerini, destekleyen ve pekiştiren unsurlara haiz programa sahip olması.
6. Tüm mevcut olanakları karakter geliştirme amacı için kullanma ve karakter eğitimine adanmışlık.

Rusnak (1998, s. 4-5)'a göre okul oluşturduğu politika ve belirlediği misyonda karakter eğitime yer vererek gençlerin olumlu karakter niteliklerini kazanabilecekleri bir ilke ve değerler atmosferi oluşturmalıdır. Karakter gelişimine yönelik yapılan araştırmalar bu yargıyı desteklemektedir. Çünkü Leming (1993, s. 63)'e göre karakter gelişimi üzerinde başta okul olmak üzere, öğrencinin içinde yaşadığı sosyal çevre, doğrudan öğretim yöntemlerinden daha fazla etkili olmaktadır. Bundan dolayı okulların oluşturmuş olduğu okul iklimi ve değerler sistemi karakter eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Okulda, etkin bir eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yanında başarılı bir değerlendirme sürecinin de teşekkül edebilmesi sadece öğretmenlere bağlı bir hadise değildir. Aksine tüm okul çalışanlarını ilgilendiren bir mesele olmasından dolayı tüm okul personel ve çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Söz konusu paydaşların, ahlâkî değerler açısından, olumlu bir okul kültürünün ya da okul değerler sisteminin oluşmasına katkı yapması gerekmektedir. Ayrıca karakter eğitiminde başarılı olunması için okulların, öğrencilere öğrenen bireyler ve toplumun bir üyesi olarak nasıl hareket etmeleriyle alakalı, öğretmenlere öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgili, ebeveynler ve okul çalışanlarına öğrencilerin öğrenmelerine nasıl destek olabilecekleri hakkında iletiler göndermelidir (Elians, Parker, Kash, 2008, s.253). Bütün bunların yapılabilmesi yani okul kültür ve değerler sisteminin öğrencilerin karakter gelişimi destekleyecek bir hüviyete büründürülebilmesi gayesiyle yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Lickona, 1991, s. 325):

1. Yöneticiler akademik ve ahlâkî liderlik yapmalıdırlar.
2. Okulda uygulanan disiplin okulun tüm alanlarına yönelik olmalıdır.
3. Okulun tümünü kapsayan bir topluluk bilinci oluşturulmalıdır.
4. Öğrencilerin okulu sahiplenmesi ve okulu daha iyi bir duruma getirmek için çalışmaları sağlanmalıdır.
5. Öğrenciler ve okuldaki yetişkinler (çalışan personel) arasında karşılıklı saygı, adalet ve işbirliği anlayışının esas olduğu bir ahlâki iklim oluşturulmalıdır.
6. Ahlâki konular okulda ele alınarak ahlâka verilen önemin yükseltilmesi gerekmektedir.

Lickona (1991)'ya göre yukarıda verilen ilkeler bir bütünün temel bileşenleridir. Ahlâki açıdan olumlu bir okul kültür ya da ikliminin oluşabilmesi için söz konusu ilkelerin hepsinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bunun için yapılması gerekenler aşağıda verilmiştir (Lickona ,1991, 346-347):

**I. Yöneticilerin etkili akademik ve ahlâkî liderlik için yapması gerekenler:**

- Okulun genel vizyonu kapsamındaki amaçlarını sahiplenmelidir.
- Karakter eğitimi programının strateji ve amaçlarını tüm okul personeli ile paylaşmalıdır.
- Okuldaki faaliyetlere veli destek ve katılımını sağlamalıdır.
- Okul yöneticisi, veli, okul personeli, öğretmen ve öğrencilerle kurmuş olduğu ilişkilerde okul değerlerini yansıtan bir model olmalıdır.

**II. Okul geneline yansıyacak bir disiplin uygulaması için yapılması gerekenler:**

- Kuralları açıkça tanımlamak ve tanımlanan kuralların adil ve ihlal edilmeden uygulanması gerekmektedir.
- Disiplin problemleri öğrencilerin ahlâkî gelişimini destekleyecek bir yol izleyerek çözülmelidir. Okul kurallar ve değerlerinin suiistimal edilmeden okulun her yerinde uygulanması sağlanmalıdır.

**III. Okulun tümünü kapsayan bir topluluk bilinci oluşturmak için yapılması gerekenler:**

- Okulda bulunan herkesin birbirini taktir etmelerini ve birinin diğerini değerli bulduğunu ifade etmesini teşvik etmek. Yani “Marifet iltifata tabidir.” anlayışının hayata geçirilmesi gerekmektedir.
- Okulda bulunan tüm öğrenci ve çalışanların birbirlerini tanımaları sağlanmalıdır.
- Ders dışı etkinliklere mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.
- Sportmenlik teşvik edilmelidir.
- Okul meclislerinde topluluk bilinci ve değerleri vurgulanmalıdır.
- Her sınıfa okul hayatına katkı yapacak bir sorumluluk verilmelidir.

**IV. Öğrencilerin okulu sahiplenmesi için yapılması gerekenler:**

- Öğrenci yönetim kurlunu farklı sınıflara devam eden öğrencilerden oluşturarak sınıfların ve öğrencilerin kurulla iletişiminin en süt düzeye çıkması sağlanmalıdır.
- Okul öğrenci konseyi, okul hayatını olumsuz etkileyen sorunları ortadan kaldırmakla görevlendirilmelidir.

**V. Okulda ahlâkî bir topluluğun oluşması amacıyla okul çalışanlarıyla yapılması gerekenler:**

- Öğretim konularında birlikte çalışmalarını için gereken zamanı ve desteği okul çalışanlarına sağlamak.
- Okul çalışanlarını ilgilendiren kararlar onların da görüşleri alınarak verilmelidir.

## **VI. Ahlaki konuların önemini yükseltmek için yapılması gerekenler:**

- Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve ahlâkî gelişimini ihmal etmelerini önlemek amacıyla öğretmenlerin üzerindeki akademik başarıya yönelik baskı azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin, ahlâkî konulara zaman ayırıp öğrencilerin ahlâkî gelişimini destekleyici etkinliklerde bulunmaları için teşvik etmek.

Okullarda, karakter eğitimi programları belirli değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla uygulanmaktadır. Programa, hangi değerlerin ya da kimin değerlerinin alınacağı konusunda çeşitli tartışmaların çıkması muhtemel bir durumdur. Aynı zamanda bu durumun, süreç içinde aldığı vaziyet karakter eğitimi programının etkili uygulanabilmesini olumsuz da etkileyebilir. Neticede karakter eğitimi programına kimin değerlerinin ya da hangi değerlerin alınacağı önemli bir sorun alanı olabilir. Bu sorun alanını oluşturmamak için okulların, değerlerin belirlenmesinde, hizmet sunduğu toplumun hassasiyetlerini göz önüne alması gerekmektedir. Bu bağlamda karakter eğitiminde üzerinde durulacak temel değerleri belirlemek için okullar; aile ve toplumsal kurumlarla ilişki kurmalı ve işbirliği geliştirmelidir. Bu yolla okullar “Kimin değeri öğretilmeli?” sorusu üzerine inşa edilecek eleştirileri de önleyebilir (Ekşi, 2003a, s. 85). Başka bir anlatımla etkili bir karakter eğitimi programının uygulanması için okul aile birlikteliğinin sağlanması gerekmektedir. Okul aile birlikteliğinin sağlanması işi öncelikli olarak, okulda yürütülecek olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinden birinci derecen sorumlu olan okul idarecilerinin sorumluluğundadır. Okul idarecilerinin, okul-aile birlikteliğini sağlayabilmek için yapması gereken bazı etkinlik ve öneriler ana hatlarıyla aşağıda verilmiştir (Lickona, 1991, s. 418):

1. Ailelerin çocuklarında geliştirilmesini istedikleri karakter nitelikleri uygulanacak anketler aracılığıyla belirlenerek bu doğrultuda uygulamalar yapılabilir.
2. Okulda uygulanan karakter eğitimi kapsamında ailelere de sorumluluklar verilerek onların da programın uygulanmasında görev alması sağlanabilir. Böylece ev ortamında da çocukların karakter gelişimini destekleyici faaliyetler gerçekleştirilebilir.
3. Okulda düzenlenecek toplantılar aracılığıyla ailelere çocuklara değerleri nasıl kazandırabilecekleriyle ilgili bilgiler verilebilir. Ayrıca velilerin, çocuklara akademik anlamda nasıl yardım edebilecekleri konusunda veli bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
4. Yayımlanacak okul bültenleri aracılığıyla ailelerin okulda uygulanan karakter eğitimi programı hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilir.

5. Televizyon ve sinemanın çocukların karakter gelişimini olumsuz etkilemesini önlemek için ailelerin bu konuda sorumluluk alması sağlanabilir. Bu kapsamda ailelerin çocukların hangi programları izledikleri ve nelerle ilgilendikleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
6. Okulda uygulanan disiplin faaliyetlerine ebeveynlerin de katılımı sağlanabilir.

Toparlayacak olursak, etkili karakter eğitiminin sadece okul sınırları içinde ve okul personelinin katılımı ile gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Etkili bir karakter eğitiminin gerçekleşebilmesi için okulların, aile, dini kurumlar, sivil toplum örgütleri, medya ve yerel yönetimler vb. desteğini alması gerekmektedir (Lickona, 1996). Yani okulların, toplumsal desteği alarak toplumsal katılımı sağlaması icap etmektedir (Witherspoon, 2007, s. 8-9). Bunun yanında okul yaşantısının tüm boyutlarının öğrencinin karakter gelişimine katkı sağlayacak biçimde tanzim edilmesi etkili karakter eğitimi uygulamaları için yapılması gereken işlemler arasındadır. Bu çerçevede öğretim programlarının içeriğinin, öğrenme ve öğretme sürecinin, sınıf içi ve sınıf dışı ilişkilerde benimsenen tarzın, disipline yönelik uygulamaların ve okulun değerler sisteminin öğrencinin karakter gelişimini en üst düzeyde destekleyecek yeterlilikte düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, topluma hizmet uygulamaları, okul toplantıları, törenleri ve okul tarafından verilecek ödüller ile erdemlerin çocuklar tarafından içselleştirilmesi sağlanmalıdır (Wynne, 1991, s. 147-148). Bu

#### **2.4.6. KARAKTER EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ**

Öğretmenler, sınıf ortamındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ders amaç ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak planlama ve yürütülmesinden sorumludurlar. Bu sorumluluk kapsamında hem toplumun hem ebeveynlerin hem de eğitim politikalarını belirleyenlerin öğretmenlerden, gençlerin olumlu karakter özelliklerini edinmelerinde inisiyatif almalarına yönelik beklentileri vardır (Kidder, 2000'den akt. Uysal, 2008, s. 39). Öğretmenlerin bu beklentileri tam anlamıyla karşılayabilmesi için öğretmen eğitimi veren kurumların öğretmenlere bu konuda destek olmaları gerekmektedir. Fakat ABD'de yapılan bir araştırmada okullarda karakter eğitimi uygulamasına büyük önem verilirken öğretmen eğitimi veren

kurumlarda karakter eğitimine fazla önem verilmediği ve çok az öğretmen eğitimi kurumunun programına karakter eğitimini aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca aynı araştırmada karakter eğitimi ve bu eğitimin öğretmenlere nasıl öğretileceği konusunda bir görüş birliğinin de olmadığı saptanmış (Arthur, 2003). Bu duruma ilave olarak, karakter eğitimine yönelik araştırmalar yapan Davidson (2005)'a göre karakter eğitimine yönelik öğretmenlere verilen eğitim oldukça yetersizdir. Bundan dolayı öğretmenlerin işbirlikli öğrenme, sınıf yönetimi, ahlâkî tartışmaları yönlendirme, topluluk bilinci oluşturma, olumlu sınıf ortamı oluşturma, demokratik eğitim, öğretim programlarında değerler eğitimine yer verme, zaman yönetimi konularında eğitim verilemelidir. Çünkü karakter eğitimi büyük oranda bu niteliklere sahip öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Davidson, 2005, s. 241-242). Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi boyunca karşılaştıkları öğretim modellerini ileride kendi öğretmenlik hayatlarında örnek aldıklarını gösteren araştırma sonuçlarının da mevcut (Abdal-Haqq, 1998, s. 4) olması öğretmenlik eğitimi veren kurumların karakter eğitimine yönelik uygulamalarının üzerinde önemle düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Yukarıda verilen bilgilere göre, öğretmenlik eğitimi veren kurumların karakter eğitimi programlarının etkili olarak uygulanabilmesi için gerekli özeni göstermediklerini söyleyebiliriz. Bu durum doğal olarak karakter eğitimine yönelik çalışmaları olumsuz etkilemektedir. Öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarına değer öğretimi ya da karakter eğitimiyle ilgili uygulamalara yer verilmesi etkili bir karakter eğitimi uygulamaları için bazı üstünlükler sağlayabileceği gibi mezkûr olumsuzlukları da ortadan kaldırabilir (Ryan ve Bohlin, 1999). Yani öğretmen adaylarına, öğretmenlik öğrenimleri sürecinde karakter eğitimine kaynaklık eden düşünsel ve pedagojik ilkeleri uygulama fırsatının tanınması değer edindirme faaliyetlerinin başarısını artırabilir. Öğretmenlerin değer edindirme faaliyetlerinde pasif ve etkisiz yaklaşımlar benimsemelerini önleyebilir. Çünkü öğrenim hayatlarında kendilerine uygulanan programın içine karakter eğitimi kapsamındaki bilgi beceri ve uygulamaların da dahil edilmesiyle, öğretmen adayı, karakter eğitimiyle ilgili tartışmalardan haberdar olma ve bu tartışmalara katılma şansını elde edebilir. Ayrıca bunun yapılması durumunda, öğretmen adayının sadece

ahlâkî konulardan haberdar olmakla kalmayacağını iyi uygulamaların örneklerinin ve kaynaklarının yanı sıra daha geniş eğitimsel ve felsefî içeriğe de aşına olacağı görüşünü destekleyen araştırma bulguları da mevcuttur (Arthur, 2007, s. 90). Bütün bu nedenlerden dolayı okullarda uygulanan karakter eğitimi uygulamalarının başarılı olabilmesi ve karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin kendilerini, değer edindirmeye yönelik çağdaş gelişmeler ışığında yenilemeleri ve karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlara yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu tür strateji geliştirme yani önceden çıkması muhtemel durumlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla uygulamalar bazı meslekleri icra edecek insanlara, o mesleği uygulamak için gerekli bilgilerin verildiği öğrenim hayatları süresi içinde yapılan faaliyetler arasındadır. Örneğin Kupperman (1991)'e göre özellikle muhtemel spesifik alanlara yönelik stratejiler geliştirmek sağlık, hukuk, teknik ve iş sektörleriyle alakalı uygulamalı ahlâk derslerinde kullanılan yöntemin bir parçasıdır. Bir iş adamı veya doktor geleneksel ahlak kurallarının özüyle uyuşmayan zor şartlarda hangi değere bağlı kalarak karar vereceğini göz önünde bulundurmaya zorunda kalabilir. Ayrıca bazen, normalde hangi kuralları uygulayacağını hatırlamakta bile zorluk çeker ve günlük yaşamdan çok farklı olan koşullarda kuralları ihlal etme baskısı altında kalabilir. Her iki durumda ilerde bireyin nasıl davranacağına yönelik farklı bakış açılarını bilmesi onun için oldukça yararlı olacaktır. Çünkü farklı bakış açıları içinde nasıl düşüneceğini bilen ama yine de kendi değerleri olan birisi, ahlâkî zorluklar yaratacak en olası beklenmedik durumlara hazırlıklıdır (Kupperman, 1991, s. 183-184). Öğretmenlerin de bazı durumlara önceden hazırlıklı olmalarını sağlamak amacıyla öğretim programlarında ahlâkî meselelere yönelik uygulamalı derslere de yer verilebilir. Bu yolla öğretmenlerin, örnek olaylar üzerinden muhtemel durumlarda işe koşabilecekleri bazı becerileri geliştirilebilir. Bu yolla çocukların karakter gelişimine olumlu katkıda bulunması sağlanabilir. Etkili bir karakter eğitiminin gerçekleşebilmesini sağlamak gayesiyle San Diego Üniversitesi Uluslararası Karakter Eğitimi Merkezinde öğretmen eğitiminde esas alınması ya da bir öğretmende bulunması gereken niteliklere yönelik bazı standartlar belirlemiştir. Bu standartlar şunlardır (Arthur, 2003, s. 122-123):

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve tecrübeli öğretmenler tüm öğrencilerin karakter oluşumundan sorumlu karakter eğitimcileri olarak rollerini uygulamalı ve bu rollerini öğrencilerine yansıtmalıdır.
2. Öğretmenler, değer taşıyıcıları, değer eleştirmenleri ve rol modelleri olarak rollerini ve sorumluluklarını anlamalı ve öğrencilerin demokratik değerler, karakter gelişimi ve toplumsal davranışlarla ilgili beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmenler iyi bir karaktere zıt olan davranışları ortadan kaldırmak için öğrencilerle birlikte çalışmalıdır.
3. Öğretmenler okulda ve sınıf içinde karşılıklı saygıyı özendirilen ortamların oluşmasına ön ayak olmalı. Örneğin öğrencilerle ilgilenip onları karşılıklı saygı ve sorumluk gerektiren işbirlikli çalışmalara yönleltmeli ve bu tür faaliyetleri desteklemelidirler.
4. Edebiyatta, medyada ve yaşamın farklı alanlarında yer alan etik dilemmalar öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenciler bu dilemmaların peşine düşmektedirler. Bu durumdan dolayı öğretmenler, öğrencileri ahlâkî çözümler yapmaları, eleştirel sorgulamalara ve farklı boyutlarda düşünmeye teşvik etmelidirler.
5. Öğretmenler, öğrencilere karakter gelişiminde pozitif deneyimler sağlamak için toplumsal gruplar, ebeveynler ve iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalıdırlar. Yani öğretmenler ev, okul ve topluluk üçgeni arasında işbirlikli bir ortaklık sağlamalıdırlar.
6. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuğun karakterini eğiten bir numaralı etmen olduğunun bilincinde olmalıdırlar.

Öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik benimsedikleri iletişim tarzı ve tutumları sınıf içinde çocukların yaşadığı sosyal atmosferin doğasını belirlemektedir. Çocukların sosyal ve ahlâkî deneyimleri, genellikle öğretmenlerin kendileri ile etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranışları ve tepkilerinden oluşmaktadır (Saban, 2002, 82). Bundan dolayı gençlere olumlu karakter özelliklerini kazandırabilmekte ve bu yönde yapılacak çalışmalarda gerekli rehberliği yapabilecek iyi öğretmen örnekleri karakter eğitiminde önemli addedilir (Ryan ve Bohlin, 1999, 141). Öğretmenlerden de bu rolü yerine getirmesi beklenir. Öğretmenler, rollerinin bu yönünü, bazılarının derslerinde verilmesi gereken bilişsel hedeflerin eksik kalacağı ve bunun sonunda başarısız olacakları kaygısı ve bazılarının da aleni olarak bir ahlâkî pozisyonu benimsemek istememelerinden dolayı tam anlamıyla yerine getiremeyerek değerlendirme sürecinin sorunla karşılaşmasına neden olmaktadır. Diğer bir sorun ise öğretmenlerin bazılarının da kendi ideolojik görüşlerini öğrencilerine aktarmak istemeleridir (Arthur, 2003, s. 120). Görüldüğü gibi öğretmenlerin bazı kaygı ve tercihleri okullardaki ahlâk eğitimi olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için öğretmenlerin



öğrencilerin zihinsel ve ahlâki gelişimini birlikte ele almaları gerekmektedir. Kendi ideolojik tercihlerini merkeze alarak bir değerlendirme süreci planlamayı önleyecek ahlâkî olgunluğu gösterebilmelidirler. Öğrencileri kollama, konuya ilgi çekme, dürüstlük, meslektaşlarıyla işbirliği yapmasına imkân tanıyacak ahlâkî nitelikleri benimsemelidirler (Wilson, 1993, s. 113'den akt. Arthur, 2003). Böyle bir sürecin içinde öğrencileri bilgilendirmek ve öğrencilere neyi yapmaları gerektiğini hatırlatarak insan yeteneklerine saygı duymalarını sağlamak, öğretmenlerin görevleri arasındadır. Çünkü sadece somut eşyalar ve hizmetler bakımından değil ontolojik olarak da bir birimize bağımlı bir dünyada yaşamaktayız. Bu yapı içinde bireysellik olarak tanımladığımız özellikler ilişkiler neticesinde teşekkül etmektedir (Noddings, 2008, s.167). Bu oluşuma götüren süreçte benimsenen yaklaşım ve tutumlar, oluşumun kendisini de etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin çocukların iyi karakter niteliklerini kazanmalarına olumlu katkı sağlayabilmek için bazı beceri ve anlayışların farkında olup ona göre davranmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin karakter eğitiminde başarılı olabilmesi için göstermeleri gereken tutum ve davranışları şöyle sıralayabiliriz (Ryan ve Bohlin, 1999, s. 153-154):

1. Öğretmenler, kendileri birer erdem örneği olmasalar da iyi karakter örneği sergilemeli ve kendi karakterlerini eğitmeyi bilmelidirler.
2. Öğretmenler, öğrencilerinin gelişimini profesyonel sorumlulukları olarak görmelidirler.
3. Öğretmenler, öğrencilerini hayatta neyin yanlış neyin doğru olduğuna dair sınıf içi tartışmalara dâhil etmelidirler.
4. Öğretmenler ahlâkî tartışmalarda kendi pozisyonlarını açıkça iletmemeliler fakat bunu yaparken öğrenci pozisyonu ve fikirleri üzerinde kesinlikle baskı yapmamalıdır. Yani öğretmen kendi tutum ve görüşünü otoriter bir tarzda sunmamalıdır.
5. Öğretmenler öğrencilere kendilerini başkalarının yerine koyabilmeyi öğretmelidirler. Yani öğretmenler öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirmelidir.
6. Öğretmenler, herkes için saygının esas olduğu yüksek etik standartları benimseyerek sınıf içinde olumlu bir ahlâkî iklim oluşturmalıdır. Yani öğretmenler karşılıklı saygı ve sevginin temel alındığı bir sınıf ortamı inşa etmelidir.
7. Öğretmenler, öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin etik öğrencilerinin etik emsaller olmalarını sağlamalıdır.

Kanada'da 678 öğrencili bir ilköğretim okulunda uygulanan karakter eğitimi programı etkinliğini artırmak amacıyla belirlenen ilkeler öğretmenlere önemli

perspektifler sağlayabileceği düşüncesinden dolayı aşağıda verilmiştir (Williams, 1995'den akt. Witherspoon, 2007, s.10):

1. Öğrenciler güven inşa edecek aktivitelere katılacak.
2. Öğrenciler işbirlikçi öğrenim kuralları ve terimleri aşına olacak ve bunları kullanacak.
3. Öğrenciler işbirlikçi öğrenme grupları içinde çalışırken onlara sosyal beceriler öğretilecek.
4. Karakter eğitimine yönelik bir takım öğrenim aktiviteleri düzenlenecek.
5. Çatışma çözümüne yönelik bir takım öğrenim aktiviteleri düzenlenecek.

Yukarıda verilen öğretmen eğitiminde belirlenen standartlar, ve hazırlanan programların ilkeleri incelediği zaman okullardaki ahlâk ya da karakter eğitiminin başarıya ulaşması için öğretmenlerin hayati öneme sahip olduğunu müşahade etmekteyiz. Çünkü hem standartlarda hem de programlarda belirlenen ilkelerin hayata geçirilmesi birinci dereceden öğretmenin sorumluluğuna bırakılmaktadır. Bu anlayış içinde belirlenen ilkeleri öğretim programlarıyla ilişkilendirerek hayata geçirilmesi faaliyeti öğretmenden beklenmektedir. Öte yandan okullarda uygulanan öğretim programları da öğretmen için bir nevi kılavuz hüviyetindedir. Özellikle Türkiye gibi merkezi sistemin uygulandığı ülkelerde eğitim ve öğretim faaliyetleri merkezden hazırlanan eğitim ve öğretim programlarına göre yürütülmektedir. Öğretmenlerden de istenilen, programlarda öngörülen bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere uygun etkinliklerle kazandırılmasıdır.

Leming ve Yendol-Hoppy (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; genellikle, sınıf içi uygulamaları müfredat geliştiricilerin amaçladığı uygulamalardan önemli ölçüde farklıdır. Bundan dolayı gençlerde karakter gelişimi bir mühendisin köprü inşaatıyla mukayese edilebilir. Buna göre çeliğin gerilme kuvvetine, betonun fiziksel özelliklerine dair deneysel veriler varken, bazı mühendisler yerel şartlara bağlı olarak bir köprü inşaatında farklı tasarımlar üretirler. Daha önce o bölgede gerçekleştirilen köprü tasarımları, toprak, alt tabaka şartları, bütçe, kişisel yaratıcılık ve estetik değer asıl ürünü etkileyecektir... Benzer şekilde, farklı eğitim bağlamındaki öğretmenler, uygulamaya yönelik farklı kararlar alabilirler. Bu kararlar bir boşlukta yer almayacak, öğrencilerin yerel ve etraflı bilgilerine, okul kültürüne, okul müfredatına, toplumun politik ve ahlaki değerlerine dayanacaktır... Bu duruma karakter eğitimi perspektifinden bakılırsa, bağlamdan bağımsız uygulamalar peşinde koşmak değerlendirme sürecini olumsuz etkiler. Yani öğretmen karakter geliştirmede başarılı olabilmesi için bağlamdan bağımsız arayışlar üretmeye çalışmamalı aksine bağlam tabanlı uygulamalara yönelmelidir (Leming ve Yendol-Hoppy, 2004'den akt. Leming, 2008, s. 152).

Leming (2008)'den yapılan yukarıdaki alıntıyı incelediğimiz zaman öğretmenin etkili bir karakter eğitimi uygulaması gerçekleştirebilmesi için bulunduğu mahallin ya da çevrenin imkânlarından da faydalanması gerektiği görmekteyiz. Sözü edilen bu çevresel imkânlar şu şekilde sırlanabilir (Durmuş, 2007, s. 326):

1. Merkez ya da taşrada faaliyet gösteren tüm kamu kurum ve kuruluşları.
2. Herhangi bir kâr amacı gütmeyen ve sivil bir takım itkilerle faaliyete geçen vakıf, dernek, inisiyatif, oda, girişim vb. adlarla ve kategorilerle anılan sivil toplum kuruluşları.
3. Birey ya da kurum olarak faal olan özel kişi ve kuruluşlar.

Karakter eğitimi merkezci müfredatın kısıtlamaları olmaksızın öğretim yapabilmekte özgür ve yetkili olan öğretmenler tarafından yapılmalıdır (Rusnak, 1998, s. 5). Bu tür öğretmenler yukarıda verilen çevresel imkânlardan da amacı doğrultusunda faydalanarak çocukların karakter gelişimine destek olabilirler. Çevresel imkân ve şartlar, karakter eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü merkezi programın ilkeleri her okulun bulunduğu şartlara hitap etmeyebilir. Yukarıda da değinildiği gibi Türkiye gibi merkezi programların uygulandığı ülkelerdeki okullarda etkili bir karakter eğitimi uygulamasının gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin inisiyatif alması gerekmektedir. Öğretmenler bu faaliyeti icra ederken merkezi programın temel aldığı kapsam içinde kalarak görev mahallinin sosyal ve kültürel yapısı ile öğrenci niteliklerini göz önünde bulundurarak etkin bir değerlemeye hizmet edecek öğrenme ve öğretme süreci tasarımı yapabilir. Bu tasarımı yaparken öğretmen hem akademik hedefleri hem de olumlu karakter niteliklerini kapsayıcı ders planlarını işe koşmalıdır. Bu tür ders planları yani akademik alanlar ile karakter eğitimi arasındaki bütünlüyci ilişkinin kurulduğu ders planları Herbert Kolh'a göre şu niteliklere haiz olmalıdır (Jacobs, ve Jacobs Spencer, 2001, s.21):

- **Sorumlu Eylem:** Ders planı öğrencilerin okulda ve toplumdaki anlamlı sorularla yüzleşmesini sağlamalı, hayali/temsili çözümler önermeli ve bu çözümleri uygulamak adına yapılan eylem ve aktivitelere öğrencilerin katılımını sağlamalıdır.
- **Etkileşim:** Ders planı uygulamada ve grup üyeleri, öğretmenler, toplumla alakalı durumlarda gerçek ahlak konularından bahsetmeli.
- **Bütünleşme:** Tutarlılık, istek ve ilgi her öğrencide karakter özelliklerini tanımlamada güçlü bir duygu hissinin gelişmesine yol açar.
- **İçerik:** Eğitim, öğrencilerin bütün durum ve ortamlarda ahlak erdemleriyle tutarlı bir şekilde hareket etmesini sağlamak için öğrencilere sürekli bir destek sağlamalı.

Akademik alanlarla bütünleşmiş bir karakter eğitiminde başarıya ulaşabilmek bazı unsurların göz önünde bulundurulmasını ve uygulamaların hayata geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede Patricia Phelps (1993)'e şu tavsiyelerde bulunmaktadır (akt. Witherspoon, 2007, s. 22):

- ✓ Öğrencilerin birbirlerini tanınmasını sağlayarak etik bir toplum oluşturunuz.
- ✓ Kişisel notların etkin gücünü kullanın. Bunun için öğrencilere yazılı pozitif mesajlar iletiniz.
- ✓ Öğrencilerde görmek istediğiniz davranışı öncelikli olarak kendiniz yapınız. Çünkü öğretmenler isteseler de istemeseler de öğrencilerin rol modelleridir.
- ✓ Öğrencilerin başarmasına yardımcı olarak onunla ilgilendiğinizi gösteriniz. Bu onların hayal kırıklıklarını azaltır.
- ✓ Aşırı tepki gösterme eğilimlerini ortadan kaldırınız.
- ✓ Sınıf içinde öğrencilere öyküler okuyunuz
- ✓ Öğrencilerin empati kurmalarını geliştiriniz. Bunun için de rol oynama aktiviteleri düzenleyiniz.
- ✓ Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmek için onları işbirlikli çalışmalara yöneltiniz.

Örgün eğitim kurumlarının en önemli fonksiyonlarından biri de toplumsal yaşamın devamını sağlayacak ideal yurttaşlar yetiştirmektir (Çelik, 2009, s. 1). Bundan dolayı, örnek bir öğretmen, sınıfında iyi bir değerler sisteminin oluşmasını sağlayacak makul davranışları teşvik etmelidir (Arthur, 2003, s. 95). Karakterin kendiliğinden şekillenmemesinden dolayı öğretmenlerin uygulamaları genç neslin karakter gelişiminde etkili olmaktadır (Nucci, 2001, s.137). Öğretmenlerin, sınıf içinde benimsedikleri sınıf yönetim tarzları değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle karakter gelişimine yönelik yapılan araştırmalar, öğretmenlerin baskıcı ve zorlayıcı yaklaşımlar içeren sınıf içi uygulamaları karakter gelişiminde menfi neticelere neden olduğunu göstermiştir (Arthur, 2003, s. 96). Bu olumsuzluğa neden olmamak için öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere yönelik “gecikme” ve “unutma” gibi olumsuz ifadeleri kullanmaktan kaçınmaları ve “Zamanında burada ol!”, “Kalemimi unutma!” gibi vurgulamaları içeren cümleler kurmamaları gerekmektedir (Brooks ve Kann, 1993'den akt. Wynne, 1991, s. 147). Yine Watson, Solomon, Battistich, Schaps ve Solomon (1989) yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim okullarındaki disiplin sağlamaya yönelik aşırı kontrolcü ortamların çocukların ahlâkî gelişimine olumlu katkı yapmadığı sonucuna

ulaşmışlardır. Bu sonuçtan dolayı araştırmacıların çocukların ahlâkî gelişimine olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri ve dört esas üzerine inşa ettikleri sınıf içi disiplin ilkeleri şunlardır (Watson, Solomon, Battistich, Schaps, ve Solomon, 1989'dan akt. Watson, 2008, s.178-179):

1. Öğretmen-öğrenci ilişkileri sıcak, destekleyici ve karşılıklı güvene dayalı bir zeminde seyretmelidir.
2. Sınıf her öğrencinin, aidiyetinin, yetilerinin ve bağımsızlıklarının karşılandığı demokratik bir toplum olmalıdır.
3. Öğrencilere, sınıfta ahlâkî değerlerden ne anladıklarını ve günlük yaşamlarına bu değerleri nasıl uygulayacaklarını tartışabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır.
4. Öğretmenler, öğrencilerin toplum yanlısı değerlerle ve yukarıdaki ilkelerle uyumlu davranmalarına yardımcı olacak ileriye dönük ve tepkisel kontrol teknikleri kullanmalıdırlar.

Skillen (1997)'e göre karakter oluşumunda, demokratik sınıf ortamının, grup çalışmalarının, öğrenci sorumluluğunu geliştirici etkinliklerin, tartışmaların ve özellikle deneyimlerin önemli bir yeri vardır (Skillen, 1997'den akt. Arthur, 2003, s.125). Antes ve Nardini (1994)'ye göre ise öğrencilerin ahlâkî gelişimi ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilköğretim çağlarından itibaren yer verilemelidir. Bundan dolayı öğretmenler, sınıf ortamını, öğrenme ve öğretme süreçlerini öğrencinin karakter gelişimine katkı yapacak yeterlilikte olmasına özen göstermelidir. Bu noktada ahlâkî gelişim odaklı çalışma yapan araştırmacılar öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır (Antes ve Nardini, 1994):

1. Öğrenciler arasında iletişimi artırmak için farklı yaş gruplarının bir birlerinin sorumluluğunu almasını sağlayınız. Çünkü öğrencilerin bir birlerinin sorumluluğunu alması özellikle büyük öğrencilerde sabır ve sevecenlik duygularını geliştirdiği gibi küçük öğrencilerin de akademik başarısını artırdığını gösteren araştırma bulguları mevcuttur.
2. Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlayınız.
3. Öğrencilerin ahlâkî konularda kendi deneyimlerini de kullanmalarına izin veriniz.
4. Öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine dahil olmalarını sağlayınız. Bu tür etkinlikler öğrencilerin sosyal sorumluluk ve işbirliği duygularını geliştirebilir.
5. Sınıf dışı etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin diğer insanlarla nasıl iletişim kurabileceklerini göstermek amacıyla öğrencilerin ödül törenleri vb. faaliyetlere katılmalarını teşvik ediniz. Bu faaliyetler öğrencilere ahlâkî konularla ilgili gerçek yaşamdan tecrübeler edinmelerini sağlayabilir.

6. Alınan kararlarda öğrenci katılımını sağlayarak katılımcı demokrasi için öğrencilere model olunmalıdır.
7. Sınıf ve okul konseyleri aracılığıyla öğrencilerin iletişim kurması, eleştirel düşünmesi sağlanarak öğrencilerin kendi kişiliklerini oluşturmaları için fırsatlar sunulabilir.
8. Sınıf içinde ya da okulda olan günlük gelişmeler öğrencilerin değerleri kazanmaları ve etik duygularının gelişmesi için kullanılabilir. Çünkü okullarda günlük gelişen olaylar üzerine yapılan tartışmaların öğrencilerin duyarlılıklarını geliştirdiğini gösteren araştırma sonuçları mevcuttur.
9. Öğretim programı kapsamında geçen ahlâkî dilemmalar gerçek yaşama uyarlanarak tartışılabilir. Özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerinin programları bu iş için önemli fırsatlar sunmaktadır.
10. Okuma-yazma etkinliklerinde sebat, cömertlik ve iyilik gibi kavramlar üzerinde karakter çalışmaları yapılabilir. Ya da okuma metinleri değerler hakkında farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla kullanılabilir.
11. Öğretmen paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve demokratik değerler için model olmalıdır. Ayrıca öğrenme ortamını bu değerleri esas olarak düzenlemelidir.
12. Öğrencilerin kendi kendilerini disipline etmeleri teşvik edilmeli. Öğretmen bu konuda verdiği olumlu dönütlerle rol model olmalıdır.
13. Ahlâkî konular, tutumlar, değerler, karakter özellikleri hakkında eleştirel düşünmeyi sağlamak için rol oynama, tartışma, analitik ve yaratıcı düşünme tekniklerinden faydalanılabilir.
14. Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme aktiviteleri işe koşulabilir.
15. Ortak değerler oluşturmak ve ahlâkî konularda mutabakatı sağlamak için aile desteğine başvurulabilir. Ortak değerlerin belirleme sürecine bazen öğrenciler de dahil edilebilir.

Sonuç olarak, karakter eğitimi programının etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin bazı sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu sorumlulukların gereği olarak, öğretmenlerin, öğrenci, ebeveyn ve iş arkadaşları ile etkili bir iletişim kurmaları icap etmektedir. Çünkü bu durum yapacakları uygulamaların başarısı için çok önemlidir. Öğretmenlerin bilinçli bir şekilde hareket etmeleri, iş arkadaşlarına saygı göstermeleri, çalıştıkları okul ile gurur duymaları ve iyi ahlâkî davranışları sergileyen rol modeller olmaları gerekmektedir (Wynne, 1991, s. 147). Ayrıca müfredat çerçevesi içinde ahlâkî konularda düşünme fırsatları sağlamak, ahlâka uygun bir sınıf iklimi yaratmak ve öğrencilere sınıf dışında hizmet programları, kulüpler ve danışmanlık yoluyla iyi karakter pratiği yapma fırsatları sağlamak öğretmenlerden beklenen sorumluluklar arasındadır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 101).

## **2.4.6. KARAKTER EĞİTİMİNİN TARİHİ**

### **2.4.6.1. Amerika'da Karakter Eğitimi Tarihi**

Karakter geliştirme, eğitim ve öğretime yönelik tüm faaliyetlerin odağında yer almasından dolayı karakter eğitimi ya da karakter geliştirmenin, tarihsel olarak bütün eğitimsel faaliyetlerin başarmak istediği bir genel amaç olduğunu söyleyebiliriz (Arthur, 2008, s. 80). Bununla birlikte karakter eğitimi özellikle Batı literatüründe Antik Yunan'a kadar götürülen eğitimsel bir uğraş olarak görülmektedir. Bundan dolayı karakter eğitimi faaliyetlerine başlangıç olarak Antik Yunan milat alınmaktadır (Ling ve Stephenson, 1998, s. 5-6; Healea, 2006, s.66).

Karakter eğitimi tabiri Amerika menşeli bir kullanım olmasından dolayı bu ifadenin tarihi kapsamı genellikle Amerikan tecrübesini yansıtmaktadır. Bu nedenle karakter eğitiminin tarihi söz konusu olduğu zaman yaklaşık 300 yıllık bir tarihi geçmiş olan Amerikan tecrübesi öne çıkmaktadır (Nash, 1997, s. 15-16). Bu cümleden olarak Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi içinde karakter eğitimi uygulamalarına devletin kuruluşundan itibaren yer verilmiştir. Lickona (1993)'ya göre Amerikan eğitim sisteminin ilk kurucuları bireylere demokratik erdemleri öğretmenin mecburi olduğuna inanmaktaydılar. Onlar bu inançlarının gereği olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında okul programlarında karakter eğitiminin önemini vurguladıkları gibi öğretmenlerden de çocukların karakter gelişimine katkı yapmalarını istemişlerdir (Lickona, 1993, s. 6).

Karakter eğitiminin tarihi Amerikan okul sistemi içinde Büyük Britanya Krallığı'nın kıtayı kolonileştirmeye başladığı döneme kadar gitmektedir. Koloni Döneminde, kendi dini inanç ve ahlâkî tutumlarına sıkı sıkıya bağlı toplumlar oluşturma amacı güden aşırı tutucu Hristiyan gruplar Amerika'daki bir çok kolonide söz konusu amaçlarını gerçekleştirmek için faaliyetlere başladılar. Bu gruplar eğitimi, kilise ve ailenin kontrolündeki bir faaliyet alanı olarak ele aldılar. Kilise ve ailenin kontrolündeki eğitim faaliyetleri aracılığı ile kendi yaşam biçimlerini hem korumayı hem de daha geniş gruplara telkin etmeyi amaçladılar (Purpel, 1998, s.196). Bu

kapsamda Amerika’da etkin ilk yüksek öğrenim kurumlarından olan Yale, Harvard ve Princeton teolojik okullar olarak karakter eğitimi ve karakter oluşumuyla ilgilendiler. Üniversitenin, iyi bir okul olarak öğrencilerin toplumsal değerlere uygun hareketleri ve davranışları nasıl yapmaları gerektiğini öğretmek bir “beyefendi”yi besleyen cömert bir anne olarak hizmet etmesi gerektiğini benimsenmiştir (Healea, 2006, s. 65). Öte yandan 1642 yılında Massachusetts Genel Mahkemesi (Massachusetts General Court)’nin aile ve okul müdürleri tarafından din [Hristiyanlık]in kurallarının ve merkezi hükümetin kanunlarının çocuklara öğretilip öğretilmediğinin kontrolünü sağlamak için her kasabandan bir görevlinin seçilmesinin gerekli olduğu yönünde karar alması (Hunter ve Mullins, 2005’den akt. Morrison, 2006, s.12) ile karakter eğitimi uygulamaları için resmi bir zemin oluştu. Oluşan bu resmi zeminin etkisiyle eğitim kurumlarında, Hristiyanlık öğretileri üzerine inşa edilen bir değerlendirme etkinlikleri uygulanmaya başlandı (Lickona, 1991, s.6-7). 1647 yılında Massachusetts bölgesinde, öğrencilere şeytanın tuzaklarından nasıl korunabileceğini öğretmeyi amaçlayan “Old Deluder Satan Act” kuralı ilköğretim asıl amacı olarak belirlenerek dindarlık, sadakat, gayret ve itidal gibi erdemler okullarda pekiştirilmeye çalışıldı (Nash, 1997, s. 6). Mulkey (1997)’ye göre 1776 yılında Amerikan okullarında kullanılan ders kitaplarının yüzde yüzü ahlâki ve dinî içerikliydi. Aileler de çocuklarının ahlâkî ve dinî içerikli bu eserlerde öne çıkarılan değerleri edinmelerini ve bu değerlere sıkı sıkıya sarılmalarını talep etmekteydiler (Mulkey, 1997’den akt. Morrison, 2006, s.12). Bu talebe bağlı olarak 19. yüzyılın başlarına kadar İncil, devlet okullarında hem ahlâkî hem de dinî öğretimde kaynak kitap olarak hizmet etti (Lickona, 1993; Purpel, 1998).

Amerika’da Büyük Britanya Krallığı’na karşı verilen bağımsızlık savaşının kazanılmasından sonra ilan edilen Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi (1776)nden sonra, bir monark tarafından yönetilen özerk ve rekabetçi koloni topluluklarından federal demokratik ulusa geçiş süreci başladı. Yeni bir ulus inşa etme temelinde ilerleyen bu süreçte Purpel (1998, s. 196)’a göre şu soruların cevaplandırılması gerekmektedir:

1. Henüz bir araya gelmiş farklı insan topluluklarına düzen, uyum ve birliği getirmek mümkün müydü?



2. Bu insanlar, bağımsızlık Bildirgesi ve Anayasa'da devrimci liderler tarafından ilan edilen demokratik ilkelere tutunacak ve bu ilkeleri benimseyecekler miydi?
3. Özgün Amerikan kültürünü ne oluşturacaktı?
4. Özgün Amerikan kültürü nasıl yayılacaktı?

Purpel (1998)'a göre kolonileşmeden özerkliğe geçen toplumların yaşadığı yukarıda verilen sıra dışı problemlerin yanı sıra, Yeni Amerikan ulusu, farklı dil, inanç, kültür ve etnik kökenden yoğun göçmen akını; batıcı hareket; sanayinin ortaya çıkması; şehirlerin büyümesi; Güney'de köle ekonomisinin artan gücü; girişimcilikte ve kapitalist müesseselerde patlama yaşanması vs. sorunlarla da karşı karşıya kaldı. Bu yeni durumun etkisiyle ahlâk eğitiminde o zamana kadar kullanılan İncil tartışılmaya başlandı. Özellikle Hristiyan mezheplerinin farklı İncilleri referans almaları bu tartışmaların şiddetini artırdı. Yeni Amerikan ulusu, kendi vergileri ile açılan okullarda hangi İncil'in okutulacağını ya da yeni toplumsal değerlerin inşasında hangi İncil'in kullanılacağı konusunda mutabakat sağlanamayınca Kilise ile devlet okullarının birbirinden ayrılması süreci başladı (Mukey, 1997'den akt. Morrison, 2006, s.12).

Neticede, kimin İncilinin kullanılacağı ve hangi değerlerin öğretileceği üzerine tartışmalar çıkınca William McGuffey 1836'da, "McGuffey's Readers" adındaki kitabını yazdı ve bu kitabın ahlâk eğitiminde kullanılmasını önerdi. McGuffey 100 milyondan fazla satan bu eserinde İncil'den hikâyelerin yanında şiirler, kahramanlık öykülerine ve nasihatlere de yer vermiştir. Bu eseri okurken çocuklar derslerde aritmetik bilgilerin yanında dürüstlük, komşuları sevme, hayvanlara nazik davranma, vatandaşlık ve cesaret gibi konuları öğreniyorlardı (Lickona, 1993, s. 6). McGuffey'in bu eseri 1900'lü yılların başına kadar Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda kullanıldı (Rodak, 2005, s.1).

19.yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Amerika'da kamu okullarında karakter inşasına yönelik programlara yer vermeye başlandı. 1920'li yıllara gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki hemen hemen bütün kamu okullarında karakter eğitime yönelik etkinlikler uygulanmaya başlandı. Bu okulların birçoğunda Çocukların Ahlâk Kodu (Children's Morality Code) adlı kitap bir değerlendirme aracı olarak kullanıldı. Bu

kitap aracılığı ile öğrencilere öz kontrol, sağlıklı olma, dürüstlük, dostluk, öz güven, güvenilirlik, iyi işçilik ve takım çalışması gibi değer ve beceriler kazandırılmaya çalışıldı (Gooding, 2004, s. 17). Neticede, Amerika'da 19. yüzyıl boyunca devam eden Kilise okullarından devlet okullarına geçiş sürecinde yaşanan tartışmalar Katoliklere karşı Protestanlar; şehre karşı kasaba; elitizme karşı popülizm tercihleri arasında gerçekleşmiştir. Tarihçi Carl Kaestle, bu tartışmalardan, cumhuriyetçiliğe, Protestanlığa ve kapitalizme dayanan bir ideolojinin zaferle çıktığını belirtir (Kaestle, 1983'den akt. Purpel, 1998, s. 196).

1920'lerdeki ekonomik kriz sırasında ulusal karakterde görülen düşüş karakter eğitimi hareketlerinin yavaş yavaş artmasına sebep oldu. Buna bağlı olarak okullarda uygulanan müfredatlarda karakter eğitimine de yer verildi. Bu çerçevede oluşturulan müfredatta, öğrencilerin ahlaki bir yaşam için gerekli kurallara bağlı olması ve bu kuralları yansıtmalarını desteklenmiş, özellikle akran taklitleri ve rol modeller davranışların geliştirilmesinde ve değerlerin kazandırılmasında kullanılmıştır (Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008, s.469). Ayrıca karakter eğitiminin etkisine yönelik kapsamlı araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Örneğin, 1920'lerin sonunda karakterin biçimlenmesine katkı sağlayan faktörleri belirlemek amacıyla Hugh Hartshorne ve Mark May, tarafından büyük bir araştırma başlatılmıştır. Bu araştırma yaklaşık 800 bin öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kasıtlı uygulamalarla zamanlarının tamamını erdemli davranışlarla geçirmeleri sağlanırken kontrol grubunda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda karakter eğitimi ile öğrenci davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Arthur, 2008, s. 86; Nucci, 2001, s. 125; Morrison, 2006, s. 13). Karakter eğitimi ile öğrenci davranışları arasında özellikle de dürüstlük ve başkalarına yardım arasında bir ilişki bulunamaması karakter eğitimine verilen önemi azalttı (Leming, 1993, s. 63-64). 1940'lara geldiği zaman Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullardaki ahlâk eğitimi Jon Dewey önemli ölçüde etkiledi. Jon Dewey, demokratik bir toplum düzeninin oluşması ve devamının sağlanması için okulların ahlâk eğitimine eğilmesini ve çocukların ahlâkî gelişimini destekleyecek ortamlar sağlamasını teşvik etti (Rodak, 2005, s. 2). Jon Dewey

önderliğini yaptığı ilerlemeci (progressive) eğitim felsefesine uygun olarak çocuklar sorunları çözmek için birlikte çalıştıkları ve demokratik bir sürecin parçası oldukları sürece zaten ahlâkî erdemlerin içinde yaşayacak ve bu erdemleri bizzat uygulayarak edinecekleri düşüncesini savunmaktadır. Bu düşünceden dolayı Jon Dewey, karakter eğitiminin bazı değerleri öğretme çabasına karşı çıkmış ve karakter eğitimi uygulamalarını fazla iyi bulmuştur (Nash, 1997). Bu nitelimesinden dolayı Jon Dewey, çocuklara yönelik uygulanacak ahlâk eğitimi uygulamalarının vatandaşlık ve demokrasi eğitimi kapsamında ele alınması gerektiğini ve toplumsal katılım, grup çalışmaları temelli verilmesini teşvik etmiştir. Bu teşvikle birlikte okullarda vatandaşlık ve demokrasi eğitimine yönelik ders kitaplarının sayısı önemli ölçüde artarken resmi karakter eğitimi programlarında ise önemli ölçüde azalma olmuştur (Morrison, 2006, s.14).

1950'li yıllara gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kamu okullarından karakter eğitimi programları uygulanmaz oldu (Gooding, 2004, s.17). Bu duruma gelmesinde Lickona (1991)'ya göre pozitivist bilim anlayışının da etkisi oldu. Özellikle Darwinizm biyolojik yaşama, evrimsel bir dönüşüm olarak bakması ve bu bakış açısından etkilenen insanların ahlâk da dahil olmak üzere hemen hemen her şeye evrim mantığından yaklaşması ve evrimi kaçınılmaz bir son olarak görmesi; Einstein'nin görelilik kuramının etkisiyle davranışların sadece fiziksel sebeplerle açıklanmaya çalışılması insanların ahlâkî davranışlara bakış açısını etkiledi. Bu yaklaşımların etkisiyle gerçek doğru ve yanlış sadece bilimsel olarak gösterilenlerdir yargısı oluştu (Lickona, 1991, s. 7,8). Pozitivist düşünce olarak adlandırılan bu mantık üniversitelerce de kabul gördü. Eğitimin ahlaki boyutları hakkında düşünsel bir çekimserlik hâsıl oldu. Yani baskın pozitivist paradigmanın etkisiyle ahlaki konuların sübjektif olduğu, asıl olanın ise nesnellik olması gerektiği bilinci oluştu (Purpel, 1998, s.197). Bunun neticesinde 20. yüzyılın ortalarında, karakter eğitimi düşüncesinde gerilemeler yaşandı. Karakter eğitimi felsefeleri gitgide sekülerleşen bir toplumun felsefeleriyle değiştirildi: Mantıksal pozitivism (Ahlâkî doğru yoktur.); ahlâkî görelilik (Tüm değerler görelidir.); kişiselcilik (Her birey kendi değerlerini seçmede özgür olmalıdır.); çoğulculuk (Kimin değerlerini öğreteceğiz?) ve dini öğretim korkusuyla karakter eğitimi uygulamaları önemini büyük oranda kaybetti

(Witherspoon, 2007, s. 3). Bu gelişmeler ile karakter eğitimi uygulamaları dikkate değer ölçüde dinî zincirlerden koptukça çoğu yüksek okul ve üniversitede eski itibarını kaybederek düşüşe geçti (Healea, 2006, s. 66).

1960'lı yıllarda karakter eğitimi önemli bir değişim geçirdi. Bu dönemde özellikle bireyselliğin gelişmesine paralel olarak geleneksel değer telkinine ya da gençlere yetişkinlerin değerlerinin aşılmasına karşı bir anlayış gelişti. Mutlak doğrulardan çok herkesin kendisine özgü bir değer sisteminin olduğu anlayışı önem kazandı (Rodak, 2005, s.2). Bu anlayışa paralel olarak öğretmenlerin çocuklara değer empoze etmesi yerine çocukların kendi değerlerini seçmelerine fırsat verilmesinin önemi üzerinde duruldu (Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008, s. 469; Lickona, 1993, s.6-7). 1966 senesinde karaktere ilgi başladı ve hayli etkili iki ahlâkî eğitim modeli baş gösterdi: Louis Rath ve Merrill Harmin işbirliği yapan Sidney Simon, *Values and Teaching (Değerler ve Öğretimi)* kitabını yazarak değer açıklama yaklaşımını ortaya attı (Milson, 2000, s.89). Bu yaklaşım ahlaki görecelik felsefesi doğrultusunda bireyin kendini keşfini öne çıkarmakta ve herkesin bireysel değerinin önemli ve değerli olduğunu kabul etmekteydi (Althof ve Berkowitz; 2006, s. 496). Bu kabule uygun olarak gençlere bir dış otoritenin insanların eylemlerinin doğruluğunu yargıladığının öğretilmesi yerine gençler, kendi kişisel ahlâki yargı ve standartlarının geliştirilmesi noktasında desteklendi (Cooley, 2008, s. 190). Yine 1966 yılında Lawrence Kohlberg, *School Review*'deki bir makalesinde, kendi bilişsel-gelişim temelli ahlâkî muhakeme teorisini okullardaki ahlâkî eğitimle bağdaştırdı (Leming, 1997, s.13). Böylece değer öğretiminde değerlerin açıklanma ve ahlâkî muhakeme yaklaşımları öne çıkarak değerlendirme etkinliklerinde bu yaklaşımların ilkeleri kabul görmeye başladı (Cooley, 2008). Bunun sonunda 1960'lı ve 1970'li yıllarda bireyselliğin yükselmesiyle değer öğretiminde benimsenen değer açıklama ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının etkisiyle karakter eğitiminin mevzi kaybettiği söylenebilir (Ekşi, 2003a, s. 83). Bu iki yaklaşım etkisini 1970'lerden 1980'lerin sonuna kadar devam ettirdi (Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008).

1980'lerde değerlerin kazandırılmasında organizasyonlar ve ilişkilere odaklanan yeni ahlâkî gelişim ve toplum yanlısı davranış programları ortaya çıkmaya başladı. Bu

programlarda, sosyal etkileşim ve yapısal etki süreçlerini toplum yanlısı davranışların önemli dürtüleri olarak vurgulamıştır. Programların öğrencilerin davranışsal problemlerini azaltmada, toplum yanlısı davranışları ve eğitimsel sonuçları pekiştirmede olumlu etkileri olduğunu savunulmuştur (Slavin, 1990'dan akt. Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008, s. 469). Aynı dönemde, Bennett, Lickona, Ryan, ve Wynne gibi bazı Amerikan eğitimcileri, değer açıklama yaklaşımının ahlâksal olarak göreceli ve nihaî olarak da karakter gelişimi hedefi için zararlı olduğunu iddia ederek karakter eğitime dönüşü savunmaya başlamışlardır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 100). Ayrıca aşırı bireysel yaklaşımın etkisiyle hiçbir değer veya etik ortaklığı olmayan bir toplumun bireylerinin bir birinden uzaklaştığının açıkça görülmesi üzerine ebeveynlerin büyük çoğunluğunun değerlerin okullarda öğretilmesini tercih etmeleriyle (Witherspoon, 2007, s. 3) 1980'lerin sonuna doğru değer açıklama ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarına olan ilgi azaldı. Bu durumun hasıl olmasının nedenini Berrth ve Berman (1997), okullarda güvenlik ve düzenin sadece problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasıyla ya da metal detektörler, şiddet önleme programları ve benzer tedbirlerle sağlanamayacağını, bunlara ek olarak öz-disiplin ve empati becerilerini içeren karakter eğitimi programlarının gerekli olduğunu belirterek açıkladı (Berrth ve Berman, 1997'den akt. Ekşi, 2003a, s. 83). Neticede çeşitli bireysel ve sosyal sorunların da etkisiyle 1980'li yılların sonunda 1990'lı yılların başında karakter eğitime yeniden dönüş başladı (Bohlin, 2005, s. 1-2; Öztürk, 2007, s. 128). Lickona (1993) ve (1996)'ya göre değer açıklama ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının tek başına önleyemediği ve karakter eğitime yeniden dönüşe sebep olan bireysel ve toplumsal sorunlar üç başlık altında toplanabilir. Bunlar şunlardır (Lickona, 1993, s. 8-9; Lickona, 1996):

- 1. Aile yapısının bozulması:** Genel olarak sosyal yapı içinde aile kurumunun zedelenmesi ve boşanmalar neticesinde ailelerin parçalanmasıyla geleneksel olarak çocuğun ahlâkî öğretmeni olarak görülen aile kurumunun bu görevini icra edememesi. Ayrıca ailelerin çocuk sayısının azalması, onların çocuklarının eğitimine ayırdıkları bütçenin artmasına neden oldu. Fakat bu durumun çocukları mutlu etmeye tek başına yetmemesi.
- 2. Gençlerin karakterini olumsuz etkileyen akımlar:** Akran gruplarının ve medyada sunulan olumsuz rol modelleri yüzünden gençler arasında şu olumsuzluklar artmıştır: Şiddet, sahtekârlık, otorite tanımazlık ya da otoriteye karşı saygısızlık, akran zulmü, çalışma etiğinin zayıflaması,

erken cinsel gelişim, bireyciliğin artması ve toplumsal sorumluluğun azalması, kendi kendine zarar verme ve ahlâkî bilgisizlik.

- 3. Objektif paylaşılan ahlâkî değerlerin tekrar kazandırılmasının gerekliliği:** Son yıllarda yaşanan ahlâkî çöküş toplumu derinden sarmıştır. Bu sarsıntının telafi edilebilmesi için geçlere, saygı, sorumluluk, dürüstlük, duyarlılık ve vatandaşlık değerlerinin doğrudan ya da dolaylı yollardan öğretilmesi gerekmektedir.

1990'ların başında tekrar önem kazanan karakter eğitimi yaklaşımı, 1970 ve 1980'lerin değer eğitimi programlarının aksine kuralcı olmaktan kaçınmaz, dürüstlük, kibarlık, sıkı çalışma, sebat ve otoriteye saygıyı gibi bir takım evrensel değerler ve davranışların öğrencilere kazandırılmasını vurgular (Purpel, 1998, s. 198). Geleneksel aile değerlerinin toplumun içinde bulunduğu bunalımdan çıkmasında önemli bir rol oynayacağı için 1990'larda önem kazanan karakter eğitimi anlayışında, geleneksel aile değerlerine tekrar dönmenin gerekli olduğu savunulur (Witherspoon, 2007). Bu yeni karakter eğitimi anlayışında, öğrencilerin iyiyi bilmesini, iyiyi sevmesini ve iyiyi ifâ etmesi öne çıkarılır ve bu niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını gaye edinen kasıtlı uygulamalar teşvik edilir (Healea, 2006, s.66).

Sonuç olarak toplumdaki ahlâkî sorunların artmasının neden olduğu olumsuzlukları gidermek amacıyla 1990'lı yıllardan itibaren karakter eğitimine ilgi tekrar artmıştır. Bu ilgiye bağlı olarak karakter eğitimine yönelik ciddi organizasyonlar düzenlenmiştir. Bu organizasyonlardan biri olan Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership=CEP )in öncülüğünde 1992 yılında Karakter Eğitimi Üzerine Aspen Bildirisi (Aspen Declaration on Character Education) ilan edildi. Karakter eğitimine yönelik kuruluş ve organizasyonların benimsediği Aspen Bildirisinin maddeleri aşağıda verilmiştir (Uysal, 2008, s. 25):

1. Gelecek nesil, olağanüstü kritik zamanlarda, gezegenimizin, milletimizin ve toplumlarımızın temsilcileri olacaktır.
2. Böyle zamanlarda, halkımızın refahı için iyi ahlâkî karaktere sahip ilgili ve birbirini önemseyen insanlara gerek vardır.
3. İnsanlar kendi kendilerine ahlâkî karakteri geliştiremezler. Bundan dolayı gençlerin değerleri ve ahlâkî kararlar verip buna göre davranma yeteneklerini geliştirmesi için özenli bir çaba gösterilmelidir.

4. Etkili karakter eğitimi, demokratik toplumlarda kökleşen temel ahlâkî değerlere dayanır. Bu ahlâkî değerler şunlardır: Sorumluluk, güvenilirlik, dürüstlük, adil olma, başkalarını önemseme ve toplumsal değerlerle donatılmış vatandaşlık.
5. Bu temel ahlâkî değerler, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik farklılıklar üstüdür.
6. Karakter eğitimi ilk önce ve en önemli olarak ailelerin ve dinî kurumların sorumluluğudur, fakat aynı zamanda, gençlerin karakterlerinin geliştirilmesine yardım etmede, okulların ve gençliğe hizmet eden kuruluşların da sorumluluğundadır.
7. Eğer bu gruplar, birlik beraberlik ve uyum içinde çalışırlarsa işte o zaman bu sorumluluklar en iyi biçimde yerine getirilebilir.
8. Gençlerin karakteri ve durumu, toplumun karakterini ve durumunu yansıtır. Bu yüzden her bir yetişkinin temel ahlâkî değerleri öğretme ve örnek olma sorumluluğu vardır. Aynı şekilde her kurumun da iyi karakterin geliştirilmesine destek olma sorumluluğu vardır.

Aspen Bildirisi ile karakter eğitimine yönelik hazırlanan programlar ve bu amaca yönelik oluşturulan kuruluşlar evrensel düzeyde paylaşılacak değerlerin çocuklara öğretilmesinde mutabık kaldılar. Bu bildiren sonra 1996 yılında Karakter Eğitimi Manifestosu ilan edildi. Karakter eğitimi tanımlayan ve etkili karakter eğitimin gerçekleşmesi uyulması gereken ilkeleri ihtiva eden bu belgenin içeriği şu şekilde oluşturulmuştur (Ryan ve Bohlin, 1999, s. 190-191):

1. Eğitim, öğrencilere neyin iyi ve neyin değerli olduğunu öğreten ve öğrencilerin iyi ve değerlinin peşinden gitmeleri için sürekli rehberliği içeren bilinçli bir çaba olduğu için eğitim aynı zamanda kaçınılmaz bir ahlâkî girişimdir.
2. Çocukların birinci dereceden ahlâkî eğitimcileri ebeveynleridir. Ebeveynlerin bu görevi ifa edebilmeleri için okullar ebeveynlerle işbirliği yapmalıdır. Bundan dolayı bütün okullar herkes için saygınlık ifade eden ve toplumsal yönü de olan sorumluluk, çalışkanlık, doğruluk, saygı, yardımseverlik cesaret gibi değerleri öğrencilerin kazanması için çaba göstermelidir.
3. Karakter eğitimi öğrencileri sorumluluk sahibi olgun yetişkinler yapan ve geliştirilebilen erdemlerle ilgilidir. Bu erdemlerin öğrencilere kazandırılması karakter eğitiminin öncelikli amacıdır. Bunun için karakter eğitimi ekoloji, okulda ibadet, cinsiyet, okul kıyafetleri gibi ideolojik ve politik boyutu olan meselelerle ilgili doğru bakış açılarını kazandırmayı amaç edinen bir faaliyet değildir.
4. Karakter eğitiminin merkezinde öğretmenler ve okul idarecileri yer almaktadır. Bundan dolayı öğretmen ve okul idarecilerinin karakter eğitiminin etkili uygulanabilmesi ya da bu misyonlarını yerine getirebilmeleri için hem zihinsel olarak hem de davranış olarak eğitilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmen ve okul idarecileri ahlâkî nitelikler bakımından iyi rol modeller olmalıdırlar.

5. Karakter eğitimi dönemlik bir ders, hızlandırılmış tam bir program ya da duvarlara asılan bir slogan değildir. Bundan dolayı iyi karakterin oluşturulması sınıftan okul bahçesine kantinden öğretmenler odasına okul içindeki her yerde ana mesele olarak ele alınarak okulun, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, iyilikseverlik gibi davranışların modellendiği ve sürekli uygulandığı bir erdem topluluğu hüviyetinde olması gerekmektedir.
6. Öğretmenler ve öğrenciler, toplumların sahip olduğu edebi ürün ve sanat eserlerindeki ahlâkî birikimlerinden birlikte faydalanmalıdırlar.
7. Son olarak gençler kendi karakterlerinin şekillendirmelerini, hayatın bir gereği olarak ve çok çaba sarf etmeleri gerektiğini görmeleri gerekmektedir. Ayrıca gençlerin kendi yaşadıkları başarı, başarısızlıklar ihtiva eden birçok tecrübeyi kendi karakterlerini geliştirmek için fırsata dönüştürmeleri gerektiğini fark etmelidirler.

Toparlayacak olursak, Amerika’da, Karakter eğitimi, ahlâkî eğitim, karakter gelişimi, etik formasyon, dini öğretim, değerlerin açığa kavuşturulması, erdem eğitimi ve topluma hizmet uygulamaları gibi farklı tabirlerle adlandırılmıştır (Healea, 2006, s. 66). Ayrıca karakter eğitimi kapsamındaki uygulamalara ve özellikle ortak değerlerin yeni yetişen genç nesle kazandırılması düşüncesine bazı dönemlere çok fazla önem verilirken bazı dönemlerde fazla önem verilmiştir. Bu durum ise karakter eğitiminin Amerika’da inişli çıkışlı bir süreç yaşamasına neden olmuştur.

Amerika’da 1980’li yılların sonu 1990’lı yılların başında karakter eğitimi tekrar önem kazanmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak karakter eğitimine yönelik uygulamalar hem kamu hem de özel sektörden önemli ölçüde destek görmüştür. Bu desteğin de etkisiyle 1990’lardan itibaren yeni bir karakter eğitimi hareketi başlamıştır. Bu karakter eğitimi hareketi, öğrencilerin iyiyi bilmesini, iyiyi sevmesini, iyiyi ifade etmesini ve iyiyi uygulamasını teşvik eden, karakter gelişiminin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını dikkate alan uygulamaları içeren programları önceleyerek (Healea, 2006, s. 66) karakter eğitimi açısından yeni bir dönemin başlaması sağlamıştır. Böyle bir dönemin başlamasının ya da karakter eğitiminin tekrar önem kazanmasının gerekçeleri veya öncülleri aşağıda verildiği gibi ifade edilebilir (Lickona, 1991’den akt. Ekşi, 2003a, s. 84):

- Özgür ve demokratik toplumlarda, her vatandaş feragat edilemez haklar kadar kişisel ve toplumsal sorumluluklara da sahiptir.
- Sadece erdemli insanlar özgür ve demokratik bir iktidarın muhafazasına muktedir olabilirler.



- İyi karakter otomatik olarak oluşmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulama içeren süreçler vasıtasıyla zamanla gelişir.
- Çocukta iyi karakter geliştirmek temelde ailenin sorumluluğu olmakla birlikte, aynı zamanda toplumun, okulların, dinî kurumların ve gençliğe hizmet veren kişi grup ve kurumların paylaşılmış sorumluluğundadır.
- Medenî ve özen sahibi okullar vücuda getirmek öğrencilerde iyi karakter geliştirmek ve etkili eğitim ve öğretim için zorunludur.

#### **2.4.6.2. TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE KARAKTER EĞİTİMİ**

Türk eğitim tarihini incelediğimiz zaman, eğitim sistemi içinde doğrudan karakter eğitimi tabirinin kullanılmadığını görmekteyiz. Bununla birlikte karakter eğitiminde odaklanılan, saygı, sorumluluk, cesaret, sadakat, sabır, yiğitlik, özgüven, dürüstlük ve adil olma gibi niteliklerin yeni yetişen genç nesillere, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, bilinen ilk büyük Türk devleti olan Asya Hun İmparatorluğu'ndan beri kazandırılmaya çalışıldığını tarihi kanıtlar göstermektedir (Kafesoğlu, 1983; Ögel, 1981; Akyüz; 2002). Tanzimat Döneminden (1839-1876) itibaren ise örgün eğitim kurumlarında, “İlm-i Ahlâk” ve “Ahlâk” adında dersler verilmeye başlanmıştır (Akyüz; 2002; Binbaşoğlu, 2005; Gençcan, 2006). Bu dersler aracılığı ile yeni yetişen genç nesle belirli değerler ya da karakter nitelikleri kazandırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet Döneminde de eğitime yönelik çıkarılan kanun ve yönetmeliklerde, hazırlanan eğitim ve öğretim programları ve düzenlenen eğitim şuralarında, belirli değerlerin çocuklara kazandırılmasının önemi ve gereği hep vurgulanmıştır. Bu bağlamda bilinen ilk Türk devletinden günümüze kurulan Türk devletlerinin hepsinde gençlere dönemin ruhuna uygun bir ahlâk veya değerler eğitiminin verildiğini beyan edebiliriz. Bilinen ilk Türk devleti olan Asya Hunlarından günümüze yaklaşık 2400 yıl geçmiş ve bu süreç içinde birçok Türk devleti kurulduğu gibi Türk devlet ve toplum yapısında önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu cümleden olarak Türklerde ahlâk veya karakter eğitimi başlı başına müstakil bir çalışmanın konusu olabilecek nitelik ve niceliğe sahip olduğunu ifade edebiliriz. Bu nedenle, bu çalışmada, Cumhuriyet Dönemine kadar yaşanan gelişmelere ana hatlarıyla değinilecek daha sonra ise Cumhuriyet Döneminde geliştirilen eğitim programları ve Milli Eğitim Şuraları karakter eğitimi boyutunda incelenecektir. Böylece çalışmaya tarihi bir zemin oluşturulmaya çalışılacaktır.

### 2.6.6.2.1. Cumhuriyet Dönemine Kadar Türklerde Karakter Eğitimi

#### İlk Dönemler

Türkler, İslam dinini kabul etmeden önce Türkistan ve Doğu Avrupa'da önemli devletler kurmuşlardır. Özellikle Türkistan'da kurulan Asya Hun, Gök Türk ve Uygur devletlerinden kalan edebi eserler o dönemde yetiştirilmek istenen insan modeli hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bu bağlamda o dönemlerden kalan edebi eserler içerik açısından incelendiği zaman, bu eserlerde, Alplık, bilgelik, cömertlik, ana-babaya saygı, dayanıklılık, vatan sevgisi ve özgürlük övülen insan nitelikleri olarak ele alınırken, korkaklık, haset ve yalancılığın kötü nitelikler olarak ele alındığını müşahede etmekteyiz (Köprülü, 1981, s. 65-80). Ayrıca Hunlardan itibaren çocuklara ad koymanın bir mücadele, kahramanlık ve güç gösterisi ile ilgili olduğunu görmekteyiz. Çünkü doğduğu zaman çocuğa geçici bir isim verilmekte daha sonra ise çocuk gerçekleştirdiği bir başarıyı yansıtan bir isim almaktaydı (Akyüz, 2002, s.7). Gök Türklerden kalan Orhun Yazıtları'nda, bağımsızlık ve özgürlüğün önemi öncelenmekte bağımsız ve özgür olabilmek için devlet başkanının adil ve çalışkan, halkını gözeten (merhametli), yiğit, töre (hukuk)ye bağlı, halkın ise çalışkan ve töreye itaat etmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (Gömeç, 1997; Kafesoğlu, 1983). Örneğin, Orhun Kitabelerinde yer alan şu ifadelerden sözü edilen vurgulamalara ulaşılabilir;

Türk budunu güçlü ol, kendine güven ve kendine dön...Tanrı bilgi verdiği için kendim Kağan kıldım...Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin, acıksan tokluk düşünmezsin, bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğu için beslemiş olan Kağan'ın sözünü anlamadın...(Ergin, 1999).

Ayrıca İslamiyet'i kabul etmeden önce Türk hukuk sistemi içinde adam öldürme, ırza geçme, hırsızlık ve savaştan kaçma fiilleri ağır suçlar arasında sayılmakta ve çoğunlukla bu fiilleri işleyenlere idam cezası verilmekteydi (Gedikli, 2006; s. 224). Eski Türk hukuk sisteminin, bu niteliği, o dönem Türk toplumunda hangi niteliklere sahip bireylerin arzulanacağını hangi niteliklere sahip bireylerin toplumda istenmediğini göstermesi bakımından da önemlidir.

## **İslami Dönem**

Uygur Devleti'nin yıkılmasından sonra, Türkistan'da 840 yılında Karahanlı Devleti kuruldu (Yazıcı, 2006). Bu devletin Hakanı Satuk Buğra Han'ın 920 yılında Müslüman olmasıyla birlikte Türkler kitleler halinde İslam dinini kabul ederek Müslüman oldular (Kösoğlu, 1997). Türkler, Müslüman olduktan sonra Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar Gazneli Devleti, Büyük Selçuklu Devleti, Türkiye Selçuklu ve Osmanlı devletleri gibi önemli devletler kurdurdular. Bu devletlerin hâkim olduğu dönemlerde, genel olarak eğitim ve öğretime özel de ise ahlâk veya karakter eğitimine yönelik düşünceler ifade eden düşünürler yetiştiği gibi önemli eğitim ve öğretim kurumları da açıldı. Örneğin, ilk örneklerine Karahanlılar Döneminde rastladığımız günümüz yüksek öğrenim kurumları niteliğindeki Medreseler, Büyük Selçuklular Döneminden itibaren hem nicelik hem de nitelik açısından oldukça gelişti (Akyüz, 2002, s. 21-22).

Türk eğitim tarihinde eğitim bilimine yönelik doğrudan görüşleri ilk dile getiren düşünür olan Farabi (870-950)'ye göre, nazarî erdem, düşünme erdemi, ahlâkî erdem ve iş erdemi olmak üzere dört çeşit erdemden söz edilebilir. Ona göre eğitimin amacı, adı geçen bu erdemleri milletlerde var etmektir (Akyüz, 2002, s. 24). Çünkü bu erdemlerin tümünün bir insanda bulunması zordur. Bundan dolayı nazarî, düşünme, ahlâkî ve iş erdemlerinin eğitim yoluyla birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Örneğin düşünme erdemi, iyiye güzele ve doğruya yönelebilmek için ahlâkî erdeme ihtiyaç duymakta (Akyüz, 2001, s. 40) ahlâk, ise akıl ile mümkün olmaktadır. İnsan aklını kullanarak seçimler yapmakta ve bu seçimlerinin sonuçlarından sorumlu olmaktadır. Her şey gibi ahlâk da, zorlukla da olsa değişmektedir. Çocukta yeti halinde bulunan şey, herhangi bir şeyi ya da onun tersini seçmeye elverişli oluşudur (Binbaşıoğlu, 2005, s. 7). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi Farabi, eğitim ve öğretim yoluyla bazı karakter niteliklerinin geliştirilebileceğine vurgu yapmakta ve insanın zihinsel gelişimi ile ahlâkî gelişimini paralel ele almaktadır. Ayrıca Farabi, eğitim kavramını, ahlâksal değeri olan ve içten yapılan kararlı bir davranış (karakter) geliştirmek için yapılan faaliyetleri içeren uygulamalar anlamını çağrıştıracak biçimde kullanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s. 7). Farabi'den sonra ahlâk eğitimine yönelik görüşler ortaya koyan diğer bir Türk

düşünürü de İbn-i Sina'dır. 980 ila 1036 yılları arasında yaşamış olan İbn-i Sina'nın eğitime ilişkin görüşlerinde, en önemli eğitim amacının ahlâkî erdemlere erişmek olduğunu görmekteyiz. İbn-i Sina'ya göre, iffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma ve tevazu başlıca fazilet ve ahlâk esaslarıdır (Akyüz, 2002, s. 26). İbn-i Sina'ya göre insanın adı geçen bu fazilet ve ahlâkî erdemlere ulaşabilmesi için yapması gerekenler şunlardır (Özden, 2007, s. 87-88):

1. Nefsin isteklerine uymamak.
2. Gazap, şehvet, tamah, hırs ve korku eseri ortaya çıkacak davranışları engellemek.
3. Yalandan kesinlikle uzaklaşmak.
4. İnsanlara iyilik yapmak, iyileri sevmek, kötülerini doğrultmak ve fena işlerden uzak olmak.

Yusuf Has Hacib (1017-1077) tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig, sunmuş olduğu bilgiler ile yazıldığı dönem ve o döneme kadar Türk ahlâk anlayışının temel ilkelerini yansıtmaya bakımdan önemli bir seridir. Kelime anlamı olarak “mutluluk veren bilgi” veya “mutlu olma bilgisi” anlamına gelen Kutadgu Bilig'de birey, toplum ve devlet hayatının ideal bir biçimde nasıl tanzim edileceği açıklamaktadır (Arat, 1979). Eserde insanın bilgisini artırmaya çalışması, az konuşması, acele etmemesi, sabırlı olması, öfke, kin ve kibirden kaçınması, dindar bir hayat sürmesi vurgulanmaktadır (Akyüz, 2002, s.31). Bu çerçevede Kutadgu Bilig'de, bilgili olmak, doğruluk, adalet, iyilik, fazilet, faydalılık, alçak gönüllülük, cömertlik, yiğitlik, sadakat, merhamet, sabır ve utanma insan için iyi nitelikler olarak ele alınırken; yalancılık, acelecilik, kibir, cimrilik ve açgözlülük insan için kötü nitelikler olarak ele alınmaktadır (Özden, 2007). Türklerin en eski devlet bilim kitabı olan Kutadgu Bilig'de töreyi han temsil etmektedir. Törenin ise şu niteliklere sahip olması gerekmektedir (Bozkurt, 2002, s.131):

- **Doğruluk (könilik):** Töre doğru ilkelere göre belirlenmelidir. Devletini korumak isteyen han doğru töre uygulamak zorundadır.
- **İyilik, yararlılık (uzluk):** Töre toplum ve toplumu oluşturan bireylerin yararına olmalıdır. Birey hakkını korumayan töre devleti sarsar.
- **Eşitlik (tüzlük):** Töre, insanlara eşit davranmalıdır. Töre katında bey ile kul ve oğul ile yabancı eşit olmalıdır.
- **Kişilik (insanlık):** Törede insanlık yani evrensellik düşüncesi yer alır. İnsanoğlunun kökeni birdir. İnsanları ayıran sadece bilgi dereceleridir. Bundan dolayı töre tüm insanlığı kuşatmalıdır.

Kaşkarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Dîvânü Lügâti't-Türk dönemin Türk ahlâk anlayışını yansıtmaması bakımından da önemli bir eserdir. 1074 yılında yazılan Dîvânü Lügâti't-Türk'te ahlâk kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “kılık/kılık”, “kılıç” ve “yoruk/yoruk” kelimelerini açıklamak için verilen örnekleri incelediğimiz zaman eserde, ahlâkın, nazârî veya teorik değil ameli ve pratik bir disiplin olarak görüldüğün söyleyebiliriz (Karaman, 2008-2009, s. 375). Dîvânü Lügâti't-Türk'te cesaret, cömertlik utanma/hayâ ve yiğitlik faziletli erdemler olarak nitelendirilirken aldatmak, cimrilik, haset, kibir, öfke ise ahlâki rezillikler olarak görülmektedir (Karaman, 2008-2009).

Türkiye Selçuklu Devleti Döneminde Anadolu'da yaşamış olan Mevlana (1207-1273), öğretilerinde, sevgi, hoşgörü temalarına ağırlık vermiş ve bu değerleri insanlara kazandırmaya çalışmıştır (Yakıt, 1993). Mevlana'ya göre insanda arzu edilen temel vasıf, insanın kötü huylardan arınıp iyiliklere yönelmesidir. Ona göre insan iyi ya da kötüyü seçebilecek bir donanımda dünyaya gelmektedir. İnsanın eğitimle iyi yöne sevk edilmesi, güzelleştirilmesi mümkündür (Durak, 2007, s. 8). Bu kapsamda onun nazarında, kibir, kıskançlık, hırs, acelecilik, akıl yolunu terk etmek, bilgisizlik, önyargı, hile, yalan, sorumluluğu kabul etmemek, suçu kadere yüklemek, kindarlık, kötülükte ısrar, sevgisizlik, başkalarının kusurlarını araştırmak, kıskançlık ve öfke olumsuz nitelikleri edep, adil olmak, alçak gönüllülük, doruluk, dürüstlük, cömertlik, çalışkanlık ve sabır olumlu nitelikleri teşkil etmektedir (Yeniterzi, 2005, s. 326-328). Mevlana'nın yaşadığı dönemde yani 13. yüzyılda Türkiye'de Ahi Evran tarafından kurulan Ahilik, çok önemli bir yaygın eğitim kurumu olarak faaliyet göstermiştir (Çağatay, 1997; Karasoy, 2004). Bu kurumun benimsediği değerler sistemi içinde, yerlere tükürmek ve sümürmek, hırsızlık, gıybet (dedikodu), iftira, cimrilik, ayıp ya da kusur araştırmak, emanete hıyanet etmek, yalan söylemek, büyüklenmek, cinsi sapıklık, iftira, zina, sarhoş edici içkiler içmek ve haram yemek kötü davranışlar olarak belirlenmiştir. Bu davranışların ocaklarda verilecek eğitim faaliyetleri aracılığı ile ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Akyüz, 2002, 49). 13. yüzyılın ortalarından 14. yüzyılın ilk çeyreği arasında Türkiye'de yaşayan önemli Türk düşünürlerinden Yunus Emre, eserlerinde sevgi ve

hoşgörünün önemini vurgulamış ve “İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir/Çün kendini bilmedin, bu nice okumaktır.” (Koç, 2009) dizeleriyle adeta eğitim ve öğretimde hedeflenen insan modelini tarif etmiştir.

Türkiye Selçuklu Devleti’nden sonra kurulan Osmanlı Devleti, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Selçuklu geleneğini önemli ölçüde devam ettirdi. 1332 yılında Osmanlı Padişahı Orhan Bey’in İznik’te açtığı ilk Osmanlı Medresesi tipik bir Selçuklu Medresesine benzemektedir (Sakaoğlu, 2003, s.19). Orhan Bey Döneminde açılan bu ilk Osmanlı Medresesinden sonra Fatih ve Kanuni Dönemlerinde açılan Medreseler ile Osmanlı yüksek öğrenimi hem kalite hem de kalitesi hem de kantitesi oldukça yükselmiştir. Parasız ve yatılı olan medreseler de hem dini bilimler hem de fen bilimlerine yönelik dersler okutulma okutulan bu derslerde ahlâk eğitimine yönelik bilgi ve davranışlara da yer verilmekteydi (Başgöz, 1995; Sakaoğlu, 2003). Medreselerde dini bilimlere de yer verilmesi ve dinin de kendinin bizatihi belirli ahlâkî standartları içselleştirmiş insanlar yetiştirilmesini incelemesinden dolayı Osmanlı Medreselerinde İslam dini temelli bir ahlâk eğitiminin de verildiğini söyleyebiliriz. Bu dönemde ahlâk ve disiplin cismani cezalarla, falaka ile, çeşitli din öğretilerine göre şekillenen yaptırımlarla sağlanmıştır. Dönemde eğitime yönelik yazılan eserlerin çoğunda dayak tavsiye edilmiştir. Örneğin 1453 yılında Amasyalı Ali Efendi tarafından yazılmış “Tecüledep” adlı kitapta, dayağın kız ve erkek çocuklara nasıl atılacağı hakkında yönergeler yer almaktadır (Nafî Atuf, 1931’den akt. Güngördü ve Güngördü, 1966, s. 287). Bunlara ilave olarak Osmanlı Devletinde Tanzimat Dönemine kadar sıbyan mekteplerinden medreseye, ocaklardan Enderuna, tekkeden zaviye kadar hemen hemen bütün eğitim kurumlarında formel ya da örtük program kapsamında değerlendirebileceğimiz yaşantı biçiminde ahlâk eğitimi verildiğini de belirtebiliriz. Özellikle tasavvuf ehlinin toplanıp zikrettikleri ve kendi usulleriyle ilgili dini merasim yaptıkları tekkeler, sabır, cömertlik, takva, tevekkül vb. erdemlerin kazandırılmaya çalışıldığı yaygın eğitim kurumları olarak ahlâk eğitimi açısından önemli bir görev ifa etmişlerdir (Gençcan, 2006, s.78). Klasik Dönem Osmanlı Devleti’ndeki ahlâk eğitimi ve ahlâk anlayışını yansıtan önemli eserlerden biri “Ahlâk-ı Alâî”dir. Kınalızâde Ali Efendi tarafından 16. yüzyılın sonlarına doğru (1582) yazılan Bu eserde, aile ahlâkı, erdemler, çocuk

terbiyesi, bireylerin birbirlerine ve içinde yaşadıkları toplum ile devlete karşı görev ve sorumlulukları, adabı muaşeret kuralları kadın ve kızların yetiştirilmesi, aile fertlerinin birbirine karşı vazifeleri gibi birçok konu örneklendirilerek ele alınmaktadır (Kınalızâde, 2007) . 1867 yılında Mısır’da basımı yapılan bu kitap, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde okullarda okutulan ahlâk kitaplarına da kaynaklık etmiştir (Erdem, 2006, s. 31).

### **Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemleri**

Sultan II. Mahmud, 1824 tarihli hatt-ı hümayun ile ilköğretimi mecburi hale getirmeyi denemiş fakat bu isteğinde başarılı olamamasına rağmen ilerleyen yıllarda eğitimin her kademesinde reform çalışmaları devam etmiştir (Öztürk, 2005, s. 9). Bu süreç içinde ilköğretimden yüksek öğretime kadar Osmanlı eğitim sisteminde önemli gelişmeler yaşamıştır. Okullarda verilecek derslerin neler olduğunu gösteren talimat nameler ilan edilmiş ve bu talimat namelerde ilköğretimden yüksek öğretime kadar tüm örgün eğitim kurumlarında doğrudan ahlâk isminde derslerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Akyüz, 2002; Binbaşıoğlu, 2005; Gençcan, 2006).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ile düzenli bir yapıya kavuşan, her mahalle ve köyde en az bir tane açılmasına ve öğretim süresinin 4 yıl olmasına karar verilen Sıbyan mekteplerinde (Öztürk, 2005, s. 9), bu Nizamnâmeden önce de ahlâk dersleri verilmekteydi. Nisan 1847 Talimatı olarak bilinen belgede Sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler arasında Türkçe ahlâk dersinin de yer alacağı belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005, s. 58). Bu belge uyarınca Sıbyan mekteplerinde “Ahlâk Risaleleri” adında bir ders verilmeye başlanmıştır. Genel olarak temel dini bilgi ve uygulamaların öğretildiği Sıbyan mekteplerinde “Ahlâk Risaleleri” dersi aracılığı ile öğrencilere anne ve babaya, öğretmenlere, kendine, vatana, insanlara, hayvanlara, karşı yerine getirilmesi gereken görevler öğretilmekteydi. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin ilanından sonra da Sıbyan mekteplerindeki “Ahlâk Risaleleri” dersine yer verilmiştir. O dönemde Sıbyan mekteplerinde kullanılan kitaplara göre Ahlak Risaleleri dersinde, doğrudan kişinin davranışlarına yönelik verilen bilgilerin yanında örnek olaylar üzerinden dolaylı olarak da ahlâk öğretiminin yapıldığını görmekteyiz. Sıbyan mekteplerinde verilen Ahlak Risaleleri dersinin içeriğini genel olarak değerlendirdiğimiz zaman din temelli kültürel unsurlara göre oluşan temel toplumsal

değerlerin öğretildiği bir ders olarak değerlendirebiliriz (Gençcan, 2006). Tanzimat Döneminde ilk ve orta öğretim seviyesindeki okulların yanında yüksek öğrenim seviyesindeki okullarda da ahlâk eğitimine yönelik ders verilmiştir. Örneğin, 1846 yılında kurulma kararı alınan ve esasen 1869 Nizamnamesi ile şekillenen Dar-ül Fünun, hikmet (felsefe), İlm-i Hukuk Şubesi ve Ulum-ı Tabiye ve Riyaziye Şubesi olmak üzere toplam üç şubeden mürekkepti. Bu şubelerde verilen dersleri incelediğimiz zaman Hikmet Şubesinde “İlm-i Ahlâk” adına bir dersin verildiğini diğer şubelerde ise ahlâk öğretimine yönelik bir dersin konulmadığını görmekteyiz (Akyüz, 2002).

Tanzimat Döneminde Sıbyan mektepleri, Rüştîyeler ve İdâdîlerde verilecek dersler arasına ahlâk adında müstakil bir derse yer verilmeye başlanmasıyla birlikte bu ders için ders kitapları da yazılmaya başladı. Bu çerçevede hazırlanan ders kitaplarına yönelik bilgi ve değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Tanzimat Döneminde asker kökenli eğitimci Ethem İbrahim Paşa tarafından yazılan “Terbiye ve Talim-i Âdap ve Nesayihul Etfal (Davranış Eğitimi ve Öğretimi ve Çocuklara Öğütler)” adındaki kitap karakter eğitimi açısından önemlidir. Çünkü adı geçen kitapta sağlıklı yaşamın ve toplumsal yaşamda yardımlaşmanın gerekliliğine değinilerek işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır. Ethem İbrahim Paşa, tarafından kaleme alınan adı geçen kitabın biri 1868 yılında olmak üzere birkaç basımı yapılmıştır (Binbaşoğlu, 2005, s. 29). 1868 baskısında kitap, 30 dersten oluşmaktadır. Bu derlerde çocuklara davranış kurallarını öğretmek ve çocuklara çeşitli konularda öğütler vermek amaçlanmaktadır (Akyüz, 2002, s. 194)

İdadi mekteplerinin 5. sınıflarında okutulan ve Mehmet Sait Bey tarafından yazılan “Ahlâk-ı Hamide” adındaki eser karakter eğitimi açısından önemlidir. 1881 yılından itibaren İdadilerde okutulmaya başlanan bu kitapta; akıl, yumuşaklık, adalet, sabır, yiğitlik, kahramanlık, acele etmemek, vefa, merhamet, acıma, şefkat, sadakat, iffet, bağışlama, şükür, soğukkanlılık, cömertlik, temizlik, ağırbaşlılık, güzel huy övülen özellikler olarak ele alınırken; cehalet, cimrilik, israf, korkaklık, sözünde durmamak, yalan, dedikodu, öfke, tuhaf görünüm, kibir, acelecilik, gülünç olmak, haksızlık



etmek ve çirkin huy yerilen eylemler olarak nitelendirilmektedir (Öymen, 1975, s.125-126).

Abdurrahman Şeref Bey tarafından yazılan “İlm-i Ahlâk” adındaki kitap 1900 yılında basılmıştır. Mekteb-i Mülkiye-i Şahane ve idadiyelerde ders kitabı olarak okutulan bu kitapta, ahlâk ilminin kapsam ve amacı hakkında bilgiler verilmektedir. Saygı ve sorumluluk kapsamında çocuğun ailesine, ailenin çocuklarına karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğuna değinilmekte, devlete ve topluma yönelik görev ve sorumluluklara vurgu yapılmaktadır. Yine aynı eserde şefkat, sadakat, fedakârlık, iyilik, nezaket, dürüstlük görev bilinci, dostluk, insafli olma iyi hasletler olarak nitelendirilmekte ve bu hasletlerin çocuklara kazandırılmasına önem verilmektedir (Öymen, 1975, 127-129).

Bu Dönemde eğitim bilimlerine yönelik kitap yazan eğitimciler arasında Ayşe Sıka Hanım (?-1903) da vardır. 1891-92 yılında İstanbul Darülmuaallimatı’na Coğrafya, Ahlâk ve Elişleri öğretmeni olarak atanan Ayşe Sıdika Hanım “Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri” adında bir kitap yazmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s.57). 1897 yılında basımı yapılan bu kitap;

1. Terbiye-i Cismaniye (Bedensel Eğitim)
2. Terbiye-i Fikriye (Düşünce Eğitimi)
3. Terbiye-i Ahlâkiye (Ahlâk Eğitimi)

olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Buna göre Ayşe Sıdika Hanım, 19. yüzyılda batıda kabul edilmiş olan eğitimin üçlü sınıflandırmasını benimsediğini söyleyebiliriz (Akyüz, 2002, s. 195). Ayşe Sıdika Hanım, bu eserinde, ahlâk eğitiminde amacın, tavır ve davranışlarda dengeyi bulmak olduğunu ifade etmektedir. Ona göre çocuklar, nasihat dinlemekten çok büyüklerini model alarak belirli nitelikleri kendi davranışlarında yansıtmaktadırlar. Bundan dolayı mürebbilerin iyi ahlâklı, olmaları ve çocuklara olumlu rol modelleri sunmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların ilgi ve yeteneklerini fark edebilecek yeterlilikte olmalıdırlar. Ayşe Sıdika Hanım’a göre insanların iyi ile kötü arasında ayırım yapabilmelerini sağlayan vicdan duygusu, eğitim aracılığı ile geliştirilebilir. Bu nitelikten dolayı ahlâk eğitiminde en önemli amaç, vicdanın geliştirilip güçlendirilmesi olmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için yani vicdanı aydınlık ve dürüst bir hale getirebilmek için bir yandan aklın terbiyesine, diğer yandan da ahlâkî eğilimlerin geliştirilip yönlendirilmesine ihtiyaç

vardır (Binbaşıoğlu, 1995; Kocamanoğlu, 1995; Akyüz, 2002; Binbaşıoğlu, 2005). Ayşe Sıdıka Hanım'ın bu ifadesinden dolayı onun bilişsel gelişimle ahlâkî gelişim arasında bir ilişki kurduğunu söyleyebiliriz. Ona göre iyi bir ahlâkî eğitim, önce çocuğa iyi, kötü, ve sorumluluk gibi değerler hakkında bilgiler verilerek değerlere yönelik öğrencide fikirler oluşturulmalıdır. Daha sonra oluşan bu fikirler doğrultusunda öğrenciler hem kendilerinin hem de başkalarının davranışlarını değerlendirmelidirler (Kocamanoğlu, 1995, s. 52).

Meşrutiyeti ve Cumhuriyeti görmüş ve eğitim bilimlerine yönelik düşünceler ve eserler kaleme alan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Sathı Bey ve Ziya Gökalp gibi Türk aydınları da karakter eğitimi kapsamında ele alınabilecek düşünceleri içeren eserler ortaya koymuşlardır. Bu aydınlardan Ziya Gökalp, eğitimde milliliği öne çıkararak milli değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinin asıl amaç olması gerektiğini vurgulamıştır. Onun bu çerçevedeki görüşleri yani milliliği öne çıkaran eğitim anlayış ve uygulamaları Cumhuriyet Döneminde de Türk eğitim sistemini etkilemiştir. Ayrıca Gökalp, “Ahlâk” adlı şirindeki,

Sakın hakkım var deme;  
Hak yok vazife vardır (Bibaşıoğlu, 2005, s.128).

ifadeleriyle eğitimin toplumsal yararını öne çıkararak vazife ahlâkını kutsayıp bireysel özgürlükleri kısmen de olsa kısıtlamakta olduğu ifade edilebilir. Gökalp'in bu tutumu, onun ahlâk tanımı ile de uyumaktadır. Çünkü ona göre ahlâk, insanın toplum yarına işler yapabilmek için kendi maddiyatından bir takım fedakârlıklar icra etmesidir (Nirun, 1978, s.432). Bu çerçevede Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sistemi yapılandırılırken görüşlerinden önemli ölçüde istifade edilen Gökalp'in toplumsal amaç ve duyarlılıkları önceleyen bir karakter eğitiminden yana olduğunu söyleyebiliriz. 1886 ila 1978 yılları arasında yaşayan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, 1912 yılında kaleme aldığı “Talim ve Terbiyede İnkılâp” adlı eserinde şöyle demektedir (Binbaşıoğlu, 2005, s. 37-38):

İnsanların hayat başarısı; birinci derecede bilgilerinin zekâlarının değil, girişim, azim, sebat, cesaret ve şecaat gibi ahlâk özelliklerinin, yani karakterlerinin ürünüdür. Yaşamak azminde bulunan bir ulusun tek amacı, çocuklarını yaşama hazırlamak olmalıdır. Eğitim; yaşam için en önemli bir sermayedir. Bilgilerin en büyük önemi bile, karakterin öğelerine kuvvet ve gelişme sağlayan bir araç olmak içindir. Bir kuşağı

yaşama hazırlamak amacı kişilerde metîn karakterler oluşmasını sağlama ile elde edilir.

Verilen alıntıdan da anlaşılacağı gibi Baltacıoğlu, hayat başarısı ile karakter nitelikleri arasında doğru orantılı bir ilişki kurmaktadır. Baltacıoğlu tarafından kurulan bu ilişkiye benzer bir ilişki de 1841 ila 1931 yılları arasında yaşamış olan Fransız Gustave Le Bon tarafından da dile getirilmiştir. Psikolog ve sosyolog olan Gustave Le Bon, milletlerin tarihinde bilgilerinden çok karakterlerinin etkili olduğunu ifade etmektedir (Le Bon, 2004).

Diğer bir münevver olan Sathı Bey (1880-1968), İstanbul Darülmüallimîn'de verdiği ve diğer Darülmüallimînlerde ders kitabı olarak okutulan “Fenn-i Terbiye” adlı eserinde, eğitimi, benden, fikir ve ahlâk eğitimi olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Satı Bey'e göre insanın bedenî, zihnî ve ahlâkî kabiliyetleri ancak eğitim ile geliştirilebilir ve bu üç boyut arasında şiddetli bir ilişki olduğu için bu boyutların daima birbiriyle paralel ilerlemeleri gerekmektedir. Bundan dolayı Sathı Bey'in görüşlerinde eğitimin esas amacının, ferdin beden, fikir ve ahlâk bakımından mükemmel bir duruma getirmek olarak ele aldığını görmekteyiz (Sathı Bey, 2002, s. 6-7).

1913 tarihli Tedrisat-ı İptidâiye Kanun-ı Muvakkatı (ilköğretim geçici kanunu) ile sıbyan ve rüştiye okulları birleştirilerek “Mekâtib-i İbtidâiyye-i Umumiyye” (genel ilkokullar) adı verilmiştir. Ayrıca bu kanunla ilköğretim, zorunlu ve parasız hale getirilmiş süresi de altı yıl olarak belirlenmiştir. Altı yıl ise kendi içinde ikişer yıllık üç evreye ayrılmıştır (Akyüz, 2002, s. 244). Bu okulların programında yer alan Musâhabât-ı Ahlâkiyye (Ahlâki Sohbetler), dersinin içeriği doğrudan ahlâk eğitimi ile ilgilidir. Bu ders aracılığı ile öğrencilere, çalışkanlık, dürüstlük/doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme, aile sevgisi, vatan sevgisi, doğa sevgisi, saygı, yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, sorumluluk, temizlik, devlet büyüklerine itaat, ve cesaret değerlerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Keskin, 2008, s. 103-105).

Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde, eğitim ve öğretime yönelik düşünce ve uygulamaları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, ahlâk veya karakter eğitimi

açısından önemli bir tecrübenin oluştuğunu söyleyebiliriz. Çünkü, özellikle örgün eğitim kurumlarında ahlâk eğitime yönelik verilen derslerde yeni yetişen geç neslin kendi hayatlarını ve toplumsal yaşamın makul ölçülerde devamını sağlayacak nitelikte yetişmesine çalışılmıştır. Yani eğitimin hem toplumsal boyutu hem de bireysel boyutuna önem veren bir değerler eğitiminin uygulanmaya çalışıldığını ifade edebiliriz.

#### **2.4.6.2.2. Cumhuriyet Döneminde Karakter Eğitimi**

Milli Mücadele'nin zaferle sonuçlanmasından sonra yeni Türk devletinin her alanda yeniden yapılandırılmasına büyük önem verilmiştir. Bu çerçevede yapılan uygulamalar sonunda Türk toplumunun siyasal, sosyal, kültürel yapısında önemli değişme ve gelişmeler olmuştur. Meşrutî monarşiden Cumhuriyete geçilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okulların tek bir çatı altında toplanması söz konusu değişme ve gelişmelerin yaşanmasına neden olan gelişmelerden bazılarıdır.

Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde, Türk eğitimin genel amacının, yeni rejimin devamını sağlayacak karakter niteliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu genel amaca ulaşmak, yeni rejimiyle Türk devletinin devamının sağlanması açısından oldukça önemli olduğu için Cumhuriyet Döneminde eğitim ve öğretime yönelik olarak devletin imkânları ölçüsünde önemli yatırımlar yapılmıştır. Bu kapsamdaki faaliyetlerde başarılı olabilmek için yerli ve yabancı uzmanların görüşünden faydalanılmıştır. Bu uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda eğitim sistemi yapılandırılmaya çalışılmıştır (Akbaba, 2004; Akyüz; 2002; Binbaşoğlu, 1995; Öztürk; 2005). Bu bağlamdan 1339/1923 yılında M. Rahmi tarafından kaleme alınan “Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asrı Terbiye ve Maarif” adındaki eser yeni Türk devletinde benimsenecek olan eğitim anlayışını da yansıtmaları bakımından önemlidir. Eser adından da anlaşılacağı gibi Mustafa Kemal Paşa'ya atfen yazılmıştır. Eserde ahlâk eğitime yönelik ilk ve ortaokullarda “Malumat-ı Ahlâkiye ve Diniye” adında bir ders verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (M. Rahmi, 1923, s. 39). Bu eserde ahlâk eğitimi için öğretmenlerin iyi modeller olması gerektiği vurgulanmakta. Buna ilişkin kitapta;

[Ahlâk eğitimine yönelik] mekteplerde en müessir vasıta: Mürebbilerin çocuklara numune olmasıdır. Çocuk, gayri meşhur bir surette, mürebbinin sözünden ziyade hareketlerini taklit eyler. Atalarımız derler ki: “Kız anadan görmeyince öğüt almaz.” Bu dersin tatbikatı için müterakki diyarlar mekteplerinde “İyilik Derneği” namıyla dernekler tesis edilmiştir. [Sayfanın altında verilen açıklama da şu bilgi yer almaktadır.] Bu derneğin nasıl teşkil edildiğine ve ne suretle faaliyette bulunduğu dair matbu bir izahat name tarafımızdan kaleme alınmış olup her isteyen mektebe meccanen gönderilir (M. Rami, 1923, s. 39).

denilmektedir. Öte yandan 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen Amerikalı pedagog J. Dewey, Türk eğitimine yönelik hazırladığı raporda, Türk okullarında en önemli meselenin, gayenin belirlenmesi olduğunu ve belirlenen gayeye ulaşmak için yalnızca ders kitaplarının yeterli olmayacağını vurgulayarak okulların sosyal hayatın bir parçası olması gerektiğini ifade etmiştir (Kalaycı, 2004, s. 25-27). M. Rahmi ve J. Dewey’in görüşlerini birlikte ele aldığımız zaman;

- ✓ Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren yeni yetişen geç nesle yönelik bir karakter eğitiminin uygulanacağını,
- ✓ uygulamalarda model olma yoluyla iyi örneklerin sunulacağını,
- ✓ karakter eğitiminde topluma hizmet uygulamalarının öne çıkarılacağını,
- ✓ okul dışındaki hayatın önemseneceğini,
- ✓ okulların karakter eğitimine yönelik gerçekleştireceği uygulamaların destekleneceğini;

söyleyebiliriz. Çünkü eserlerden biri devletin kurucusu Mustafa Kemal’e atfen diğeri ise devlet politikası olarak çağrılan bir pedagog tarafından kaleme alınmıştır. Bu çıkarımların, Cumhuriyet Döneminde geliştirilen ilköğretim programlarına ve gerçekleştirilen eğitim şuralarına nasıl yansıdığı aşağıda ele alınmıştır.

#### **2.4.6.2.2.1. İlköğretim Programlarında Karakter Eğitimi**

Cumhuriyet Döneminde benimsenen eğitim anlayışının ilki, 1926 yılında çıkarılan ilkokul programına yansımış ve bu programda ilkokulların amacı, çevresine etkin uyum yapabilecek iyi yurttaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 197). Bu genel amaç içinde yer alan iyi insanın karakter nitelikleri ilkokullarda verilen Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri hedeflerinde aşağıda verilen ifadelerle

mücessem hale getirilmiştir (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926, s. 82-83'den akt. Keskin, 2008, s. 121- 123):

#### Tarih

- ✓ Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek

#### Yurttaşlık Bilgisi Dersi

- ✓ Onda [Çocukta] devlet, milliyet, ve aile tesanüdüne ibtina eden sağlam bir ahlâkiyyet hissi tevlid etmek ve yaşatmak.
- ✓ Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu, demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek.

1936 tarihli ilk okul programında da yeni yetişen genç neslin karakterini geliştirmeye yönelik hedeflere yer verilmiştir. Bu programda, ilk okulun hedefleri sıralanırken şu ifadelere yer verilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 11)

Okul, talebenin fikirce olgunluğuna, bedence sağlamlığına ne kadar önem verirse ırasına (karakterine seciyesine) de o kadar itina gösterecektir. Bir milletin yükselmesi için fertlerin sarsılmaz bir ıraya malik olması şarttır. Okulda her fert, her hareketinde ihtiyar edeceği en doğru yolu öğrenmeli ve her hareketinde mutlak o doğru yolu tutacak ve o doğru yoldan dönmeyecek sağlam bir terbiye almış olmalıdır. Türk ulusu yüksek tarihinin her devresinde ırasının sağlamlığı ile bütün dünyaya şeref vermiş, ahlâkî mefhumların haysiyetini yükseltmiştir. Onun için talebesinde “ırayı ulusal derin tarihimizin gösterdiği yüksek dereceye çıkarmak” Türk okulunun en önemli borcudur. Her öğretmen, okulda ve talebesi arasında öyle temiz bir hava yaratmalıdır ki onda teneffüs eden her fert sağlam ve sarsılmaz bir ıraya, bir karaktere ister istemez sahip olsun.

1936 tarihli ilk okul programlarını incelediğimiz zaman yukarıda verilen genel amacın ders programlarında yer alan aşağıdaki hedef ifadeleri ile mücessem hale getirildiğini görmekteyiz (Kültür Bakanlığı, 1936):

#### Tarih

- ✓ Tarihi şahsiyetlerin yaptıkları işler üzerinde durarak çocuklara ibret dersleri vermek, tarihte büyük adamların büyük rolünü göstermek, bilhassa Atatürk'ün Türk milleti ve bütün dünya için açtığı geniş ufukları tebarüz ettirmek.

#### Coğrafya

- ✓ Çocuklara memleketinizi ve yurttaşlarımızı tanıtmak ve sevdirmek.
- ✓ Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk

askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak.

- ✓ Kanun mefhumunu talebeye kavratmak, kanuna ve Devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek.
- ✓ Millet ve yurt işlerine karşı talebede son derece alâka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmağı, millet ve yurda karşı canla başla hizmet etmeğı kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek.

#### Tabiat Bilgisi

- ✓ Çocuklara tabiatı sevdirmek ve tanıtmak suretiyle yurdu güzelleştiren ve zenginleştiren ağaçları çiçekleri ve faydalı hayvanları korumağa ve çoğaltmağa alıştırmak.

#### Aile Bilgisi

- ✓ Erkek ve kadının aile ocağındaki vazife rolünü iyice kavratmak ve bunun için lüzumlu bilgi ve maharetleri kazandırmak.
- ✓ Ailenin başka aileler ve insanlar arasında sevgi ve saygı uyandırmasını temin eden muâşeret ve muamele kaidelerini öğretmek.
- ✓ Türk ailesindeki yuvaya bağlılık, saadeti yuvada buluş duygusunu ve bunu temin için evde çalışma itiyadını kazandırmak.

#### Hayat Bilgisi

- ✓ Tabiatın güzelliklerini duyurmak ve sevdirmek.
- ✓ Yurt ve millet severlik için temel vazifesini görececek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve şuurunu uyandırıp beslemek.

#### Resim-İş

- ✓ Eşya ve tabiattaki güzelliğı görmeğe, bulmağa, tasvir etmeğe ve yaratmağa sevk ederek çocukların bediî zevklerini inkişaf ettirmek.

#### Cimnastik [Jimnastik]

- ✓ Çocukların dikkat, çabuk karar, yiğitlik, birbirine yardım gibi meleke ve duygularını kuvvetlendirmek ve neşelerini arttırmak.

1936 yılında yayımlanan İlk Okul Programında olduğı gibi 1938 yılında yayımlanan Orta Okul Programında da değerlerin öğretimine önem verildiğini görmekteyiz. Çünkü 1938 Orta Okul Programında yer alan derslerden Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri hedeflerinde öğrencilere adil olma, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiş ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğı belirtilmiştir (Keskin, 2008, s. 2001).

1948 yılında yayımlanan İlkokul Programını inceldiğimiz zaman programın genel amaçlarında karakter eğitimi kapsamında ele alınabilecek ifadelere yer verilmiştir. Bu çerçevede genel amaçlar sıralanırken yetişecek Türk çocuğunun şu niteliklere de sahip olması arzulanmaktadır (MEB, 1948, s. 1-2);

- ✓ Yurttaşlar arasında milli birliği bozmayacak fikir ve ayrılıkları hoş görür,
- ✓ Sorumlu işler almaya hazırlıklı olur,
- ✓ Başkalarıyla birlikte çalışıp oynayabilir,
- ✓ Sözüne güvenilir,
- ✓ Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar,
- ✓ Aileye değer verir, evini idarede becerikli,
- ✓ Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli,
- ✓ İnsanlara karşı iyi duygulu.

Yukarıda verilen hedef ifadelerinde vurgulanan hoşgörü, sorumluluk, işbirliği, dürüstlük, nezaket, şefkat ve iyi niyet değerleri aynı programda derslerin amaçlarında aşağıdaki gibi somutlaştırılmıştır (MEB, 1948):

#### Hayat Bilgisi

- ✓ Öğrencilerin evde, okulda ve çevredeki insanlarla münasebetlerinde sevgi, saygı, doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini kurmak.

#### Tarih

- ✓ Çocuklara, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak, Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırmak ve onları Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek.
- ✓ Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak.
- ✓ Çocuklara bugünü daha iyi kavramaları için onlara geçmişi inceleterek gelecek için önlerine ufuk açmak ve milletler ailesi içinde Türk ulusuna düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu onlara duyurmaktır.

#### Coğrafya

- ✓ Çocuklara yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıtmak ve sevdirmek.

#### Yurttaşlık Bilgisi

- ✓ Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, ulus kavramını ve Türk ulusunun karakterini öğrencilere kavratmak, onların Türk ulusuna, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek.
- ✓ Ulus ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, ulus ve yurt işlerini her işlerinin üstünde tutmayı, ulus ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmek.



- ✓ Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak, öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara benimsetmek.

#### Tabiat Bilgisi

- ✓ Çocuklara tabiat güzelliklerini duyurabilmek.
- ✓ Çocuklarda beden ve çevre sağlık ve temizlik bilincini uyandırmak ve onlara sağlık, temizlik ve tertiplilik alışkanlıkları kazandırmak.
- ✓ Bilimin insan yaşayışına sağlığına ve saadetine kazandırdığı faydaları belirtmek.

#### Aile Bilgisi

- ✓ Öğrencilerde yuvaya bağlılık duygusunu kuvvetlendirmek ve onların evde, okul içinde ve dışında büyüklerle, küçüklerle ve arkadaşlarıyla münasebetlerinde sevgi, saygı ve anlayışla hareket etme ve yardımlaşma alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.
- ✓ Sağlıklı bir aile yuvasının nasıl olması gerektiğini incelerken, öğrencilere kendi sağlık ve temizliklerine olduğu kadar çevrenin sağlık ve temizliğiyle yakından ilgilenme alışkanlığı kazandırmak.
- ✓ Öğrencilerde, çevre tertip ve güzelliği duygusunu geliştirmek.

#### Resim-İş

- ✓ Eşya ve tabiattaki güzelliği görmeye, bulmaya, tasvir etmeye ve yaratmaya sevk ederek çocukların estetik duygularını geliştirmek.
- ✓ Öğrencilere küçük yaştan metotla ve plânla çalışma, sorumluluk yükleme ve birbirleriyle işbirliği yaparak yardımlaşma ve dayanışma alışkanlıkları kazandırmak.
- ✓ Çocukların kendi kendilerini tanımalarına, gizli güç ve yeteneklerini keşfetmelerine yardım etmek.
- ✓ Çocuklarda, topluluğa, yurda ve ulusa hizmet ülküsünü aşlamak.

#### Tarım-İş

- ✓ Çocuğun, bugünkünden daha iyi bir hayatı kendi kudret ve emeği ile sağlayabilmesi için, ihtiyaçlarını giderecek becerileri edinmesine yardım etmek.
- ✓ Öğrencide, aynı amaç etrafında başkalarıyla karşılıklı yardım, beraber çalışma ve el birliği duygusunu uyandırmak ve ona yardımlaşarak çalışmak alışkanlığını kazandırmak.

#### Müzik

- ✓ Müzik çalışmaları yoluyla milli birliğin gelişmesine yardım etmek.

#### Beden Eğitimi

- ✓ [Çocukların] toplumsal hayata uyabilmeleri için gerekli alışkanlıkları kazanmalarına ve bilhassa liderlik, teşebbüs, kendini kontrol, kendine güvenme, yiğitlik, arkadaşça işbirliği, çabuk karar verme, itaat ve hoşgörülük gibi yetilerinin gelişmesine yardım etmek.

1948 tarihli İlk Okul Programından sonra, 1949 yılında Ortaokul Programı ilan edilmiştir. Bu program IV. Milli Eğitim Şurası'nda incelenmiştir. Şûrada programın niteliklerini tanımlamak için kullanılan cümleler içinde şu ifadeye de yer verilmiştir (Binbaşoğlu, 1995, s.297).

Sınıf ve okul içi bütün çalışmalarda, yurttaşlık eğitimi üzerinde önemle durulmuştur; çocuğu, ulus ve insanlık topluluğu içinde, iyiye, doğruya, ve güzel bağlı; işbirliği alışkanlığına sahip; ödev, hak ve sorumluluk duygusunu kazanmış; müspet görüşlü kişiler haline getirme yolları belirtilmiştir.

Programın niteliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ve yukarıda verilen ifadeden de anlaşılacağı gibi, 1949 tarihli Ortaokul Programında da yeni yetişen genç nesle bazı karakter özelliklerinin kazandırılmaya çalışıldığını görmekteyiz. Bu çerçevede 1949 tarihli Orta Okul Programına, 1938 tarihli Orta Okul Programında öğrencilere kazandırılması ön görülen değerler dahil edilmiştir. Ayrıca söz konusu değerlere, 1973 tarihli Ortaokul Programında da yer verilmiştir. Bu program 1985 yılına kadar uygulanmıştır. (Kesin, 2008).

1968 yılında ilan edilen İlk Okul Programında Türk milli eğitiminin nihai amacı;

Milli Eğitim ölkümüz, Türk milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak; milli, ahlâki, insanî, üstün değerlerini geliştirmek; milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hâkim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir.

şeklinde tespit edilmiştir. Bu genel amaçta tarif edilen niteliklere uygun olarak öğrencilerin dersler aracılığı ile edineceği özellikler ders amaçlarında aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 1968):

#### Hayat Bilgisi

- ✓ Çevreyi ve çevrenin tabi güzelliklerini severler.
- ✓ Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip birer yurttaş olurlar.
- ✓ Aileyi, okulu ve yurdu severler, milli duygularını kuvvetlendirirler.
- ✓ Ailelerinin ve toplumlarının mutluluğuna en iyi şekilde nasıl yararlı olabileceklerini araştırırlar; kendi mutluluklarının toplumun yükselmesine bağlı bulunduğunu kavrarlar.
- ✓ Evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarlar.

- ✓ Doğruluk fikri ve işlerini doğru yapma alışkanlığı kazanırlar.
- ✓ Dayanışma işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar.
- ✓ Aile, okulu ve çevreyi inceleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumun istediği davranışları göstermeye başlarlar.
- ✓ Beslenme, sağlık ve trafik kurallarını, emniyetli ve sıhhatli yaşama yollarını öğrenirler.
- ✓ Ev ve iş hayatlarını daha iyi düzenlemeye, etrafını geliştirip güzelleştirmeye; içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmaya çalışırlar.

#### Sosyal Bilgiler

- ✓ Ailelerine, ulusuna, yurduna, Türk devrimlerine ve ülkelerine bağlanır; çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler.
- ✓ Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlâtları olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülkelerini gerçekleştirmek için fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
- ✓ Her yönde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, yuvanın saadetini gerçekleştirmedeki hizmet duygularını geliştirirler.
- ✓ Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, bayrağına, Türk askerine, Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.
- ✓ Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutar, millet ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirirler.
- ✓ Kanun kavramını benimser, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.
- ✓ Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır ve onlara karşı ilgi ve sevgi duyarlar.
- ✓ İnsanların birbirine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelir.
- ✓ Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.
- ✓ İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörülükle karşılamaları gerektiğini benimserler.
- ✓ Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
- ✓ Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrar; kâşiflere ve bilim adamlarına karşı sevgi duyarlar.

#### Fen ve Tabiat Bilgileri

- ✓ Kişi ve toplum sağlığının korunmasıyla ilgili bilgi ve beceriler elde ederler.

### Matematik

- ✓ Problem çözüme yeteneği gelişir.
- ✓ Çeşitli ve eleştirici yollardan düşünme yeteneği kazanır.

### Resim-İş

- ✓ Hem kendi çabalarını değerlendirmeyi hem de çevrelerindeki eserleri ve tabii güzellikleri görmeyi ve korumayı öğrenirler. Böylece öğrenciler güzeli, iyiyi ve sağlamı, faydalı ve görebilme güçleri nispetinde okullarındaki ve çevrelerindeki çirkinlikleri giderme yeteneği kazanırlar.
- ✓ İşi sever işin lüzumuna ve önemine inanır, türlü işlerde çalışan insanların çevrelerinin refah ve saadetine nasıl hizmet etmekte olduklarını kavrayarak onlara karşı sevgi ve saygı duymayı öğrenirler.
- ✓ Kendi kendilerini tanıyarak gizli, güç ve yeteneklerini keşfetmeye çalışırlar.
- ✓ Zamanlarını değerlendirme, enerjiden malzemedan zamandan yararlanma ve devamlı çalışma, verimi artırma alışkanlıklarını, kendi eşyalarını, okul eşyasını ve memleket malını iyi kullanma anlayışını, ailelerine, yurduna, milletine hizmet ülküsünü kazanırlar.

### Müzik

- ✓ Tek ve toplu iş yapma alışkanlığı ile sorumluluk duygusu kazanırlar.

### Beden Eğitimi

- ✓ Liderlik, hoşgörülük, yiğitlik, arkadaşlık; doğruyu, iyiyi, güzeli taktir etme, kendini kontrol etme, işbirliği yapma, başkalarına, kurallara saygı, itaat gibi becerileri kazanırlar.

Bu dönemde eğitimde görülen en önemli gelişmelerden biri de, 14.06.1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun çıkarılmasıdır. Bu kanun, 2. Maddesi'nde, bir bütün halinde Milli Eğitimin Amaçları ve Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri yasal olarak yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s. 402). Türkiye'de eğitim faaliyetlerinin genel amaçlarını ve ilkeleri ile devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğunu da düzenleyen bu kanunun, daha sonraki tarihlerde yapılan değişiklik ve eklerle uygulaması hâlâ devam etmekte ve Türkiye'de eğitim ve öğretime yönelik tüm uygulamalar bu kanun çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu kanunun içeriği incelendiği zaman adeta etkili bir karakter eğitiminde olması gereken olumlu karakter özelliklerinin genç bireylere kazandırılmasının amaçlandığını ifade edebiliriz. Çünkü ilgili ifadelerde bu karakter özelliklerinin saygı ve sorumluluk kavramları üzerine inşa edildiğini görmekteyiz (MEB, 1997). Bu kavramlar ise öteki şahıslar tarafından makul karşılanabilecek kişisel özellikleri kapsayan karakter eğitiminin iki temel üst kavramı olarak ele

alınmaktadır (Lickona, 1991). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda vurgulanan ilkler uyarınca, 1980 ile 2005 yılları arasında ilköğretim seviyesinde verilen derslerin amaç/hedeflerinde karakter eğitime yönelik uygulamalar kapsamında yeni yetişen genç nesle bazı değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu dönemdeki ders programlarının hemen hemen hepsinde, demokratik değerler, saygı, sorumluluk, işbirliği, hoşgörü ve duyarlılık değerleri başat değer olarak ele alınmış ve bu değerleri içselleştirilmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda söz konusu karakter nitelikleri çeşitli dönemlerde ilan edilen ders öğretim programlarında yer alan hedef/amaçlarda aşağıdaki gibi mücessem hale getirilmiştir.

#### 1981 yılı Türkçe Dersi Programı (MEB, 1997)

- ✓ Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak.

#### 1987 Bende Eğitimi (MEB, 1997)

- ✓ İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
- ✓ Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
- ✓ Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
- ✓ Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığı karşısında olabilme.
- ✓ Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

#### 1989 Milli Tarih (MEB, 1997)

- ✓ Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatsel zevkini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak.
- ✓ Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve şüursüz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediğini göstermek.
- ✓ Milli bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, milli çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma şuurunu ve davranışını kazandırmak.
- ✓ Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya meselelerini iyi değerlendiren, meseleler yaratmak yerine sağduyu ile

hareket ederek onlara çözüm getirebilen; milli, manevî ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır.

#### 1992 ve 1995 Vatandaşlık Bilgisi Programı (MEB, 1997)

- ✓ Öğrencilere ferdin toplum içinde yaşaması gerektiğini kavratmak ve onlara toplumun çeşitli çevrelerinde anlayışlı işbirliği ve düzenli şekilde birlikte yaşama alışkanlığı kazandırmak.
- ✓ Öğrencilerde milli ve vatani işlere ilgi uyandırarak onlara millet ve vatana canla başla hizmet etme bilinci kazandırmak.
- ✓ Öğrencilerde, toplumun refah ve huzuru için çeşitli işlerde görev almış kişilere saygı duyma, onların işlerini kolaylaştırmak için kendi paylarına düşen ödev ve sorumlulukları yerine getirme davranışı geliştirmek.
- ✓ Bir meslek sahibi olmanın bir fert ve vatandaş olarak gerekliliğini, işsiz güçsüz bir insanın toplum içinde zararlı bir eleman olacağını öğrencilere kavratmak, onlarda her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı inancını geliştirmek.
- ✓ “Yurtta Sulh Cihanda Sulh” fikrinin gerçekleşmesi için milletler ailesi içinde Türk milletine düşen ödev ve sorumluluğun değerini kavratmaktır.

#### 1992 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (MEB, 1997)

- ✓ Temizlik iyilik, doğruluk fikirlerinin, insanları sevmenin, anaya, babaya, büyüklere saygı, küçüklere şefkat göstermenin, zayıflara, muhtaçlara yardım etmenin, çalışkanlığın İslâm Dini'nin emir ve esaslarından olduğunu kavramak.
- ✓ Başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına ve diğer haklarına saygı gösteren hoşgörü kazanmak.
- ✓ Milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı saygı, sevgi ve şefkat duymak.

#### 1992 Resim –İş (MEB, 1997)

- ✓ Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk işbirliği ve dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirme.

1997 Hayat Bilgisi (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998).

- ✓ Türk milletinin kültürel değerlerini benimseyiş.
- ✓ Atatürk'e sevgi ve saygı duygusu.
- ✓ İnsanlara sevgi ve saygı duygusu.
- ✓ Kendine güven duygusu.
- ✓ Dayanışma ve işbirliği halinde olmayı alışkanlık haline getiriş.
- ✓ Aile hayatının önemini farkında oluş.
- ✓ Demokrasinin temel kurallarına uyabilme.
- ✓ Sorumluluğunu yerine getirebilme.
- ✓ Toplu yaşama kurallarına uyabilme.

1998 Sosyal Bilgiler (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998).

Öğrenciler bu derste;

- ✓ Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.
- ✓ Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlâtları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanır.
- ✓ Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirir.
- ✓ Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirir.
- ✓ Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirir.
- ✓ Toplumunu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri de bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.
- ✓ Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hâle gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.
- ✓ Kanun kavramını benimser, kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.
- ✓ İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.
- ✓ İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.
- ✓ Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
- ✓ Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

2004-2005 eğitim ve öğretim yılında pilot uygulaması yapılarak 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan ilk öğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar esas alınmıştır (MEB, 2005). Bu programın önceki programlardan değer boyutundaki farkı, değerlerin tanımlanması ve açıkça öğretiminin teşvik edilmesi ayrıca değerlerin nasıl edindireceği ile ilgili açıklama ve önerilere yer verilmesidir. Bu çerçevede değer öğretimi yaklaşımlarına örnek uygulamalarla yer verilmiştir (MEB, 2004, s. 86-93). Ayrıca programın vizyonu ise şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2005, s. 16):

Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.

Vizyonu, yukarıda verildiği gibi belirlenen 2005 İlköğretim Programı geliştirilirken aşağıda verilen anlayış ve ilkeler esas alınmıştır (MEB, 2005, s. 17):

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı.
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla, “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması.
3. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alış verişi yapmaya özendirilmesi.
4. Millî kimlik merkeze alınarak evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması.
5. Öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması.
6. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri.
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması.
8. Öğrencinin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi.
9. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi.

2005 İlköğretim Programı geliştirilirken esas alınan anlayış ve ilkeleri incelediğimiz zaman bireysel ve toplumsal boyutta olmak üzere değerlerin, söz konusu amaç ve ilkelerde önemli bir unsur olarak yer aldığını görmekteyiz. Ayrıca program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin değer düzeylerinin yükseltilmesi yoluyla toplumsal sorunlara öğrencilerin aktif katılımının ve kültürel unsurların öğrencilere



aktarımın sağlanması düşüncesinin önemli bir amaç olarak ele alındığını ifade edebiliriz. Bu düşüncenin ders programlarında nasıl somutlaştırıldığını görmek için ders amaçları incelenmiş ve ders amaçlarında doğrudan değerlere yönelik ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilere kazandırılması gereken karakter niteliklerinin yer aldığı kazanım ifadeleri aşağıda Sosyal Bilgiler dersi hariç derslere göre verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersine, bu çalışmanın “Sosyal Bilgiler Dersi ve Karakter Eğitimi” kısmında ayrıntılı olarak değinilecektir.

İlköğretimde verilen bazı derslerin genel amaçları içinde karakter eğitimine yönelik ifadeler aşağıda verildiği gibi mücessem hale getirilmiştir:

Türkçe Dersi (Akbayır, 2006, s. 10):

- ✓ Öğrencilerin, kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişimi sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin, millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik, ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.

Hayat Bilgisi Dersi Programı ile öğrencilerin şu kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olunacaktır (Baysal, 2006, s. 369):

- ✓ Öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme.

Fen ve Teknoloji Dersi (Çepni, 2006, s. 486):

- ✓ Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkelerini kullanmalarını sağlamak.
- ✓ Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak.
- ✓ Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamak.

Düşünce Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Halk Kültürü, Müzik ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin amaçları içinde karakter eğitimine yönelik vurgulamalar aşağıdaki şekilde yer almıştır (MEB, 2007):

Düşünme Eğitimi Dersi

Öğrencilerin;

- ✓ farklı düşüncelere saygı duymaları,

- ✓ düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
- ✓ kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
- ✓ tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

#### Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi;

- ✓ 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı,
- ✓ öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren,
- ✓ dinî bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş,
- ✓ kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- ✓ haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- ✓ İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler ile ahlak üzerindeki etkisini dikkate alan kendi dininden ve başka dinlerden olanlara anlayışlı davranan ve diğer dinleri tanıyan,
- ✓ millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır.

#### Halk Kültürü Dersi;

- ✓ Öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerinin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- ✓ Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- ✓ Millî kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine ve öğrencinin kendi kültürünü diğer kültürler içinde konumlandırmasına yardımcı olur.

#### Medya Okuryazarlığı Dersi;

- ✓ Bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- ✓ Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

#### Müzik Dersi;

- ✓ Öğrencilerin kişilik ve öz güven gelişmelerine katkı sağlamak.
- ✓ Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek.
- ✓ Müzik yoluyla sevgi paylaşım ve sorumluluklarını geliştirmek.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi;

- ✓ Atatürk'ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılâpçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek alır.
- ✓ Millî Mücadeleden hareketle, Türk milletinin özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik, millî birlik ve beraberlik anlayışı ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini kavrar.
- ✓ İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- ✓ Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- ✓ Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

2005 İlköğretim Programı ve bu programda yer alan ders kazanımlarını yönelik yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı gibi bu programda “Hangi değerler nasıl verilecek?” sorusunun cevaplandırıldığı görmekteyiz. Ayrıca programda, birçok dersin genel amaçlarında değerlerin edindirilmesine yönelik vurgulamaların yapılmasından dolayı bütüncül bir değerler eğitimi yaklaşımının benimsendiğini söyleyebiliriz. Aslında bu anlayışın, Cumhuriyet Döneminde geliştirilen tüm ilköğretim programlarında egemen olduğunu da ifade edebiliriz. Çünkü geliştirilen tüm ilköğretim programlarında derslere yönelik yazılan amaç/hedeflerde, değerlerin yeni yetişen genç nesillere edindirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

#### **2.4.6.2.2.2 Milli Eğitim Şûralarında Karakter Eğitimi**

Milli Eğitim Şûraları, Türk milli eğitim sistemini geliştirmek ve sistemin niteliğini çağdaş standartlar seviyesine yükseltmek amacıyla; eğitimcilerin, bilim adamlarının, alan uzmanlarının, kamu ve özel kurum, kuruluş, dernek, oda, birlik, sendika, vakıf ve diğer bakanlık temsilcileri ile yerel yönetim temsilcilerinin, iş hayatının, politikacıların katkı ve katılımlarıyla düzenlenmektedir (MEB, 2006, s. 3). Şûralarda Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve Türk eğitim sisteminin amaçlarına yönelik dönemin şartları da göz önünde bulundurularak önemli kararlar alınmakta ve

alınan kararların uygulanması için gerekli çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Dolayısıyla şûralar aynı zamanda toplandığı dönemde Türk eğitim sisteminin önceliklerini yansıtması bakımından da önemlidir. Bu çerçevede Cumhuriyet Döneminde düzenlenen Eğitim Şûralarında alınan kararlar, karakter eğitimi açısından aşağıda ele alınmıştır.

Türkiye’de ilk Milli Eğitim Şûrası 1939 yılında toplanmıştır. Bu şurada, karakter eğitimine yönelik herhangi bir karar alınmamıştır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şûrası’nın ana gündem maddelerinden birini ahlâk eğitimi oluşturmuş ve ahlâk eğitimine yönelik en kapsamlı çalışma bu şurada yapılmıştır.

II. Milli Eğitim Şûrası’nda ahlâk ve eğitimine yönelik çok kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Şûrada Türk ahlâkının toplumsal ve kişisel ilkeleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede belirlenen ilkeler aşağıda verilmiştir (Maarif Vekilliği, 1943, 105-107):

1. Türk yurdu varlığımızın temelidir. Her şeyimizi feda ederek Cumhuriyetimizi, istiklâlimizi, korumak en büyük ödevimizdir. Milli istiklâle dayanmayan hayat Türk için ölümden beterdir.
2. Yurdunu seven Türk, memleket için faydalı bir iş tutar ve o meslekte en ileri olmaya çalışır. Tuttuğu işi seve seve, titizlikle, metotla, tam zamanında usanmadan yapar ve yarım bırakmaz. Çalışmak en büyük saadet kaynağıdır, tembellik cemiyet ve fertler için felakettir.
3. Yurdun varlığının devamı için yapılması gereken birçok işler vardır. Bunların her birini iyi ve namusuyla yapan her kişi aynı derecede saygı değer. El işi görenlerin millete hizmetleri kafa ile çalışanlar kadar büyüktür.
4. Yapılan bir işin başkalarına zararı dokunmamasına dikkat etmek şarttır. Başkalarının yaptığı işleri şahsi duygulardan sıyrılarak değerlendirmek lazımdır. Her olayda iyi ve doğruyu görmek Türkün meziyetlerindedir.
5. Bir ödev, ancak tutulan iş tamamlandığı zaman biter. Onu her hangi bir bahane ile yapmamak veya eksik yapmak, başka birine yüklemek hilekârlıktır.
6. Kendi şahsi faydalarını topluluğun menfaatinden üstün tutanların kurdukları cemiyetler daima yıkılmıştır. Bencillik ahlâksızlığın en büyüğüdür.
7. Türk çocuğu gerçeği olduğu gibi görür, her yerde, her işte, her zaman doğruluktan ve samimîlikten ayrılmaz. Başkalarının da ayrılmasına meydan vermez. Doğru ve iyi bildiğini yerinde çekinmeden söyler.
8. Gösteriş ve şarlatanlık fert ve cemiyet için öldürücüdür.
9. Gerçeği candan sevmek, onu daima aramak ve ona gitmek en büyük başarı ve keşiflerin kaynağı olmuştur.

10. Adalet toplumsal doğruluğun en güzel deyimidir ve insanlar için azık kadar gereklidir.
11. Doğru emirlere uymak, intizam ve disipline bağlılık en büyük başarı sırrıdır.
12. Aile, cemiyetin çekirdeğidir. Aileye maddi ve manevi zarar getirecek her türlü hareket cemiyet ve insanlığa karşı en büyük suçtur.
13. Herkesin sağlığını koruması tabiatın verdiği bir ödevdir. Beden, giyim ve eşya temizliği bunun ilk şartlarından. Sağlam kafa sağlam vücutta olur. Vücudu kuvvetlendirecek ve güzelleştirecek hareketleri yapmak gerekir.
14. Kısa bir zaman için zevk veren zehirlenmeleri kullananlar hem kendi hayatlarını tehlikeye koyarlar hem de nesillerini ve cemiyetlerini soysuzlaştırırlar.
15. Başkalarının başarısından sevinmeye kendimizi alıştırmalıyız. Kıskançlık adiliğin en aldatmaz delilidir. Yalnız başarı gösterenlerden daha iyisini yapmaya çalışmak tabii bir ilerleme kaynağıdır. Birbirlerine yardım edenler ve iyiliği sevenler hep birden yükselirler.
16. Nefse hâkimiyet her türlü erdemın temelidir. Öfkeyi çabuk geçiştirmek ve öfkenin etkisine kapılmamak olgunluğun en güzel alametidir. Kin ve intikam insanı alçaltır.
17. Kibir küçüklüktür. Ahlâklı adam kendini olduğundan fazla görmez.
18. Söyleneni dinlemek, başkalarının inançlarına saygı göstermek, yapılan yerinde tenkitleri hoş görmek toplumsal bir ödevdir.
19. Başkalarıyla eğlenmek, dedikodu yapmak ahlâkça düşkünlüktür.
20. Öz saygısını daha bilgili ve erdemli olmakla memnun etmeye alışmalıyız. Bu büyük saadet kaynağıdır. İstikbali düşünmek ve gereken tedbirleri almak lazımdır.
21. Estetik zevk, ahlâk duygusunun yardımcıdır.
22. Lüks ve israf fert ve cemiyet için yıkıcıdır. Yapıcılık, tutum ve artırma ile olur. Cömertlik ne kadar iyi ise cimrilik o kadar fenadır.
23. Merhamet ve şefkat insanlığın yüksek vasıflarındandır ve insanları bir birine bağlayıcı bir kuvvettir.

Yukarıda verilen ilkeler incelendiği zaman vatanseverlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, özgürlük, cömertlik, adil olma ve toplum yarına çalışma değerleri kapsamında Türk ahlâkının temel ilkelerinin tespit edildiğini görmekteyiz. Bu ilkeler çerçevesinde aynı şûrada okullarda verilecek ahlâk eğitiminin amaçları aşağıda verildiği gibi belirlenmiştir (Maarif Vekilliği, 1943, s. 104):

1. Türk diline, kültürüne, inkılâbın eser ve esaslarına, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk,
2. bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlâk ilkelerini benimsemiş bir insan,
3. kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmektir.

Bu amaçlardan da anlaşılacağı gibi ahlâk eğitiminde milli değerlerden evrensel değerlere uzanan bir amacın öncelikli hale getirildiğini ifade edebiliriz. Bu genel düşünce çerçevesinde yeni yetişen genç neslin hangi karakter niteliklerine sahip olması gerektiği ise şûrada “İdealimizdeki Türk Çocuğu” başlığı altında aşağıda verildiği gibi karakterize edilmiştir (Maarif Vekilliği, 1943, s. 104):

1. İyi, doğru ve güzel olan manevi değerleri benimseyerek yaşar ve etrafındakileri yaşatmaya çalışır. Kendi günlük hayatında çalışma ve başarılarıyla milletine en faydalı olur. Kendi menfaat ve saadetini milletinin menfaat ve saadetinde arar ve bulur. Vazifesinde titizdir. Kendi hakları gibi başkalarının da haklarını aramakta uyanıktır.
2. Milli egemenliğin ifadesi olan kanunlara bilgi ve sevgi ile uyar.
3. İyi ve doğru işlere kendi teşebbüsü ile sarılır. Bilgi ve karakteri ne dayanarak çalışır ve işin sonrasını çekinmeden üzerine alır. İyi ve doğru bildiği şeyleri cesaretle savunur.
4. Cemiyet işlerinde yurttaşlarıyla el ve emek birliği yapar. Geçmiş nesillerin bıraktıkları maddi, manevi, milli ve insani değerleri yalnız korumakla kalmaz, onları zenginleştirerek sonra gelenlere devreder.
5. Milletini en yüksek medeniyet seviyesine çıkarmayı ülkü bilir.

II. Milli Eğitim Şûrası'nda, sadece düşünsel boyutta geçerli bir ahlâkî anlayışın olamayacağı vurgulanarak ahlâkî düşünüşün eylemlere de yansması gerektiği belirtilmiştir. Ahlâkî karakter ve şahsiyetin teşekkül edebilmesi için okul, çevre ve aile arasında işbirliğinin gerekli olduğu ifade edilerek okul öncesi, ilkökul, orta dereceli okullar, yüksek öğretim ve öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında ahlâk eğitiminin nasıl tatbik edileceğine yönelik gerekçeli açıklamalarda bulunulmuştur. Şûrada bu kapsamda alınan kararlar aşağıda verilmiştir(Maarif Vekilliği, 1943).

### **Okuldan Önce Ahlâk Eğitimi**

II. Milli Eğitim Şûrası'nda, henüz okul çağına gelmemiş çocukların, o yaşlardaki eğitimleri ve alışkanlıkları ileriki öğrenmeleri için bir temel olarak görülmüş ve bu yaşlarda ahlâk eğitiminin eksik kalmasının okul hayatında öğretmenlerin işini oldukça zorlaştıracığı düşüncesinden dolayı şu tedbirlerin alınması gerekli görülmüştür (Maarif Vekilliği, 1943, s. 111):

1. Aileleri, dergilerle, konferanslarla, radyolarla, çocuk bakımı ve çocuk eğitimi kitaplarıyla aydınlatmak.
2. Eğitim ödevlerini yapmayan ya da yapacak durumda bulunmayan şehirli ailelere ana okulları ve çocuk bahçesi teşkilatlarıyla yardımcı olmak.

3. Kız okullarında ve bilhassa kız enstitülerinde çocuk bakımı ve ailede çocuk eğitimi konularına daha fazla önem verilerek müstakbel anaların daha iyi yaşamalarını sağlamak.
4. Çocukların eğitiminde aile ile okulun samimi iş birliği yapmalarını sağlamak.

### **İlk Okullarda Ahlâk Eğitimi**

II. Milli Eğitim Şûrası'nda ilk okullarda uygulanacak ahlâk eğitimine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda Şûra Kararlarında,

7-12 yaşlarındaki çocukların psikolojileri bakımından ilkokullarda ahlâkî eğitimin sağlanması için daha ziyade örnek olmak, sözle telkin yapmak, iyi hareketleri tekrarlatmak ve devamlı olarak yaptırmak lazımdır. Ancak bu surette ahlâklılık bir alışkanlık haline gelir (Maarif Vekilliği, 1943, s. 107).

denilerek ilk okullarda uygulanacak ahlâk eğitimi için şu öneri ve tedbirler sırlanmıştır (Maarif Vekilliği, 1943, s. 107-108):

1. Öğretmenler, öğretim ödevini yaparken sınıf içinde ve sınıf dışında ve yazma ödevlerinde çocukların fena alışkanlıklar almasına sebep olacak küçük büyük bütün hareketlerine ve kusurlarına ilgili bulunmak ve bunları düzeltmek; fakat ahlâk bakımından önemli olmayan ve yaşları gereği tabi bulunan bazı hareketler üzerinde fazla durarak çocukları usandırmamak.
2. Okullarda iyi bir disiplin kurmak ve çocukları itaate alıştırmak.
3. Çocuğun çevresinde, başta öğretmenler olmak üzere, iyi örnekleri çoğaltmak ve fena örnekleri kaldırmak.
4. Aşılması istenen ahlâkî ilkeleri sık sık tatbik ettirerek çocukların iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
5. Öğrenci teşkilatı ile bazı ödev ve sorumluluk talebelerin mümkün olduğu kadar iştirak ettirilmesini sağlamak.
6. Kavrayış, duyuş ve görgü seviyeleri içinde, sözle tesirli telkinlerde bulunmak ve bilhassa yakın ve uzak Türk tarihinden büyük Türk şahsiyetlerinin hayatlarından faydalanarak milli duyguları kuvvetlendirecek olguları telkin vasıtası olarak kullanmak.
7. Ahlâk eğitiminde estetik duyguların yardımcı bir öğe olduğu göz önünde bulundurularak her fırsatta tabiat ve sanat güzelliklerinin çocuklar tarafından yaşanmasına çalışmak; ilkokul talebesinin zevk ve psikolojisine göre bestelenmiş, seçme okul şarkıları ve halk türküleri, rontlar ve kanonlarla estetik ve ahlâk eğitimlerine yararlı olmak ve bu amacın elde edilmesi için müzik eğitimini düzeltmek.
8. Yurttaşlık bilgisi dersinde olduğu gibi diğer derslerde de ahlâkın gelişmesine yarayacak her fırsattan faydalanmak.

## Orta Dereceli Okullarda Ahlâk Eğitimi

### II. Milli Eğitim Şûrası'nda orta okullarda verilecek ahlâk eğitimi;

Orta okul yaşına gelen çocuklarda milli, içtimai ve ahlâkî duygular daha bilinçlidir. Bunlarda ahlâk ilkeleri ve ahlâk eylemleri hem telkin hem de düşündürme yollarıyla kuvvetlendirilmelidir (Maarif Vekilliği, 1943, s. 108).

cümleleri ile gerekçelendirilerek, bu gerekçe çerçevesinde alınması gereken tedbirler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Maarif Vekilliği, 1943, s. 108-110):

1. Orta dereceli okullarda da ilk okullarda olduğu gibi gençlere uygun sözler söyleyerek ve örnekler vererek yüksek ahlâk ilkelerini sevdirmek, bir disiplin altında iyi alışkanlıklar kazandıracak hareketleri yaptırmak, cemiyete karşı ödevlerini açıklamak.
2. Gençlerin iradelerini, toplumsallaştırma ilkesine dayanan öğrenci teşkilatıyla perçinlemek, onlarda toplumsal ahlâkı, ödev ve sorumluluk duygularını ve karşılıklı yardım eğilimlerini geliştirmek.
3. Kazanılan iyi alışkanlıkları devamlı bir surette ahlâkî ve içtimai değerlere uygun fikirlerle aydınlatarak bilinçte ve bilinçaltında hemen faaliyete geçecek bir duruma getirmek.
4. Fedakârlık ve teşebbüs kabiliyetlerini geliştirmeye yarayan tarihî olayları, büyük insanların hayatlarını ve fikirlerini canlı bir surette gösteren eserler meydana getirmek, gençlerde bedenî ve ruhi gelişimi sağlayacak kuvvetli bir edebiyatın yayılmasına çalışmak.
5. Öğrenci teşkilatında, öğretmenlerin denetiminde, bilimsel, toplumsal ve estetik meseleleri öğrenciye münakaşa ettirmek, öğrencinin kendi kendilerini mantık ve soğukkanlılıkla tenkit etmeleri için yapılan bu toplantılarda öğretmenlerle öğrenci arasında karşılıklı konuşmalar yapmak suretiyle gençlere muaşeret âdabı öğretmek, kısacası ahlâkı aktif bir şekilde sokmaya çalışmak.
6. Gençlere zararlı ve cinsel telkinler yapan, onların hayat anlayışlarını sathileştiren veya altüst eden filmlerin mümkün olduğu kadar memlekete girmesine ve bu neviden eserlerin yayılmasına engel olmak. Fedakârlık, kahramanlık ve toplumsal yardımlaşma olgularıyla dolu olan Türk tarihinden faydalanarak milli eserlerin ve filmlerin yaratılmasına çalışmak.
7. İlkokullarda olduğu gibi çocukların estetiğe ait her iyi şeyi duymalarına çalışmak, tarih kitaplarında sanat ve bilim tarihine yer ayırmak, memleketin yakın ve uzak çevrelerinde tarih ve tabiat bakımından faydalı görünen yerleri ve anıtları programlı ve toplu gezintilerle gösterip tanıtmak, Türklerin bu güzel ve değerli eserlerinin medeni ve manevi zenginlik olduğunu ve bunların korunması gerektiğini anlatmak.
8. Toplu oyunları ahlâka yardım edecek bir şekilde koymak için bunları, ilgili öğretmenlerin gözcülüğü altında yaptırmak ve her türlü fena ve zararlı yarışmaları önlemek.



9. Orta okul öğrencisi için bestelenmiş seçme okul şarkıları, seçme halk türküleriyle öğrencinin estetik ve ahlâk eğitimlerine yardımcı olmak.
10. Yatılı okullarda bulunan öğrenciye, okulda ilerde yaşayacağı hayata yakın temiz ve sade bir hayat yaşatmaya çalışmak.
11. Kütüphane çalışmalarıyla öğrencide okuduğunu anlamak, faydalı notlar almak, notları sıralamak ve arkadaşlarıyla birlikte araştırmalar yapmak alışkanlığını kazandırmak.
12. Ahlâkî ilkelerin etkin bir hale gelmesini sağlamak maksadıyla izcilik teşkilatını kuvvetlendirmek.
13. Ahlâk ilkelerinin iyice benimsenmesi, yurtseverliğin ülkü ve inanç haline gelmesi için okul dışında, gençleri halk evlerine çekecek vasıtaların sağlanmak.

### **Yüksek Öğretim Okullarında Ahlâk Eğitimi**

II. Milli Eğitim Şurası'nda yüksek öğrenim seviyesinde verilecek ahlâk eğitimi;

Lisenin son sınıflarında ve yüksek öğretim kurumlarında bulunan öğrenciye ahlâk eğitimi verilirken düşüncelerine uslamlarına daha önemli yer ayırmak gerekmektedir. Gençlerin bu devirlerde benlik duyguları da fazla gelişmiş bir haldir. Bundan ötürü yükselme eğilimlerini ahlâkta ve bilgide yükselmek yönünde tatmin etmeleri sağlanmaya çalışmaktır (Maarif Vekilliği, 1943, s. 110).

ifadeleriyle gerekçelendirilmiştir. Bu gerekçe uyarınca yüksek öğrenimde ahlâk eğitimi için alınması gereken tedbir ve tavsiyeler aşağıda verildiği gibi sıralanmıştır (Maarif Vekilliği, 1943, s. 110):

1. Yüksek öğretim öğrencisinin aktif ahlâklı ve karakterli olmalarına bilhassa önem vermek. Bunun için liselerde olduğu gibi gençleri üniversite hayatında da pratik çalışmalarla ilmi araştırmalara alıştırmak ve kendi kendini idare, kendi işlerini organize etme ilkesine daha fazla önem ve yer vermektir.
2. Gençlerin küçüklükten itibaren kazanmış oldukları alışkanlıkların mahiyetini iyice kavratmak ve bu maksatla felsefî, ilmî ve sıhhi telkinlerde bulunarak hareketlerinin hesaplarını kendi kendilerine verebilecek kabiliyete ulaşmalarına çalışmak.
3. Gençlerin ruhunda milli duyguların son derece kuvvetli bulunmasına çalışarak milliyet ülküsünü her Türk vatandaşının ruhunda birleştirici, hamle yapıcı ve yaratıcı bir kudret haline getirmek, bu suretle her bakımdan yüksek ülkelere ulaşmalarına çalışmak, kendine güven ve kişisel teşebbüs kabiliyetlerini çoğaltmak.

II. Milli Eğitim Şurası'nda ahlâk eğitimi kapsamında öğrencilerin okul dışında geçen hayatlarının da düzenlemesi gerektiği vurgulanarak ahlâk eğitimi için okul dışı hayatın okul hayatı kadar önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı sadece okul içinde gerçekleştirilecek uygulamalarla etkili ahlâk eğitiminin gerçekleştirilemeyeceği ifade

edilmiştir. Şûrada, öğrencilerin okul dışı hayatına yönelik yapılması gerekenler şöyle ifade edilmiştir (Maarif Vekilliği, 1943, s. 112):

Çocuğun okul içindeki hayatı kadar okul dışındaki hayatıyla da mecbur olduğumuz için bu dış hayatı da teşkilatlandırmak lazımdır. Bu arada okul dışında talebe kulüpleri, faal izcilik teşkilatı, spor kulüpleri, kütüphaneler, okuma odaları, açık ve kapalı havda çeşitli oyun yerleri, müzik, konuşma, münakaşa odaları, sanat duygularını yükseltmeye yarayacak teşkilat, iyi filmli sinemalar, çocukluk ve gençlik psikolojisine uygun bol neşriyat bu alanda çok esaslı rol oynayacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin ebeveynlerin el emek birliği yapmak maksadıyla zaman zaman görüşmelerini sağlanmalıdır.

II. Milli Eğitim Şurası'nda yukarıda da ifade edildiği gibi okul öncesinden yüksek öğrenime kadar her seviyedeki okullarda verilecek ahlâk eğitimine yönelik önemli kararlar alınmıştır. Ayrıca ahlâk eğitiminde aile ve çevre faktörü gözetilerek bu değişkenlere yönelik uygulamalar ve düzenlemeler geliştirilmiştir. Şura'da, ahlâk eğitiminde öne çıkarılan değerler, bu şuradan sonra geliştirilen eğitim programlarına yansıtılmıştır. Özellikle, vatanseverlik, özgürlük, saygı, hoşgörü, barış, dürüstlük, toplum yarına çalışma, adil olma, bilimsellik, yardım severlik gibi karakter eğitimi programlarında da yer verilen değerler Cumhuriyet Döneminde geliştirilen tüm eğitim programlarında yer almıştır (Çelik, 2009, Güngördü ve Güngördü, 1966; Keskin 2008; Kültür Bakanlığı, 1936; MEB, 1948;; MEB, 1968; MEB, 2005).

II. Milli Eğitim Şurası'ndan sonra toplanan şuraların bazılarında karakter eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek kararlar alınmıştır. Bu çerçevede, XVII. Milli Eğitim Şurası'na kadar toplanan şuralarda alınan kararlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2006):

### **III. Milli Eğitim Şurası**

- ✓ Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması.

### **IV. Milli Eğitim Şurası**

- ✓ Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi.

### **VI. Milli Eğitim Şurası**

- ✓ Tekniker niteliğinde elamanların yetiştirilme amaçlarından biri de ahlâk terbiyesi vermek.

### **IX. Milli Eğitim Şurası**

- ✓ Temel eğitimin amaç ve görevleri milli eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek.

### **XII. Milli Eğitim Şurası**

- ✓ Öğretim programlarının; Öğrenciye, hür demokratik düşünceyi, sevgiyi, hoşgörüyü kazandırması; onun, teoriyi uygulamaya dönüştürülebilmesi yeteneğinin geliştirilmesine yönelik, usul ve tekniklere uygun şekilde hazırlanması.
- ✓ Öğretim programlarının düzenlenmesinde; vazgeçilmez zorunluluk olarak görülen millilik özelliğinin yanında, sevgi esasına dayanan demokratik davranış geliştirme, hür düşünce ve hoşgörü unsurlarına da yer ve önem verilmesi.
- ✓ İnsanımızın düşünce ve manevi yapısının teşekkülünde önemli yeri olan Tarih, Coğrafya, Türkçe, Edebiyat, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi derslerin muhtevasının tayininde, kültürel açıdan hedef alınan insan tipinin yetiştirilmesinin göz önünde bulundurulması; bu derslerin, bilgi ezberletici değil, düşündürücü, araştırmacı ve davranış kazandırıcı olması; program muhtevalarının belirlenmesinde, özellikle ilkokullarda merkezden çevreye ilkesinin dikkate alınması.
- ✓ Eğitim ortamında sorumluluk paylaşmak, takım çalışması, alan önderliği üstlenme, öz eleştiri, kurum eleştirisi, adaylık-seçim-oylama ile görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamalar özendirilmelidir.

13-17 Kasım 2006 tarihinde düzenlenen XVII. Milli Eğitim Şurasında, Türk milli eğitim sistemi, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarında değerlendirilmiştir (MEB, 2009). Şûrada alınan kararları incelediğimiz zaman değerler veya karakter eğitimine yönelik kararların da alındığını görmekteyiz. Bu çerçevede alınan kararlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2009):

- ✓ Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır.
- ✓ Medyanın eğitim bağlamında sorumlulukları olduğu dikkate alınmalı ve kitle iletişim araçlarından “yaygın eğitim ortamı” olarak yararlanmanın yolları aranmalı ve bu çalışmalar teşvik edilmelidir.
- ✓ Okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını

kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmeleri ve öğretmenlerin mesleki hazırlıkları için okulda kalma süreleri yeniden ayarlanmalı, özellikle taşınmalı eğitim yapılan okullarda gerekli önlemler alınmalıdır.
- ✓ İlk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenler, kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamalıdır. Ayrıca, özellikle eğitim tarihimizin engin birikimini öğrenmeli, kendilerinde bir tarih bilinci oluşturmak için çaba harcamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin “barış kültürü” kavramını içselleştirebilmeleri için özellikle ortaöğretimde spor etkinliklerine yönlendirilmeleri ve beden eğitimi derslerinin saat sayısı artırılarak bütün sınıflarda zorunlu ders hâline getirilmelidir.

Türkiye’de eğitimin sorun ve amaçlarına yönelik çalışmalar 1921 Maarif Kongresi ile başlatılmış daha sonra 1923, 1924 ve 1925 Heyet-i İlmiye toplantıları ile devam ettirilmiştir. Bugünkü anlamda ilk Milli Eğitim Şurası ise 1939 yılında yapılmıştır (MEB, 2009). Bu tarihten günümüze kadar toplam 17 şûra toplanmıştır. Bu şûralardan özellikle II. Milli Eğitim Şûrasında, aile, sosyal çevre ve okul değişkenlerini işe dahil eden kapsamlı bir karakter eğitimi modeli sunulmuştur. Daha sonra düzenlenen şûralarda da karakter eğitimine temel teşkil edebilecek önemli kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlar, geliştirilen eğitim ve öğretim programlarının ders kazanım/amaçları ile mücessem hale getirilmiştir.

#### **2.4.7. Sosyal Bilgiler ve Karakter Eğitimi**

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler kapsamındaki farklı disiplinlere ait bilgilerin harmanlanmasıyla oluşturulmuş bir ders programıdır. Bu ders, Türkiye’de ilköğretim okullarının 4.-7. sınıflarında, demokratik bir toplum düzeninin devamını sağlayacak ve ya bu düzene pozitif yönde katkıda bulunabilecek, bilgi sitemlerini yaşanılan/yaslanılacak sorunların çözümünde kullanabilen, milli kültür unsurlarını ve evrensel düzeyde paylaşılan değerleri tutum ve davranışlarına yansıtabilen kısaca

çağın ruhuna uygun davranabilen bireyler yetiştirmek amacıyla verilmektedir. Bu bağlamda “sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı” (Öztürk, 2009, s. 4) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da ulaşılabileceği gibi sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilere sosyal bilimlerin temel bilgilerini ve geleceğin vatandaşları olarak onlara sahip olmaları gereken beceri ve değerleri de edindirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda 7. sınıfın sonunda öğrencilerin şu niteliklere sahip olması beklenmektedir (MEB TTKB, 2009):

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümünü için kendine özgü görüşleri ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlar arası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin yukarıda verilen amaçları inceldiğimiz zaman, bu derste gerçekleştirilecek uygulamalarla, yeni yetişen genç neslin niteliklerinin bilgi, beceri ve değerler açısından çağın gereklerine uygun hale getirilmesi hedeflenmektedir. Böylece onların hem kendi hayatlarının hem toplumsal yaşam alanlarında gerçekleşecek yaşantıların kalitesinin makul ölçülere getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için yani gerek bireyin gerekse toplumsal hayatın makul ölçülere getirilebilmesi hedefi, bireylerin sahip olduğu değerlerle yakından ilgilidir. Çünkü değerler insanın davranışlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2007; Ülken, 2001; Akbaş, 2008;). Sosyal yaşama yönelik vurgulamalara oldukça fazla önem veren sosyal bilgiler dersinde, mezkûr ekti göz önüne alınarak bireylere bazı değerler edindirilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersinde değerler kapsamında aşağıdaki konulara odaklanılmaktadır (Öztürk, 2009, s. 10):

- ✓ Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırkî ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma/geliştirme
- ✓ Adalet, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatanseverlik, gibi birleştirici değerlere, özgürlük, farklılık, mahremiyet, hak edilen süreç, mal ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma,
- ✓ Anayasal güvenceleri, demokratik değerler ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuz ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme,
- ✓ Uzlaşmazlıkları analiz ederken ve adalet, eşitlik ve demokratik değerlerde yargıya varırken değer verme sürecini kullanma,
- ✓ İnsan ilişkilerinde sorumluluk, işbirliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve yaratıcılığın önemini bilme.

2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve şuan ilköğretim okullarının 4.-7. sınıflarında verilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış

ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB TTKB, 2009)

ifadeleri ile beyan edilmiştir. Bu vizyona uygun olarak programda, değerlerin yeni yetişen genç nesle edindirilmesinin gereği vurgulanarak değerler eğitimi tabirine açıkça yer verilmiştir. Ayrıca değerlerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili açıklamalar örneklendirilerek sunulmaktadır. Bu çerçevede programda değerler öğretimi yaklaşımlarından, değer telkini, değer açıklamak, ahlâki muhakeme, değer analizi hakkında açıklayıcı bilgiler verilmekte ve değer ise, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını ağılamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlar” (MEB TTKB, 2009) olarak tanımlanmakta ve değerlerin özellikleri aşağıdaki gibi verilmektedir (MEB TTKB, 2009):

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi 2004 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının en önemli özelliklerinden biri de değerlere açıkça yer vermesidir. Programda öğrenme alanları kapsamında belirlenen her üniteye doğrudan verilecek bir değer tespit edilmiştir. Bu yolla her ünite içinde bir değer öğretimi amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler değerlerinin öğrenme alanları, üniteler ve sınıf düzeyinde dağılımı ise Tablo 2.5’te verilmiştir (MEB TTKB, 2009):

**Tablo 2.5**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin öğrenme alanı, ünite ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Öğrenme Alanı	Sınıf	Ünite	Doğrudan verilecek değer/değerler
<b>Birey ve Toplum</b>	4.	Kendimi tanıyorum	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü
	5.	Haklarımı Öğreniyorum	Sorumluluk
	6.	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsellik
	7.	İletişim ve İnsan İlişkileri	Farklılıklara saygı
<b>Kültür ve Miras</b>	4.	Geçmişimi Öğreniyorum	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatansızlık
	5.	Adım Adım Türkiye	Estetik
	6.	Yeryüzünde Yaşam	Kültürel mirasa duyarlılık
	7.	Türk Tarihinde Yolculuk	Estetik
<b>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	4.	Yaşadığımız Yer	Doğa sevgisi
	5.	Bölgemizi Tanıyayım	Doğal çevreye duyarlılık
	6.	İpek Yolunda Türkler	Doğal çevreye duyarlılık
	7.	Ülkemizde Nüfus	Vatansızlık
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	4.	Üretimden Tüketime	Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme
	5.	Ürettiklerimiz	Çalışkanlık
	6.	Ülkemizin Kaynakları	Sorumluluk
	7.	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Dürüstlük
<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	4.	İyi ki Var	Bilimsellik
	5.	Gerçekleşen Düşler	Akademik dürüstlük
	6.	Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık
	7.	Zaman İçinde Bilim	Bilimsellik
<b>Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler</b>	4.	Hep Birlikte	Yardımsızlık
	5.	Toplum İçin Çalışanlar	Dayanışma
	6.	-	-
	7.	-	-
<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	4.	İnsanlar ve Yönetim	Bağımsızlık
	5.	Bir Ülke Bir Bayrak	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
	6.	Demokrasinin Serüveni	Hak ve özgürlüklere saygı
	7.	Yaşayan Demokrasi	Adil olma
<b>Küresel Bağlantılar</b>	4.	Uzaktaki Arkadaşlarım	Misafirperverlik
	5.	Hepimizin Dünyası	Tarihsel mirasa duyarlılık
	6.	Ülkemiz ve Dünya	Yardımsızlık
	7.	Ülkeler Arası Köprüler	Barış

Tablo 2.5'te da sunulan bilgileri incelediğimi zaman 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının her ünitesinde bir değer öğrencilere edindirilmesi yoluyla bir değerler eğitimi yöntemi tercih edilmektedir. Ayrıca söz konusu değerlerin hem bireysel özgürlüklerle hem de kamusal hayatın devamını sağlayamaya yönelik değerler olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktadan baktığımız zaman, karakter eğitimi



programları ile sosyal bilgiler öğretim programının değerlerinin örtüştüğünü söyleyebiliriz. Bu ifadeyi desteklemek amacıyla, karakter eğitimi programlarında doğrudan ve dolaylı olarak desteklenen değerler Tablo 2.6’da verilmiştir.

**Tablo 2.6**

Karakter eğitiminde desteklenen değerler

<b>Doğrudan desteklenen değerler</b>	<b>Dolaylı olarak desteklenen değerler</b>
İnsancılık	Kişilik
Dürüstlük	İnsanlık haysiyeti
Doğruluk	Müşterek iyilik
Sorumluluk	Anayasal haklar
Kendine ve başkalarına saygı	Vatandaşlık sorumluluğu
Nezakət	Ortak katılım
İşbirliği	Farklılık
Otoriteye itaat	Açık yüreklilik
Yapıcılık	İtimat
Sabır	Liderlik
Anlamli ve ilgili akademik program/bilginin önemi	Toplum tarafından kabul

(Kaynak. Hoge, 2002, s. 105)

Tablo 2.5 ve Tablo 2.6’da verilen içeriği incelediğimiz zaman sosyal bilgiler dersi ve karakter eğitimi programları aracılığı ile öğrencilere kazandırılacak değerlerde bireysel ve toplumsal dengenin kurulduğunu ifade edebiliriz. Bu durumdan dolayı karakter eğitiminin doğası ile sosyal bilgiler eğitiminin doğasının birbiriyle uyduğünü söyleyebiliriz. Çünkü karakter eğitiminde, toplum tarafından makul olarak nitelendirilebilecek bireyler (vatandaşlar) yetiştirmek amaçlanırken (Ryan ve Bohlin, 199; Ekşi, 2003a) en genel anlamda sosyal bilgiler dersi ise bir vatandaşlık eğitim programı olarak değerlendirilmekte ve etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla okullarda verilmektedir (Ata, 2009; Çelik, 2009; Dönmez, 2003; Safran, 2008; Öztürk, 2009).

“1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçları gidermek amacıyla tasarlanan (Safran ve Ata, 2003, s. 339)” bir ders olan sosyal bilgiler dersi, öğrencilere günlük yaşantı için gerekli olan çeşitli bilgi beceri, değer, tutum ve kavramları kazandırmayı amaç edinen bir öğretim programı olarak dikkati çekmektedir (Martorella, 1998). Kazandırılmaya çalışılan becerilerin sosyal hayatın düzenli işlemesi için bireylerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili

olmasından dolayı, bu alanın aynı zamanda vatandaşlık eğitimi projesi olarak görülmesine de sebep olmaktadır. Zaten Sosyal Bilgiler dersinin anavatanı olan nitelenen ABD’de bu ders, bir vatandaşlık eğitimi projesi olarak görülmüştür (Johnson, 2005: 3). Bu bağlamda hem sosyal bilgiler eğitimini hem de karakter eğitimini bir vatandaşlık/yurttaşlık eğitim programı olarak ele alabiliriz. Karakter eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin bazı boyutlarda karşılaştırılması Tablo 2.7’de verilmiştir.

**Tablo 2.7**

Karakter ve vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması

Karşılaştırma Odağı	Karakter Eğitimi	Vatandaşlık Eğitimi
Merkezi ilgi Kavram öğretimi	İnsanları geliştirmek. Karakter özelliklerinin ve değerlerin geliştirilmesi	Devleti geliştirmek. Devlet, yasa ve politika bilgisi.
Başat değerler	Sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı, dürüstlük, hoşgörü, adalet, işbirliği.	Özgürlük, eşitlik, kanuni haklar, adalet, vatanseverlik; farklılığa, otoriteye, mirasa ve mahremiyete saygı.
Kaygı/korkular	Kötü insanlar, geleneksel ahlâkî standartların kaybı.	Kötü yönetim, insan haklarının ve özgürlüğün kaybı.
Eğitimsel ilgi	Baskın sosyal değerlerin içselleştirilmesi	Vatandaşlık bilgi ve becerilerinin edinimi.
Eğitimsel odak	Kişisel personel davranışı	Toplum ve sosyal problemler.
Uygulama alanları	İlköğretimde daha çok uygulama	Orta ve yüksek öğretimde daha çok uygulama.
Destekçi/savunucuları	Karakter eğitimi ihtiyacını benimseyen eğitimciler	Vatandaşlık eğitiminin sorumluluklarını kabul eden sosyal bilgiler öğretmenleri.
Etkili öğretim yöntemleri	Haftalık karakterin niteliği, sloganlar, rol modeller, öğrenci biyografileri.	Devlet, kanun ve politikanın doğrudan öğretilmesi, sorun temelli tartışma, alan gezisi.

(Kaynak. Hoge, 2002, s. 106)

Etkili vatandaşlık eğitimi kamu yararı ile bireysel faydanın dengelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde bireysel hakları önceleyen ve kamu yararını gözeten bir değerler eğitimi anlayışı benimsenmektedir (Öztürk, 2007). Bu anlayış da 1990’lı yıllarda karakter eğitiminin tekrar önem kazanmasına neden olan düşünce ile örtüşmektedir. Çünkü söz konusu düşüncede, bireysel değerler ile toplumsal yapının devamını sağlayacak değerlerin uyumu gerekli görülerek yeni yetişen gençlerin toplumsal yapının devamına olumlu yönde katkı yapabilecek nitelikte yetiştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir (Bohlin, 2005;

Lickona, 1991; Ryan, ve Bohlin, 1999; Witherspoon, 2007). Bu çerçevede sosyal bilgiler dersinin değerlere yönelik amaçlarında, tıpkı karakter eğitiminde olduğu gibi, kendisine ve başkalarına faydalı olan iyi insan ya da kâmil insan yetiştirme düşüncesine ulaşmak önemsemektedir (Hoge, 2002). Bunu gerçekleştirebilmek için yapılması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (NCSS, 2004'den akt. Öztürk, 2007, s. 117):

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere kamu yararı ve toplumsal değerlerin uygulanmasına yönelik duyarlılığın yansıtıcı gelişimi için ortam sağlayarak konunun ahlâkî boyutlarını fark etmede rehber olmalı ve ihtilafli konuları göstermelidir.
- ✓ Öğrenciler muhtemel toplumsal politikalar hakkında bilinçlendirilmeli, eleştirel düşünme ve toplumsal konularla ilgili olarak değerlere dayalı karar alma konularında eğitilmelidir.
- ✓ Öğretmenler bireysel inancını veya politik görüşünü ortaya koymaktan çok öğrencilerin; (a) karşı karşıya oldukları bir durumla ilgili değerler, zorluklar ve ikilemler konusunda bilinçli olduklarından; (b) farklı birey ve grupların tercih edecekleri eylem biçimlerinin onlara getireceği fayda ve maliyetlerin farkında olduklarından; (c) temel demokratik, toplumsal ve politik değerlerle uyumlu iyi düşünülmüş duruşlar/fikirler geliştirdiklerinden emin olmalıdır.
- ✓ Öğretmenler muhalif görüşleri fark etmeyi, iyi desteklenmiş duruşlara saygılı olmayı, kültürel benzerlikler ve farklılıklara duyarlılığı ve sosyal sorumluluk almaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi teşvik etmelidir.

Toparlayacak olursak, sosyal bilgiler dersinin duyuşsal alana yönelik genel amaçlarını ve bu amaçların ünitelerde mücessem hale getirilmiş durumu olan değerleri ele aldığımız zaman, sosyal bilgiler eğitimi ile karakter eğitimi arasında ortak paydaların oldukça fazla olduğunu görmekteyiz. Çünkü, (a) aktif katılım (b) bireysel ve (c) toplum için iyi olanın öncelenmesi (d) etik değerlerin geniş bir biçimde merkeze alınması ilkelerine hem karakter eğitiminde hem de sosyal bilgiler eğitiminde yer verilmektedir. Bu cümleden olarak hem karakter eğitimi programlarında hem de sosyal bilgiler dersinde bireysel ve toplumsal açıdan makul olarak görülebilecek niteliklere sahip bireylerin/vatandaşların yetiştirilmesinin amaçlandığını söyleyebiliriz. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimine yatkın doğası bu ders aracılığı ile bazı değerlerin yeni yetişen genç nesle kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, mezkûr gerekliliği karşılayacak niteliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi ve sürecine değinilmiştir. Bu çerçevede yöntem, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ (DESENİ)

Bilimsel çalışmalarda, araştırmanın amaçlarına uygun en güvenilir ve en doğru bulguları elde etmek için araştırma belirli işlem basamaklarına göre yürütülmektedir. Araştırmanın başlangıcından nihayetlenmesine kadar uygulanan bu işlem basamakları aynı zamanda araştırmanın desenlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bundan dolayı araştırma deseni (modeli) araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir plan (Büyüköztürk, 2007, s. 1) olarak adlandırılmaktadır. Bu planın araştırma amaçları ile uygunluğu araştırma ile çözüme kavuşturulması düşünülen problem alanının ortadan kaldırılmasıyla doğru orantılıdır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, deneme modellerinden olan ön test-son test ve kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmiştir. Bu tercihin sebebi, çalışmada bilimsellik, adil olma ve barış değerlerini kazandırmaya yönelik ve ders kazanımlarına uygun Karakter Eğitimi Programının uygulandığı grup (deney grubu) ile bu programın uygulanmadığı grup (kontrol grubu) arasında adı geçen değerlerin kazandırılma düzeyi ve akademik başarı arasında karşılaştırılma yapılacak olmasıdır. Deneysel desenin de bu tür karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlamasıdır (Karasar, 2006, s.110).

Deneme modeli, bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacıyla araştırmacının kontrolünde, neden sonuç ilişkileri dikkate alınarak verilerin elde edilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2000, s. 283). Bu modeldeki bir çalışmada araştırmacı en azından bir bağımsız değişkeni manipüle eder ve bunun bir veya daha

fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışır (Altunışık ve diğer, 2007, s. 57, Karasar, 2006, s. 87). Deneme modeli değişkenler arasındaki ilişkilerin nedenlerini en iyi ölçüde tespit etmek için uygulanır (Durna, 2009, s. 178). Bu işlemin başarıyla gerçekleştirilebilmesi ya da deneme modellerinde değişkenler arasındaki ilişkinin doğru tahlil edilebilmesi için araştırmacının bazı işlem basamaklarını takip etmesi gerekmektedir. Bu işlem basamakları şunlardan oluşmaktadır (Kirk 1982'den akt. Büyüköztürk, 2007, s. 4):

1. İstatistiksel denencelerin formüle edilmesi ve sınamasına yönelik verilerin toplanması.
2. İstatistiksel denencenin sınanmasında izlenecek kuralların kararlaştırılması.
3. Plana göre verilerin toplanması.
4. Plana göre analizin yapılması.
5. İstatistiksel denence hakkında karar verilmesi ve araştırma denencesinin doğru ya da yanlış olmasının olasılığı hakkında kestirimde bulunulması.

Yukarıda sıralanan işlem basamaklarından da anlaşılacağı gibi deneysel yöntemde araştırmacı karşılaştırılabilir bir takım işlemler uygular ve daha sonra bu işlemlerin etkilerini inceler. Bu faaliyetler neticesinde ulaşılan verilerin araştırmacıyı kesin sonuçlara ve yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk ve vd., 2008, s. 12). Bu beklentiden dolayı deneysel yöntem literatürde bilimsel araştırmalar içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalar olarak nitelendirilmektedir (Altunışık ve diğer, 2007; Büyüköztürk, 2007; Çepni 2007; Karasar, 2006; Neuman, 2008).

Araştırma modelleri içinde en kesin sonuçların elde edildiği model olarak nitelenen deneme modelinin ilgili literatür incelediği zaman farklı uygulama biçimleri olan ve tam (gerçek) deneysel yöntem, zayıf deneysel yöntem, faktöryel desenler ve yarı deneysel desenler olarak adlandırılan türlerinin olduğu görülmektedir (Altunışık ve diğer, 2007; Böke, 2009; Çepni, 2007; Neuman, 2008). Deneklerin gruplara seçkisiz atandığı model olan gerçek deneysel model bilimsel değeri en yüksek deneme modelidir. Öte yandan deneklerin gruplara seçkisiz atama yönteminin mümkün olmadığı durumlarda bilimsel değeri tam deneysel modelden sonra en yüksek olarak nitelenen yarı deneysel model tercih edilmektedir. Yarı deneysel tasarım, tam deneysel tasarım için gerekli koşulların sağlanamadığı durumlarda araştırmacılara nedensel ilişkileri test etme imkânı verir (Neuman, 2008, s. 371).

Seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desende hazır gruplardan ikisi işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır (Fraenkel ve Wallen, 2000, s. 283). Bu yolla katılımcıları mümkün olduğunca birbirine benzer olacak şekilde eşleşmesi sağlanır. Böyle bir eşleştirme yoluyla deney ve kontrol grupları arasındaki eşitliğin sağlandığı deneysel araştırmalar yarı deneysel araştırma olarak adlandırılır (Karakuş ve Başbüyük, 2009, s. 215-216). Her planlı işlem ve araştırmada olduğu gibi yarı deneysel modelin de kendine özgü birbirleriyle ilişkili işlem aşamaları vardır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Çepni, 2007 s. 84):

1. Daha önceden seçkisiz atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar seçkisiz deney ve kontrol grubu olarak belirlenir.
2. Uygulama öncesinde gruplara ön test uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir müdahaleye uğrarken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda gruplara son test uygulanır.

Bu araştırmada, ön test-son test ve kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği yukarıda belirtilmişti. Bu tercihin yapılmasında özellikle araştırmanın uygulandığı Türkiye’de merkezi eğitimin uygulanması ve sınıfların okul idarelerince oluşturulması etkili olmuştur. Çünkü Türkiye’deki mevcut eğitim sistemine göre araştırmacının sınıfları kendisinin oluşturması ve bu işlemi yaparken belirli sayıdaki öğrencileri sınıflara seçkisiz atama tasarrufunu kullanmasına imkân yoktur. Bundan dolayı araştırmanın uygulaması okul idaresi tarafından oluşturulan aynı seviyedeki mevcut sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi gruplara ön test uygulama sonrası son test ve uygulamadan 9 (dokuz) hafta sonra kontrol testi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna karakter eğitimi programı uygulanmış kontrol grubunda ise araştırma ile ilgili bir etkileme yapılmayarak yarı deneysel desenin tüm ilkeleri yerine getirilmeye çalışılmıştır.

### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bilimsel çalışmalarda vurgulanan iki tür evren vardır. Bunlardan biri genel evren diğeri ise çalışma evrenidir (Karasar, 2006). Genel evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimlerin tamamını üzerinde barındıran ve kapsamı oldukça

geniş olan alandır. Yani herhangi bir araştırma kapsamına giren obje, olgu, olay ve bireylerin tümü bu evreni oluşturmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 31). Bu tanımlama ve açıklamalara uygun olarak araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı Ümraniye ilçesinde bulunan Çakmak İlköğretim Okuluna 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında devam eden 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmacının evrenden belirli kurallarla seçilmiş ve üzerinde çalışma yaparak hakkında görüş bildireceği örnek küme çalışma evrenini oluşturmaktadır. Yani örneklem, üzerinde çalışma yapılan aynı zamanda evreni temsil kabiliyeti olan kümedir. Bu araştırmanın çalışma evreni, olasılık dışı örnekleme türlerinden olan, amaçlı (purposive) örnekleme göre belirlenmiştir. Yargısal örnekleme olarak da adlandırılan amaçlı örneklemede, araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2004, s. 90). Yani amaçlı örneklemede; örneklem anakütle içinden bilgi edinmek istenen özelliği temsil edecek birimleri ayırmak suretiyle belirlenir. Bu ilkeler göz önünde bulundurularak 2007-2008 eğitim öğretim yılının Bahar Döneminde Çakmak İlköğretim okulunun 7/E sınıfına devam eden öğrenciler deney grubu ve 7/C sınıfına devam eden öğrenciler ise kontrol grubu olarak araştırmanın örneklemine alınmış ve örneklemin bağımsız değişken kapsamındaki bazı nitelikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3. 1**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişken kapsamındaki özellikleri

Öğrenci Nitelikleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Cinsiyet</b>						
Kız	19	52,8	20	54,1	39	53,4
Erkek	17	48,2	17	45,9	34	46,6
<b>Kardeş sayısı</b>						
Bir	1	2,8	2	5,4	3	4,1
İki	14	38,9	13	35,1	27	37,0
Üç	13	36,1	16	43,2	29	39,7
Dört	5	13,9	4	10,8	9	12,3
Beş ve üstü	3	8,3	2	5,4	5	6,8
<b>Anne eğitim düzeyi</b>						
İlkokul	19	52,8	22	59,5	41	56,2
Ortaokul	10	27,8	11	29,7	21	28,8
Lise	7	19,4	4	10,8	11	15,1

**Tablo 3. 1 (devem)**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişken kapsamındaki özellikleri

Öğrenci Nitelikleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>						
İlkokul	13	36,1	14	37,8	27	37,0
Ortaokul	11	30,6	13	35,1	24	32,9
Lise	11	30,6	8	21,6	19	26,0
Üniversite	1	2,8	2	5,4	3	4,1
<b>Aile Ekonomik Düzeyi</b>						
Alt	8	22,2	5	13,5	13	17,8
Orta	24	66,7	26	70,3	50	68,5
Üst	4	11,1	6	16,2	10	13,7
<b>Aile yapısı</b>						
Geniş	8	22,2	7	18,9	15	20,5
Çekirdek	28	77,8	30	81,1	58	79,5

Tablo 3.1'den görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 53.4'ü kızlardan, % 46.6'sı erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayısını incelediğimiz zaman, % 4.1'inin bir, % 37'sinin iki, % 39.7'sinin üç, % 12.3'ünün dört ve % 6.8'inin beş ve üzerinde kardeşe sahip olduğunu görmekteyiz. Bu veriler, öğrencilerin yaklaşık % 75'inin 2 ve 3 kardeşe sahip olduğuna işaret etmektedir. Anne eğitim düzeyine bakıldığı zaman annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin oranının % 56.2, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin oranının % 28.8 ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin oranının % 15.1 olduğu görülmektedir. Tabloya göre, babası ilkokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin oranı % 37, babası ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin oranı % 32.9, babası lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin oranı % 26 ve babası üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin oranı ise % 4.1'dir. Aile gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin % 17.8'i alt, % 68.5'i orta ve % 13.7'si üst gelir seviyesine sahip ailelere mensupturlar. Aile yapısı değişkenine göre öğrencilerin % 20.5'i geniş aile ve % 79.5'i çekirdek aile içinde yaşamaktadır.



### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, değer ölçekleri, yarı yapılandırılmış gürüşme formu ve başarı testi kullanılmıştır. Bu araçlara yönelik bilgiler aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

#### 3.3.1. Değer Ölçekleri

Bilimsel çalışmalarda araştırma konusuyla ilgili en güvenilir verileri elde etmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmaktadır. Herhangi bir durumdaki değişmeleri görebilmek amacıyla farklı pozisyonda hazırlanan ölçekler bu veri toplama araçlarından biridir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda da veri toplama aracı olarak farklı pozisyonlarda geliştirilen ölçekler kullanılmaktadır. Bu araştırmada Likert tipi ölçeklerden birinin geliştirilmesine karar verildiği için öncelikle bu tip ölçeklerin geliştirilmesi ve kullanılmasıyla ilgili bilgileri ihtiva eden literatür incelendi. İnceleme sonunda, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilen beşli Likert tipi ölçek geliştirmeye karar verildi. Bu aşamadan sonra değerlerin kazandırılmasına ve farkındalık düzeyine yönelik olarak hazırlanan ölçekler incelendi. Daha sonra madde havuzu oluşturma aşamasına geçildi. Bu aşamayı kapsayan süreçte 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Zeytinburnu İlçesinde bulunan Dr. Reşit Galip İlköğretim Okuluna devam eden 34, 7. sınıf öğrencisine ve aynı ilin Ümraniye İlçesinde bulunan Çakmak İlköğretim Okuluna devam eden 27 (yirmiyedi), 7. sınıf öğrencine bilimsellik, adil olma ve barış değerlerine ilişkin açık uçlu ifadeler verilerek öğrencilerin bu ifadelerle ilgili gürüşleri alındı. Bu işlem aynı eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümüne devam 2. sınıf öğrencilerinden 38’ine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalına devam eden 2. Sınıf öğrencilerinden 42’sine de uygulandı. Öğrenci ifadeleri incelenerek ölçek maddesi olarak kullanılabilir olanlar belirlenerek madde havuzuna dahil edildi. Bunun yanında bilimsellik, adil olma ve barış değerlerinin verileceği İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının ilgili üniteleri incelendi. Kazanımlarda yapılan vurgulamalara uygun ifadeler

geliştirilerek bu ifadelerin de madde havuzunda yer alması sağlandı. Örneğin *“Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.”* kazanımındaki vurgu dikkate alınarak geliştirilen *“İnançlarımızı kabul ettirmek için diğer milletlerle savaşmalıyız.”* biçimdeki ifade madde havuzuna dâhil edildi. Bu süreçler tamamlandıktan sonra bilimsellik değeri ölçeği için 33 maddelik, adil olma değer ölçeği için 38 maddelik ve barış değer ölçeği için 33 maddelik formlar oluşturuldu. Daha sonra ölçme araçlarının görünüş/yüz ve kapsam/içerik geçerliliğini sınamak amacıyla hazırlanan formlar Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programı Geliştirme ve Tarih Öğretmenliği alanlarında akademik çalışma yapan 14 öğretim elemanı ile 7 sosyal bilgiler öğretmenine uzman görüşü almak amacıyla sunuldu. Uzmanların en az % 90 oranında ölçekte kalsın yönünde görüş bildirdiği ifadeler ölçek maddesi olarak tutuldu. Bu oranın altında olan ifadeler formlardan çıkartıldı. Bu işlem ile Bilimsellik Ölçeğinden 9, Adil Olma Ölçeğinden 8 ve Barış Ölçeğinden 8 madde çıkartıldı. Bu düzenleme sonra 24 madden oluşan bilimsellik ölçeği, 30 madden oluşan adalet ölçeği ve 25 maddeden oluşan barış ölçeğinin deneme formları oluşturuldu. Ölçeklerin deneme formlarının oluşturulmasından sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için İstanbul il sınırları içinde bulunan 5 farklı ilköğretim okuluna, 2007-2008 eğitim öğretim yılının Güz Döneminde devam eden 7. sınıf öğrencileri üzerinde pilot uygulama gerçekleştirildi. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği grubun özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2**

Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği grubun okul ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Okul Adı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%	f	%
Altınyıldız İlköğretim Okulu	26	43.3	34	56.7	60	19.6
Çamlıca İlköğretim Okulu	35	61.4	22	38.6	57	18.7
Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu	38	45.3	46	54.7	84	27.5
Halil Türkkkan İlköğretim Okulu	36	53.7	31	46.3	67	21.8
Mihriban Boysan İlköğretim Okulu	21	55.2	17	44.8	38	12.4
<b>Toplam</b>	156	50.9	150	49.1	306	100

Tablo 3.2’de verilen verileri incelendiğimiz zaman, genel toplamı 306 öğrenci olan pilot uygulamanın gerçekleştirildiği grubun, % 50.9’unun kız, % 49.1’inin ise erkek öğrencilerden meydana geldiğini görmekteyiz. Aynı tablo üzerinde okul değişkenine göre öğrenci dağılımı incelendiğinde ise Altınyıldız İlköğretim Okuluna devam eden öğrencilerin % 19.6’lık, Çamlıca İlköğretim Okuluna devam eden öğrencilerin % 18.7’lik, Dr. Reşit Galip İlköğretim Okuluna devam eden öğrencilerin % 27.5’lik, Halil Türkkan İlköğretim Okuluna devam eden öğrencilerin % 21.8’lik ve Mihriban Boysan İlköğretim Okuluna devam eden öğrencilerin % 12.4’lük oranla grup içinde yer aldığı görülmektedir.

Pilot uygulama ile elde edilen verilerin SPSS 17.0 paket programına girişi yapılarak ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik kapsamındaki diğer çalışmalara geçilmiştir. Bu çerçevede ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik kapsamındaki istatistikî işlemlerin kuramsal olarak niçin ve nasıl yapıldığına yönelik gerekli açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Geçerlik, bir ölçme aracının geliştirilme amacına uygun olarak ölçmeye çalıştığı özelliği bir başka özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Balcı, 2004, s. 102). Bu tanımdan da çıkarılabileceği gibi bilimsel çalışmalarda kullanılacak verilerin, gerçek durumları yansıtabilmesi için verilerin sağlanmasında kullanılacak ölçme araçlarının geçerliliğinin sınanması gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada kullanılan diğer ölçeklerinin geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik çalışmaları kapsamında yapı geçerliliğini için faktör analizi, ölçüt geçerliliği için madde ayırt edicilik çözümlemesi yapılmıştır. Bunlardan faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıdaki değişkenden daha az sayıda ilişkisiz ve kendi içinde kavramsal olarak anlamlı değişkenler (faktörler) elde edildiği bir istatistiksel tekniktir (Ellez, 2009, s. 185-186). Bu teknikte çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek amaçlanır. Başka bir anlatımla faktör analizi sorulan soruların cevaplayıcılar tarafından kaç değişik boyutta algılandığını tespit etmek gayesiyle yapılır (Sipahi ve diğer, 2006, s. 73). Bu teknik sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılır

(Büyüköztürk, 2004, s. 120). “Yapı geçerliliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise ‘açımlayıcı faktör analizi’; amaç daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise ‘doğrulayıcı faktör analizi’ teknikleri kullanılır” (Büyüköztürk ve diğr., 2008, s. 109). Bu araştırmada kullanılan ölçekleri oluşturan faktörler önceden belirlenmediği için açımlayıcı faktör analizi tekniği tercih edilmiştir.

Faktör analizi ile ilgili literatür incelendiği zaman, bu analizin dört aşamadan teşekkül ettiği görülmektedir. Bunlar, verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin tespit edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilme aşamalarıdır. Bu aşamalardan ilki olan verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde ilk işlem değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesidir. Bu inceleme sonunda değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu tespit edilirse Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlet Sphericity testi uygulanır (Kalaycı, 2005, s. 321). Bu analizler nihayetinde veri grubunun faktör analizine uygun olarak değerlendirilebilmesi için bazı eserlerde KMO değerinin 0.50’den, kimi eserlerde ise 0.60’dan yüksek çıkmasının yeterli olduğu söylenmekte ve Bartlett Sphericity testinin de anlamlı olması şart koşulmaktadır (Bayram, 2004, s.137; Büyüköztürk 2004, s.120; Tatlıdil, 2002). KMO değerleri yorumlanırken 0.8 ve üzeri değerler yüksek, 0.7 orta, 0.6 vasat, 0.5 zayıf ve 0.5’in altındaki değerler kabul edilemez olarak nitelendirilmektedir (Altunışık ve diğr, 2007, s.226; Bayram, 2004; Kalaycı, 2005, s. 322; Sipahi ve diğr, 2006, s.80). Buna göre KMO değerinin 0.50’den küçük çıktığı veri setleri üzerinde faktör analizinin yapılamayacağını söyleyebiliriz. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına faktör analizi yapılırken KMO değerinin 0.60’ni üstünde çıkması faktör analizine başlamak için yeterli görülmüştür.

Faktör analizinde, “kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenir” (Tezbaşaran, 1997, s.51). Kalaycı (2005)’e göre amacın değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede en az sayıda faktör belirlemek olan faktör belirleme farklı kriterlere göre

yapılabilmektedir. Bunlar; özdeğer (Eigenvalues) istatistiği, scree test, toplam varyansın yüzdesi yöntemi, Joliffe Kriteri, açıklanan varyans kriteri ve faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi yöntemidir (s.322). Bu araştırmada gerçekleştirilen faktör analizlerinde bu kıstaslardan özdeğer istatistiği tercih edilmiştir. Buna göre özdeğeri 1 (bir) ve üstünde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir.

Ölçme araçlarında yer alan maddelerin, ölçülen nitelik açısından bireyleri ayırması gerekmekte ve bu yeterliliği test etmek için madde ayırt edicilik indeksi çıkarılmaktadır (Baykul, 2000, s. 251). Bundan dolayı ölçme araçlarında yer alan her bir maddenin ayırt edicilik niteliği tespit edilmiştir. Bu işlem için plot uygulamanın gerçekleştirildiği 306 katılımcının aldıkları puanlar her ölçek için küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra alt ve üst % 27'lik grup içinde yer alan katılımcıların her bir maddeden aldıkları toplam puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu işlem neticesinde maddelerin ayırt edicilik gücü tespit edilmiştir.

Güvenirlilik, aynı araçla ve aynı bireyler üzerinde yapılan birden çok ölçüme aynı sonuçların alınabilmesidir (Baykul, 2000, s. 142). Diğer bir tanımla güvenirlik bir ölçüm aracı kullanılarak elde edilen sonuçların ölçüm aracının kendisi yüzünden değişiklik göstermemesidir (Neuman, 2008, s. 277). Bundan dolayı araştırma amacı kapsamında toplanacak verilerin gerçek durumu yansıtabilmesi ölçme aracının kendisiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun için bu araştırmada kullanılan değer ölçeklerinin güvenirlikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda güvenirlik katsayısı için test tekrar test korelasyonu, iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alfa değerleri tespit edilmiştir. Aynı testin veya ölçeğin aynı gruba belirli aralıklarla uygulanarak kararlılık katsayısını tespit etmek amacıyla uygulanan test tekrar test (Arık, 1998, s. 227-228) uygulaması tesadüf örnekleme ile seçilen 33 kişilik ilköğretim 7. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu işlem dört haftalık zaman dilimi içinde sonuçlandırılmıştır. Yani ilk uygulamadan 4 (dört) hafta geçtikten sonra ikinci uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen puan setleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Yukarıda değinildiği gibi ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında çeşitli istatistikî teknikler kullanılmıştır. Bu tekniklerin uygulanması neticesinde elde edilen sonuçlar, ölçekler bazında aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

### 3.3.1.1. Bilimsellik Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Bilimsellik Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu işleme başlamadan önce örneklemin, uygunluğu için Bartlett Sphericity ve verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kasiyer Meyer Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3**

Bilimsellik Ölçeği KMO ve Bartlett's testi değerleri

<b>KMO</b>		,919
	$X^2$	4936,499
<b>Bartlett Testi</b>	Sd	210
	P	,000

Tablo 3.3'te verilen bulguları incelediğimiz zaman, Kasiyer Meyer Oklin (KMO) değerinin .919, Bartlett testi sonucunun ise anlamlı bulunduğunu ( $x^2 = 4836.281$ ;  $p < 0.01$ ) görmekteyiz. Bu veriler Bilimsellik Ölçeği üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Bilimsellik Ölçeğinin faktör analizi çalışmasının başlangıcında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Bundan dolayı özdeğer (eigen) 1 olarak alınmış, faktör yükleri için en küçük değer .40 kabul edilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen ilk analiz sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

**Tablo 3.4**  
Bilimsellik Ölçeği faktör analizi sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri (Extraction Sums Of Squared Loadings)		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif
1	11,398	47,490	47,490	11,398	47,490	47,490
2	1,876	7,819	55,309	1,876	7,819	55,309
3	1,439	5,997	61,306	1,439	5,997	61,306
4	1,127	4,695	66,002	1,127	4,695	66,002
5	,961	4,004	70,006			
6	,820	3,415	73,421			
7	,745	3,104	76,525			
8	,662	2,758	79,283			
9	,585	2,439	81,722			
10	,509	2,123	83,844			
11	,457	1,905	85,749			
12	,418	1,741	87,489			
13	,407	1,697	89,186			
14	,360	1,500	90,686			
15	,348	1,449	92,135			
16	,289	1,203	93,338			
17	,273	1,136	94,473			
18	,262	1,094	95,567			
19	,243	1,012	96,579			
20	,230	,960	97,540			
21	,207	,863	98,403			
22	,172	,717	99,120			
23	,151	,628	99,748			
24	,061	,252	100,000			

Tablo 3.4'ten görüldüğü gibi ilk analiz sonucunda, özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Buna göre en yüksek madde yük değerinin 11.39 (% 47.49) ve en düşük madde yük değerinin 1.27 (% 4.69) olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçlar Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak incelendiğinde faktör yük değeri .40'ın altında olan 3 madde ve birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan 1 madde ölçek aracından çıkarılarak faktör analizi 21 madde üzerinden tekrar edilmiştir. Bu analiz sonucunda, ölçeğin, özdeğeri 1'in üzerinde 3 faktörden oluştuğu görülmüş ve bu faktörlerin özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5**

Bilimsellik ölçeği oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları

Boyutlar	Özdeğer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	6,653	31,681	31,681
2	4,410	21,000	52,681
3	2,793	13,300	65,981

Tablo 3.5'te yer alan değerlere göre oluşan üç faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 65.98'dir. Literatürde sosyal bilimler için % 40 ila % 60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak değerlendirilmesinden hareket ederek Bilimsellik Ölçeği için açıklanan bu varyans oranının kabul edilebilir bir oran olduğunu söyleyebiliriz. Yine tabloda görüldüğü gibi özdeğeri 6.653 olan birinci faktör toplam varyansın % 31.681'ini, özdeğeri 4.410 olan ikinci faktör toplam varyansın % 21.00'ünü ve özdeğeri 2.793 olan üçüncü faktör toplam varyansın % 13.300'ünü açıklamaktadır. Bu alt boyutları oluşturan maddeler ve alt boyutların madde sayıları Tablo 3.6'da verilmiştir.

**Tablo 3.6**

Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	10	17, 3, 1, 12, 21, 16, 20, 4, 15, 5,
2	7	13, 8, 10, 19, 2, 24, 9
3	4	23, 11, 22, 18

Tablo 3.6'yı okuduğumuz zaman, Bilimsellik Ölçeğinin 3 boyuttan ve 21 maddeden oluştuğunu görmekteyiz. Ölçekte 21 madde yer aldığı için uygunla formunda madde numarası 21'den yüksek olan maddelerin Bilimsellik Ölçeğinin son halindeki numaralarında değişiklik olmuştur. Buna göre uygulama formunda, 22 numara ile verilen madde ölçekte 6 numaralı, 23 numara ile yer alan madde 7 numaralı, 24 numara ile verilen madde 14 numaralı madde olarak yer almıştır. Diğer maddeler ise uygulama formundaki numaralarına göre verilmiştir. Bilimsellik Ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 2.7'de verilmiştir.



**Tablo 3.7**

Bilimsellik ölçeğinin alt boyutlarının maddelerine ilişkin faktör yükleri

Madde Numarası	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut
Madde 17	,839		
Madde 3	,821		
Madde 1	,762		
Madde 12	,741		
Madde 21	,731		
Madde 16	,718		
Madde 20	,709		
Madde 4	,705		
Madde 15	,670		
Madde 5	,605		
Madde 13		,817	
Madde 8		,788	
Madde 10		,735	
Madde 19		,664	
Madde 2		,647	
Madde 24		,623	
Madde 9		,604	
Madde 23			,805
Madde 11			,769
Madde 22			,712
Madde 18			,577

Tablo 3.7’de verilen bilgiler incelendiği zaman, 1. Alt Boyutun 10 (on) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .839 ile .605 arasında değişmekte, 2. Alt Boyutun 7 (yedi) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altına yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .817 ile .604 arasında değişmekte, 3. Alt Boyutun ise 4 (dört) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin yük değerlerinin .805 ile .577 arasında değişmekte olduğunu görmekteyiz.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak her boyuta, isim verilmiştir. İlk boyutta yer alan maddelerin genel olarak “niçin”, “neden” ve “nasıl” soru eklerini çağrıştırdığı için bu boyuta “merak etme ve eleştirel bakabilme” ismi verilmiştir. İkinci boyutta yer alan maddeler genel “tutarlılık” ve “intihal” ifadelerini çağrıştırdığı için bu boyut “kanıt kullanma ve etik” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta yer alan maddeler daha çok bilimsel çalışmalar için gerekli olan özgür düşünce yapısına vurgu yaptığı için bu boyuta “özgürlük” adı verilmiştir. Alt boyutların

isimlendirilmesinden sonra yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla Bilimsellik Ölçeğinin bütününe alt ölçeklerle ilişkisi ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri yoklanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 3.8’de sunulmuştur.

**Tablo 3.8**

Bilimsellik ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkilere ait veriler

	<b>Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme</b>	<b>Kanıt Kullanma ve Etik</b>	<b>Özgürlük</b>
Bilimsellik Ölçeği	,739	,563	,371
Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme		,466	,596
Kanıt Kullanma ve Etik			,712

Tablo 3.8’i incelediğimiz zaman, Bilimsellik Ölçeğinin bütününe alt ölçeklerle ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişki katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p>0.01$ ). Bilimsellik Ölçeğinin yapı geçerliliğine yönelik gerçekleştirilen istatistikî işlemlerin sonunda ulaşılan bulgulara göre, bu ölçeğin yapı geçerliliğinin yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

### **3.3.1.2. Bilimsellik Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği**

Bilimsellik Ölçeğinin yapı geçerliliği kapsamındaki istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra ölçüt geçerliliğine yönelik işlemlere başlanmıştır. Bu çerçevede madde ayırt edicilik çözümlenmeleri yapılmıştır. Bilimsellik Ölçeğinden alınan puanların büyükten küçüğe sıralanması sonucunda oluşan üst grup (% 27’lik üst kısım) ile alt grubun (% 27’lik alt kısım) her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları arasındaki farkın bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen madde ayırt edicilikle ilgili veriler Tablo 3.9’da verilmiştir.

**Tablo 3.9**

Bilimsellik Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Madde Numarası		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
1	Alt grup	83	1,190	1,059	164	23,450	,000
	Üst grup	83	4,783	,644			
2	Alt grup	83	1,939	1,408	164	15,667	,000
	Üst grup	83	4,614	,648			
3	Alt grup	83	1,481	,992	164	26,457	,000
	Üst grup	83	4,734	,519			
4	Alt grup	83	1,783	1,120	164	16,306	,000
	Üst grup	83	4,469	,874			
5	Alt grup	83	1,602	1,092	164	19,280	,000
	Üst grup	83	4,469	,801			
8	Alt grup	83	1,867	1,454	164	13,176	,000
	Üst grup	83	4,421	1,001			
9	Alt grup	83	2,024	1,448	164	14,249	,000
	Üst grup	83	4,542	,703			
10	Alt grup	83	1,807	1,347	164	16,702	,000
	Üst grup	83	4,590	,699			
11	Alt grup	83	2,072	1,536	164	7,356	,000
	Üst grup	83	3,819	1,523			
12	Alt grup	83	1,469	,928	164	19,426	,000
	Üst grup	83	4,349	,980			
13	Alt grup	83	2,060	1,425	164	14,623	,000
	Üst grup	83	4,650	,756			
15	Alt grup	83	1,602	1,125	164	18,467	,000
	Üst grup	83	4,542	,914			
16	Alt grup	83	1,650	1,224	164	15,676	,000
	Üst grup	83	4,349	,980			
17	Alt grup	83	1,445	,940	164	18,509	,000
	Üst grup	83	4,325	1,060			
18	Alt grup	83	1,988	1,347	164	12,689	,000
	Üst grup	83	4,361	1,042			
19	Alt grup	83	1,734	1,307	164	16,647	,000
	Üst grup	83	4,590	,855			
20	Alt grup	83	1,698	1,196	164	15,327	,000
	Üst grup	83	4,385	1,057			
21	Alt grup	83	1,795	1,266	164	16,361	,000
	Üst grup	83	4,530	,845			
22	Alt grup	83	1,686	1,268	164	9,179	,000
	Üst grup	83	3,710	1,558			
23	Alt grup	83	1,891	1,506	164	8,279	,000
	Üst grup	83	3,831	1,512			
24	Alt grup	83	1,734	1,210	164	17,167	,000
	Üst grup	83	4,518	,846			

Tablo 3.9’da verilen değerler incelendiği zaman, %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bundan dolayı, ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ölçek içinde kalmasına karar verilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik işleminin tamamlanmasından sonra Bilimsellik Ölçeğinin bütünün ve alt boyutların ayırt edici olup olmadığı sınanmıştir. Bu amaçla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

**Tablo 3.10**

Bilimsellik Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Merak etme ve Eleştirel Bakabilme	Alt grup	83	16,120	6,670	164	30,965	,000
	Üst grup	83	44,939	5,234			
Kanııt Kullanma ve Etik	Alt grup	83	13,168	7,147	164	21,584	,000
	Üst grup	83	31,927	3,406			
Özgürlük	Alt grup	83	7,638	4,142	164	11,933	,000
	Üst grup	83	15,722	4,575			
Bilimsellik Ölçeği	Alt grup	83	36,927	14,800	164	28,252	,000
	Üst grup	83	92,590	10,156			

Tablo 3.10’dan görüldüğü gibi ölçme aracının bütünün ve alt boyutlarının % 27’lik üst grup ile % 27’lik alt grup puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları hem ölçeğin bütününü hem de alt boyutları için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığının tespit edilmiş olması ölçme aracının bütününün ve alt boyutlarının gerekli ayırt ediciliğe sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen verilere göre Bilimsellik Ölçeğinin bütününün ve alt boyutlarının iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.1.3. Bilimsellik Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliği

Bilimsellik Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştir. Bu kapsamda Bilimsellik Ölçeğinin bütününü ve alt boyutlarının

güvenirliliği Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Strict Parallel modelleri ile sınanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.11’de verilmiştir.

**Tablo 3.11**

Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Strict Parallel
Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme	.93	.91	.93
Kanıt Kullanma ve Etik	.91	.92	.91
Özgürlük	.79	.72	.79
Bilimsellik Ölçeği	.95	.90	.94

Tablo 3.11’de verilen değerleri incelediğimiz zaman, Bilimsellik Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları analizi neticesinde, alt boyutlar için Cronbach Alpha değerlerinin .79 ila .95 arasında, Sperman Brown değerlerinin .72 ila .92 arasında ve Strict Parallel değerlerinin .79 ila .94 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Öte yandan ölçme aracının bütünü için Cronbach Alpha değeri .95, Sperman Brown değeri .90 ve Strict Paralle değeri .94 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu değerlere göre, ölçme aracının bütününe ve bağımsız olarak alt boyutlarının iç tutarlılıklarının yüksel olduğunu söyleyebiliriz. Bilimsellik Ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliliğinin tespitinden sonra ölçeğin güvenirliliğini desteklemek amacıyla test-tekrar test güvenirliliği sınanmıştır. Bu çerçevede ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.12**

Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutu için gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	34.27	7.225	.81	,000
Son Uygulama	33	33.36	6.795		

Tablo 3.12’de verilen veriler incelendiği zaman, Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutu için gerçekleştirilen test-tekrar test uygulamasının sonuçlarını görmekteyiz. Buna göre ölçeğin bu boyutundan katılımcıların iki uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarının birbirine oldukça yakın olduğunu görmekteyiz. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.81$  ( $p<.01$ ) olarak

hesaplanmıştır. Bu sonuç ise ölçeğin bu boyutunun test tekrar test güvenilirlik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çünkü iki uygulama sonuçları arasında olumlu, çok güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.13**

Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutu için gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	24.15	5.685	,93	,000
Son Uygulama	33	23.51	5.613		

Tablo 3.13’ü incelediğimiz zaman, Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan katılımcıların test ve tekrar test uygulamaları sonunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları arasında önemli bir farkın olmadığını görmekteyiz. Yine tabloda verilen verilerden ölçeğin bu boyutunun test-tekrar test güvenilirlik katsayısının  $r=.93$  ( $p<.01$ ) olarak bulunduğunu görmekteyiz. Bu sonuca göre ölçeğin bu boyutunun yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.14**

Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	13.697	2.663	,90	,000
Son Uygulama	33	13.666	2.367		

Tablo 3.14’de yer alan verilere göre, Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test ve tekrar test uygulamaları sonucunda katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının ve standart sapmalarının bir birine yakın değerler olduğunu söyleyebiliriz. Test ve tekrar test arasındaki korelasyon  $r=.90$  ( $p<.01$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu korelasyon katsayısı ise ölçeğin bu boyutunun güvenilirlik katsayısının yeterli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.15**

Bilimsellik Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
----------	---	-----------	---	---	---

İlk Uygulama	33	72.12	13.633	,92	,000
Son Uygulama	33	70.54	11.856		

Tablo 3.15'te Bilimsellik Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test ve tekrar test uygulama sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların, ilk uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 72.12, standart sapması 13.633, ikinci uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70.54 ve standart sapması 11.856 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin karlılığı için delil gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.92$  ( $p<.01$ ) olarak ölçülmüştür. Bu verilere göre bilimsellik ölçeğinin yeterli kararlılık katsayısına sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.1.4. Adil Olma Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Adil Olma Ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu işleme başlamadan önce örneklem yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Bartlett Sphericity ile Kasiyer Meyer Oklin (KMO) testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.16'da verilmiştir.

**Tablo 3.16**  
Adil Olma Ölçeğinin KMO ve Bartlett's testi değerleri

<b>KMO</b>		,904
<b>Bartlett Testi</b>	$X^2$	9020,944
	sd	435
	p	,000

Tablo 3.16'da verilen değerler incelendiği zaman, Kasiyer Meyer Oklin (KMO) değeri .904 olarak ve Bartlett testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur ( $x^2 =9020.944$ ;  $p<0.01$ ). Bu veriler, Adil Olma Ölçeği üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Adil Olma Ölçeğinin faktör analizi çalışmasının başlangıcında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeyerek özdeğer (eigen) 1 olarak alınmış ve faktör yükleri için en küçük değer .40 kabul edilmiştir. Bu ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilen ilk analiz sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir.

**Tablo 3.17**

Adil Olma Ölçeği faktör analizi sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri (Extraction Sums Of Squared Loadings)		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif
1	14,713	49,042	49,042	14,713	49,042	49,042
2	2,868	9,560	58,602	2,868	9,560	58,602
3	1,866	6,221	64,823	1,866	6,221	64,823
4	1,329	4,431	69,254	1,329	4,431	69,254
5	1,093	3,645	72,899	1,093	3,645	72,899
6	,908	3,026	75,925			
7	,788	2,626	78,551			
8	,696	2,319	80,870			
9	,624	2,080	82,950			
10	,548	1,827	84,777			
11	,493	1,644	86,421			
12	,457	1,524	87,945			
13	,416	1,387	89,332			
14	,372	1,239	90,571			
15	,340	1,134	91,705			
16	,322	1,072	92,777			
17	,281	,938	93,715			
18	,269	,896	94,611			
19	,229	,764	95,374			
20	,213	,711	96,085			
21	,205	,684	96,769			
22	,181	,603	97,372			
23	,172	,574	97,946			
24	,133	,444	98,390			
25	,110	,368	98,759			
26	,104	,347	99,106			
27	,087	,291	99,397			
28	,075	,249	99,647			
29	,062	,206	99,853			
30	,044	,147	100,000			

Tablo 3.17'den görüldüğü gibi ilk analiz sonucunda, özdeğeri 1'den büyük olan 5 (beş) boyut ortaya çıkmıştır. Buna göre en yüksek madde yük değerinin 14.713 (% 49.042) ve en düşük madde yük değerinin 1.093 (% 3.645) olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçlar Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak incelendiğinde faktör yük değeri .40'ın altında olan 2 (iki) madde ve birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan 5 (beş) madde ölçek aracından çıkarılarak faktör analizi 23 madde üzerinden tekrar edilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin 1'in üzerinde 3 (üç)



boyuttan oluştuğu görülmüş ve bu boyutların özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 2.18’de verilmiştir.

**Tablo 3.18**

Adil Olma Ölçeğinde oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları

Boyutlar	Özdeğer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	9,394	40,845	40,845
2	3,425	14,891	55,736
3	3,289	14,298	70,034

Tablo 3.18’de verilen değerleri incelediğimiz zaman 3 (üç) faktörün oluştuğunu görmekteyiz. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı % 70.034’tür. Sosyal bilimler için % 40 ila % 60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak değerlendirilmesinden dolayı Adil Olma Ölçeği için açıklanan bu varyans oranının kabul edilebilir bir oran olduğunu söyleyebiliriz. Yine tablodan görüldüğü gibi özdeğeri 9.394 olan birinci boyut toplam varyansın % 40.845’ini, özdeğeri 3.425 olan ikinci boyut toplam varyansın %14.891’ini ve özdeğeri 3.289 olan üçüncü faktör toplam varyansın % 14.298’ini açıklamaktadır. Bu alt boyutların madde sayıları ve alt boyutları oluşturan maddeler Tablo 3.19’da verilmiştir.

**Tablo 3.19**

Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	14	7, 6, 17, 10, 24, 1, 14, 28, 3, 16, 27, 8, 5, 22
2	4	26, 30, 15, 25
3	5	12, 13, 19, 9, 4

Tablo 3.19’a göre, Adil Olma Ölçeğinin 3 boyut ve 23 maddeden oluştuğunu görmekteyiz. Ölçekte 23 madde yer aldığı için uygunla formunda madde numarası 23’ten yüksek olan maddelerin Adil Olma Ölçeğinin son halindeki numaralarında değişiklik olmuştur. Buna göre uygulama formunda, 24 numara ile verilen madde ölçekte 2 numaralı madde, 25 numara ile yer alan madde ölçekte 11 numaralı madde, 26 numara ile verilen madde ölçekte 18 numaralı madde, 27 numara ile verilen madde ölçekte 20 numaralı madde, 28 numara ile verilen madde ölçekte 21 numaralı madde ve 30 numara ile verilen madde ölçekte 23 numaralı madde olarak yer almıştır. Diğer maddeler ise uygulama formundaki numaralarına göre verilmiştir.

Adil Olma Ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 3.20’de verilmiştir.

**Tablo 3.20**

Adil Olma Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde Numarası	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut
Madde 7	,877		
Madde 6	,848		
Madde 17	,839		
Madde 10	,820		
Madde 24	,804		
Madde 1	,797		
Madde 14	,790		
Madde 28	,789		
Madde 3	,767		
Madde 16	,737		
Madde 27	,734		
Madde 8	,716		
Madde 5	,666		
Madde 22	,567		
Madde 26		,805	
Madde 30		,773	
Madde 15		,766	
Madde 25		,736	
Madde 12			,793
Madde 13			,714
Madde 19			,694
Madde 9			,616
Madde 4			,444

Tablo 3.20’de verilen bilgileri incelediğimiz zaman, 1. Alt Boyutun 14 (ondört) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .877 ile .567 arasında değişmekte, 2. Alt Boyutun 4 (dört) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altına yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .805 ile .736 arasında değişmekte, 3. Alt Boyutun ise 5 (beş) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin yük değerlerinin .793 ile .444 arasında değişmekte olduğunu görmekteyiz.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra boyutların isimlendirilmesi işlemine başlanmıştır. Bu çerçevede maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak her boyuta bir isim verilmiştir. İlk boyutta yer alan

maddelerin genel olarak dürüstlüğe ve insanlar arasındaki eşitliğe vurgu yapan çağrışımlarda bulunduğu için “dürüstlük ve eşitlik” ismi verilmiştir. İkinci boyutta yer alan maddelerin “duyarlılık” ve “anlayışlı olma” ifadelerini çağrıştırdığı için bu boyut “empati” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta yer alan maddelerin daha çok “saygı” ve “sorumluluk” ifadelerine vurgu yapmasından dolayı bu boyut da “saygı ve sorumluluk” olarak adlandırılmıştır. Alt boyutların isimlendirilmesinden sonra yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla Adil Olma Ölçeğinin bütününe alt ölçeklerle ilişkisi ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri yoklanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 3.21’de verilmiştir.

**Tablo 3.21**

Adil Olma Ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkilere ait veriler

	<b>Dürüstlük ve Eşitlik</b>	<b>Empati</b>	<b>Saygı ve Sorumluluk</b>
Adil Olma Ölçeği	,853	,326	,407
Dürüstlük ve Eşitlik		,867	,230
Empati			,884

Tablo 3.21’de yer alan verileri incelediğimiz zaman Adil Olma Ölçeğinin bütününe alt ölçeklerle ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişki katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görmekteyiz ( $p>0.01$ ). Bu sonuç ve yukarıda verilen diğer sonuçları birlikte değerlendirdiğimiz zaman Adil Olma Ölçeğinin gerekli yapı geçerliliğine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.1.5. Adil Olma Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği

Adil Olma Ölçeğinin yapı geçerliği ile ilgili istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra ölçüt geçerliğine yönelik işlemlere başlanmıştır. Bu çerçevede madde ayırt edicilik çözümlenmeleri yapılmıştır. Adil Olma Ölçeğinden alınan puanların büyükten küçüğe sıralanması sonucunda oluşan üst grup (% 27’lik üst kısım) ile alt grubun (% 27’lik alt kısım) her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları arasındaki farkın bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmasıyla elde edilen madde ayırt edicilikle ilgili veriler Tablo 3.22’de verilmiştir.

**Tablo 3.22**

Adil Olma Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Madde Numarası		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
1	Alt grup	83	1,566	1,251	164	21,23	,000
	Üst grup	83	4,771	,570			
3	Alt grup	83	1,518	1,337	164	21,24	,000
	Üst grup	83	4,783	,414			
4	Alt grup	83	1,759	1,312	164	9,62	,000
	Üst grup	83	3,867	1,504			
5	Alt grup	83	1,747	1,305	164	13,51	,000
	Üst grup	83	4,313	1,136			
6	Alt grup	83	1,349	,980	164	27,22	,000
	Üst grup	83	4,771	,591			
7	Alt grup	83	1,301	,837	164	30,21	,000
	Üst grup	83	4,795	,639			
8	Alt grup	83	1,566	1,389	164	20,42	,000
	Üst grup	83	4,807	,396			
9	Alt grup	83	1,734	1,371	164	15,51	,000
	Üst grup	83	4,530	,901			
10	Alt grup	83	1,204	,777	164	31,82	,000
	Üst grup	83	4,710	,634			
12	Alt grup	83	1,566	1,128	164	9,93	,000
	Üst grup	83	3,686	1,584			
13	Alt grup	83	2,277	1,669	164	5,87	,000
	Üst grup	83	3,747	1,552			
14	Alt grup	83	1,494	1,051	164	15,45	,000
	Üst grup	83	4,313	1,287			
15	Alt grup	83	1,602	1,157	164	11,49	,000
	Üst grup	83	3,891	1,396			
16	Alt grup	83	1,373	,906	164	22,18	,000
	Üst grup	83	4,554	,940			
17	Alt grup	83	1,156	,652	164	25,50	,000
	Üst grup	83	4,481	,992			
19	Alt grup	83	1,710	1,510	164	13,55	,000
	Üst grup	83	4,457	1,062			
22	Alt grup	83	1,855	1,344	164	11,24	,000
	Üst grup	83	4,168	1,304			
24	Alt grup	83	1,180	,683	164	36,52	,000
	Üst grup	83	4,734	,564			
25	Alt grup	83	1,975	1,334	164	9,85	,000
	Üst grup	83	3,963	1,263			
26	Alt grup	83	1,686	1,404	164	12,47	,000
	Üst grup	83	4,156	1,131			
27	Alt grup	83	1,253	,762	164	28,44	,000
	Üst grup	83	4,530	,721			
28	Alt grup	83	1,433	,952	164	28,02	,000
	Üst grup	83	4,795	,535			
30	Alt grup	83	2,843	1,896	164	5,71	,000
	Üst grup	83	4,289	1,311			

Tablo 3.22’de verilen değerler incelendiği zaman %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak değerlendirildiği için ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ölçek içinde kalmasına karar verilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik işleminin tamamlanmasından sonra Adil Olma Ölçeğinin bütünün ve alt boyutların ayırt edici olup olmadığı sınanmıştır. Bu gaye ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.23’te verilmiştir.

**Tablo 3.23**

Adil Olma ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p
Dürüstlük ve Eşitlik	Alt grup	83	20,00	7,808	164	42,18	,000
	Üst grup	83	64,53	5,612			
Empati	Alt grup	83	8,10	3,692	164	13,96	,000
	Üst grup	83	14,66	2,154			
Saygı ve Sorumluluk	Alt grup	83	9,04	5,571	164	13,89	,000
	Üst grup	83	20,28	4,827			
Adil Olma Ölçeği	Alt grup	83	37,15	12,639	164	33,04	,000
	Üst grup	83	101,12	12,295			

Tablo 3.23’ten görüldüğü gibi ölçme aracının bütünün ve alt boyutlarının % 27’lik üst grup ile % 27’lik alt grup puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları hem ölçeğin bütününü hem de alt boyutları için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olması ölçme aracının bütününün ve alt boyutlarının gerekli ayırt ediciliğe sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu cümleden olarak bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen verilere göre Adil Olma Ölçeğinin bütününün ve alt boyutlarının iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.1.6. Adil Olma Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliği

Adil Olma Ölçeğine yönelik geçerlik çalışması kapsamındaki istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Bu kapsamda, Adil

Olma Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Strict Parallel modelleri ile sınıanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.24'te verilmiştir.

**Tablo 3.24**

Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Strict Parallel
Dürüstlük ve Eşitlik	.96	.96	.96
Empati	.59	.61	.59
Saygı ve Sorumluluk	.81	.72	.81
Adil Olma Ölçeği	.95	.96	.94

Tablo 3.24'te yer alan değerler incelendiği zaman, Adil Olma Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları analizi neticesinde, alt boyutlar için Cronbach Alpha değerlerinin .59 ila .96 arasında, Sperman Brown değerlerinin .61 ila .96 arasında ve Strict Parallel değerlerinin .59 ila .96 arasında değişmekte olduğunu görmekteyiz. Bununla birlikte Ölçme aracının bütünü için Cronbach Alpha değeri .95, Sperman Brown değeri .96 ve Strict Paralle değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu değerlere göre, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Adil Olma Ölçeğinin güvenilirliğini desteklemek amacıyla ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sınıanmıştır. Bu kapsamda elde edilen neticeler aşağıda Tablo 3.25'te sunulmuştur.

**Tablo 3.25**

Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	34.918	10.672	.864	.000
Son Uygulama	33	34.405	10.725		

Tablo 3.25'te yer alan değerlere göre Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna yönelik katılımcıların ilk uygulama ile son uygulama puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bir birine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Yine aynı tablodaki değerler ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyonun  $r=.864$  ( $p<.001$ ) olarak hesaplandığı göstermektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin bu boyutunun test-tekrar test güvenilirlik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.26**

Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	10.05	3.605	,89	,000
Son Uygulama	33	9.67	3.937		

Tablo 3.26’da verilerin değerlere göz attığımız zaman Adil Olma ölçeğinin “empati” alt boyutundan test ve tekrar test uygulamaları sonunda katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları arasında önemli farklar olmadığını ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısının  $r=.89$  ( $p<.001$ ) olarak saptandığını görmekteyiz. Bu sonuca göre ölçeğin bu boyutunun yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.27**

Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	11.162	4.393	,87	,000
Son Uygulama	33	10.973	4.010		

Tablo 3.27’de yer alan değerler Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test sonucunda katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının ve standart sapmalarının bir birine yakın değerler olduğunu göstermektedir. Test ve tekrar-test uygulamaları arasındaki korelasyon  $r=.87$  ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre, ölçeğin bu boyutunun güvenilirlik katsayısının yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.28**

Adil Olma Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	56.13	17.024	,877	,000
Son Uygulama	33	55.05	17.432		

Adil Olma Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulamasıyla ilgili sonuçlar Tablo 3.28’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların, ilk uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 56.13, standart sapması 17.024, ikinci uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 55.05 ve standart sapması 17.432 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin karlılığı için delil gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.87$  ( $p<.001$ ) olarak ölçülmüştür. Bu sonucu düşüncemize kanıt olarak Adil Olma Ölçeğinin bütününe yönelik kararlılık katsayısının yeterli olduğunu ifade edebiliriz.

### 3.3.1.7. Barış Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Barış Ölçeğine yönelik faktör analizi çalışmalarının başında, ölçme aracının örneklem yeterliliği için Bartlett Sphericity ve faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kasiyer Meyer Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2.29’da verilmiştir.

**Tablo 3.29**  
Barış Ölçeğinin KMO ve Bartlett’s Testi Değerleri

<b>KMO</b>		.876
	$X^2$	5139,803
<b>Bartlett Testi</b>	sd	300
	p	,000

Tablo 3.29’da verilen değerleri incelediğimiz zaman Kasiyer Meyer Oklin (KMO) değerinin .876 olarak tespit edildiğini ve Bartlett testi sonucunun ise anlamlı olduğunu görmekteyiz ( $\chi^2= 4836.281$ ;  $p<0.01$ ). Bu veriler Barış Ölçeği üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Sonucun bu yönde çıkmasıyla birlikte Barış Ölçeğinin faktör analizi çalışmalarına başlanmıştır.

Barış Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi çalışmasına boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeden başlanmıştır. Bu sebeple, özdeğer (eigen) 1 (bir) olarak alınırken faktör yükleri için ise en küçük değer .40 kabul edilmiştir. Bu ilkelere göre gerçekleştirilen ilk faktör analizi sonuçları Tablo 3.30’da verilmiştir.



**Tablo 3.30**

Barış Ölçeği faktör analizi sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri (Extraction Sums of Squared Loadings)		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif
1	9,362	37,447	37,447	9,362	37,447	37,447
2	3,624	14,495	51,942	3,624	14,495	51,942
3	1,491	5,962	57,905	1,491	5,962	57,905
4	1,159	4,635	62,540	1,159	4,635	62,540
5	,986	3,944	66,484			
6	,956	3,823	70,307			
7	,757	3,026	73,334			
8	,707	2,826	76,160			
9	,675	2,700	78,860			
10	,633	2,531	81,390			
11	,605	2,419	83,810			
12	,549	2,196	86,006			
13	,472	1,889	87,894			
14	,465	1,859	89,753			
15	,430	1,719	91,472			
16	,353	1,411	92,883			
17	,293	1,171	94,054			
18	,272	1,090	95,144			
19	,253	1,012	96,156			
20	,230	,919	97,075			
21	,204	,816	97,890			
22	,201	,803	98,693			
23	,145	,580	99,273			
24	,126	,504	99,778			
25	,056	,222	100,000			

Tablo 3.30’da yer alan değerler incelendiği zaman, ilk faktör analizi neticesinde özdeğeri 1 (bir)’den büyük 4 (dört) boyutun ortaya çıktığı ve en yüksek madde yük değerinin 9.362 (% 37.447) ve en düşük madde yük değerinin 1.159 (% 4.635) olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçlar, Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde faktör yük değeri .40’ın altında olan 2 (iki) madde ve birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan 4 (dört) madde ölçek aracından çıkarılarak faktör analizi kalan 19 madde üzerinden tekrar edilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin özdeğeri 1 (bir) ’in üzerinde olan 3 (üç) boyuttan meydana geldiği görülmüş ve bu boyutların özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 3.31’de verilmiştir.

**Tablo 3.31**

Barış Ölçeğinde oluşan faktörler ve açıkladıkları varyans miktarları

Faktör	Özdeğer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde (%)
1	5,563	29,279	29,279
2	3,671	19,323	48,601
3	2,573	13,544	62,145

Tablo 3.31’de verilen bulgulara göre, ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen 3 (üç) boyutun açıkladığı toplam varyans miktarı % 62.145’dir. Sosyal bilimler için %40 ila %60 arasında açıklanan varyans oranlarının ideal olarak nitelendirilmesinden dolayı Barış Ölçeği için açıklanan bu varyans oranının kabul edilebilir bir oran olduğunu söyleyebiliriz. Yine Tablo 2.31’den görüldüğü gibi özdeğeri 5.563 olan birinci boyut toplam varyansın % 29.279’unu, özdeğeri 3.671 olan ikinci faktör toplam varyansın % 19.323’ünü ve özdeğeri 2.573 olan üçüncü faktör toplam varyansın % 13.544’ünü açıklamaktadır. Bu alt boyutların madde sayıları ve alt boyutları oluşturan maddeler Tablo 3.32’de verilmiştir.

**Tablo 3.32**

Barış Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	8	3, 21, 12, 16, 20, 4, 15, 5
2	6	17, 19, 1, 13, 10, 2
3	5	11, 8, 25, 23, 7

Tablo 3.32’ye göre Barış Ölçeğinin 3 boyut ve 19 maddeden oluştuğunu görmekteyiz. Ölçekte 19 madde yer aldığı için uygunla formunda madde numarası 19’dan yüksek olan maddelerin Barış Ölçeğinin son halindeki numaralarında değişiklik olmuştur. Buna göre uygulama formunda, 20 numara ile verilen madde ölçekte 6 numaralı, 21 numara ile verilen madde 9 numaralı, 23 numara ile verilen madde ölçekte 14 numaralı, 25 numara ile verilen madde ölçekte 18 numaralı madde olarak yer almıştır. Diğer maddeler ise uygulama formundaki numaralarına göre verilmiştir. Barış ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 3.33’te verilmiştir.

**Tablo 3.33**

Barış Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde Numarası	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut
Madde3	,867		
Madde21	,831		
Madde12	,822		
Madde16	,806		
madde20	,784		
Madde4	,750		
Madde15	,733		
Madde5	,725		
Madde17		,849	
Madde19		,848	
Madde1		,843	
Madde13		,824	
Madde10		,709	
Madde2		,546	
Madde11			,830
Madde8			,641
Madde25			,637
Madde23			,613
Madde7			,489

Tablo 3.33'te verilen bilgileri incelediğimiz zaman, 1. Alt Boyutun 8 (sekiz) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .867 ile .725 arasında değişmekte, 2. Alt Boyutun 6 (altı) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altına yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .849 ile .546 arasında değişmekte, 3. Alt Boyutun ise 5 (beş) maddeden oluştuğunu ve bu boyut altında yer alan maddelerin yük değerlerinin .830 ile .489 arasında değişmekte olduğunu görmekteyiz.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra maddelerin vurguladıkları nitelikler göz önünde bulundurularak her boyuta isim verilmiştir. İlk boyutta yer alan maddelerin genel olarak “şiddet” ve “savaş” temalarını vurgulayan ifadelerden oluşması sebebiyle bu boyuta “şiddet ve savaş karşıtlığı” isminin verilmesi uygun görülmüştür. İkinci boyutta yer alan maddeler genel olarak “hoşgörü”, “tahammül etme” ve “eşitlik” kavramlarını çağrıştıran ifadelerden meydana gelmesinden dolayı bu boyut “hoşgörü ve eşitlik” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta yer alan maddeleri oluşturan ifadelerin “ötekini anlama” ve “anlayış gösterme” gibi niteliklere vurgu yapmasından dolayı bu boyuta da “duyarlılık” adı verilmiştir. Alt boyutların isimlendirilmesinden sonra yapı geçerliliğini desteklemek

amacıyla Barış Ölçeğinin bütününün alt ölçeklerle ilişkisi ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri sınanmıştır. Bu işleme ilişkin veriler Tablo 3.34’te verilmiştir.

**Tablo 3.34**

Barış Ölçeğinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişki

	Şiddet ve Savaş Karşıtlığı	Hoşgörü ve Eşitlik	Duyarlılık
<b>Barış Ölçeği</b>	,869	,185	,460
<b>Şiddet ve Savaş Karşıtlığı</b>		,983	,093
<b>Hoşgörü ve Eşitlik</b>			,883

Tablo 3.34’te sunulan veriler incelendiği zaman, Barış Ölçeğinin bütününün alt ölçeklerle ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişki katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p>0.01$ ).

### 3.3.1.8. Barış Ölçeğinin Ölçüt Geçerliği

Barış Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamındaki istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra ölçüt geçerliliğine yönelik işlemlere başlanmıştır. Bu çerçevede madde ayırt edicilik çözümlenmeleri yapılmıştır. Barış Ölçeğinden alınan puanların büyükten küçüğe sıralanması sonucunda oluşan üst grup (% 27’lik üst kısım) ile alt grubun (% 27’lik alt kısım) her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları arasındaki farkın bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilen madde ayırt edicilik işlemine ilişkin veriler Tablo 3.35’te verilmiştir.

**Tablo 3.35**

Barış Ölçeğine ait alt ve üst grupların madde ortalama puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Madde Numarası		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
1	Alt grup	83	2,56	1,661	164	4,49	,000
	Üst grup	83	3,71	1,619			
2	Alt grup	83	1,67	1,260	164	7,98	,000
	Üst grup	83	3,51	1,684			
3	Alt grup	83	1,53	1,085	164	18,49	,000
	Üst grup	83	4,44	,940			
4	Alt grup	83	1,77	1,252	164	15,70	,000
	Üst grup	83	4,34	,817			
5	Alt grup	83	1,62	1,112	164	17,07	,000
	Üst grup	83	4,36	,944			
7	Alt grup	83	2,02	1,464	164	11,19	,000
	Üst grup	83	4,24	1,054			
8	Alt grup	83	2,06	1,587	164	10,91	,000
	Üst grup	83	4,34	1,064			
10	Alt grup	83	1,97	1,456	164	10,51	,000
	Üst grup	83	4,22	1,300			
11	Alt grup	83	2,12	1,484	164	6,49	,000
	Üst grup	83	3,66	1,571			
12	Alt grup	83	1,69	1,123	164	17,80	,000
	Üst grup	83	4,44	,844			
13	Alt grup	83	1,89	1,297	164	10,72	,000
	Üst grup	83	4,08	1,336			
15	Alt grup	83	1,60	1,136	164	19,51	,000
	Üst grup	83	4,54	,769			
16	Alt grup	83	1,86	1,323	164	15,03	,000
	Üst grup	83	4,45	,845			
17	Alt grup	83	2,68	1,710	164	4,39	,000
	Üst grup	83	3,80	1,573			
19	Alt grup	83	2,22	1,434	164	7,62	,000
	Üst grup	83	3,91	1,415			
20	Alt grup	83	1,78	1,316	164	12,74	,000
	Üst grup	83	4,22	1,151			
21	Alt grup	83	1,77	1,172	164	15,05	,000
	Üst grup	83	4,30	,984			
23	Alt grup	83	1,86	1,429	164	9,35	,000
	Üst grup	83	3,90	1,375			
25	Alt grup	83	2,06	1,548	164	9,79	,000
	Üst grup	83	4,20	1,256			

Tablo 3.35'te yer alan değerler incelendiği zaman % 27'lik üst grup ile % 27'lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun

göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bundan dolayı ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ölçek içinde kalmasına karar verilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik işleminin tamamlanmasından sonra Barış Ölçeğinin bütünü ve alt boyutların ayırt edici olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.36’da verilmiştir.

**Tablo 3.36**

Barış Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlara ait toplam puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Şiddet ve Savaş Karşıtlığı	Alt grup	83	13,65	6,893	164	22,99	,000
	Üst grup	83	35,13	4,989			
Hoşgörü ve Eşitlik	Alt grup	83	16,27	8,255	164	3,83	,000
	Üst grup	83	20,98	7,537			
Duyarlılık	Alt grup	83	10,13	5,281	164	13,86	,000
	Üst grup	83	20,36	4,154			
Barış Ölçeği	Alt grup	83	40,06	9,126	164	28,78	,000
	Üst grup	83	76,48	7,044			

Tablo 3.36’dan görüldüğü gibi ölçme aracının bütünü ve alt boyutlarının %27’lik üst grup ile %27’lik alt grup puanlarına yönelik gerçekleştirilen t- testi sonuçları hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutları için  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgudan dolayı ölçme aracının bütünü ve alt boyutlarının gerekli ayırt ediciliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.1.9. Barış Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliği

Barış Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Bu kapsamda Barış Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarının güvenirliliği Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Strict Parallel modelleri ile sınanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.37’de verilmiştir.

**Tablo 3.37**

Barış Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayıları

Ölçekler	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Strict Parallel
Şiddet ve Savaş Karşıtlığı	.93	.92	.93
Hoşgörü ve Eşitlik	.86	.83	.85
Duyarlılık	.75	.69	.75
Barış Ölçeği	.84	.87	.84

Tablo 3.37’de verilen değerleri incelediğimiz zaman Barış Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları analizi neticesinde, alt boyutlar için Cronbach Alpha değerlerinin .75 ile .93 arasında, Sperman Brown değerlerinin .69 ile .92 arasında ve Strict Parallel değerlerinin .75 ile .93 arasında hesaplanmış olduğunu görmekteyiz. Öte yandan ölçme aracının bütünü için Cronbach Alpha değeri .84, Sperman Brown değeri .87 ve Strict Paralle değeri .84 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu değerlere göre, ölçme aracının iç tutarlılığının yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca Barış Ölçeğinin güvenilirliğini desteklemek amacıyla ölçeğin test-tekrar test güvenirligi sınanmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.38**

Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	28.30	11.858	.85	,000
Son Uygulama	33	28.93	11.677		

Tablo 3.38’de sunulan verilere göre Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan katılımcıların ilk uygulama ve son uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bir birine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Yine aynı tablodaki değerler ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek olan iki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.85$  ( $p<.01$ ) olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin bu boyutunun test-tekrar test güvenirlilik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.39**

Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test- tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	17.00	6.159	.87	,000
Son Uygulama	33	17.57	6.319		

Tablo 3.39’da sunulan bulgular, Barış ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutundan test ve tekrar test uygulamaları sonunda katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının ve standart sapmalarının birbirine yakın ve test-tekrar test

güvenirlilik katsayısının  $r=.87$  ( $p<.001$ ) olduğunu göstermektedir. Bu veriler ölçeğin bu boyutunun yeterli güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.40**

Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	8.47	3.443	,90	,000
Son Uygulama	33	8.60	3.587		

Tablo 3.40’da yer alan bulgular incelendiği zaman, Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen test ve tekrar test uygulamaları sonucunda katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarının bir birine yakın değerler olduğu görülmektedir. İki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.90$  ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle ölçeğin bu boyutunun güvenirlilik katsayısının yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 3.41**

Barış Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test- tekrar test uygulama sonuçları

Uygulama	n	$\bar{x}$	s	r	p
İlk Uygulama	33	53.58	21.333	,87	,000
Son Uygulama	33	54.78	21.246		

Tablo 3.41’de Barış Ölçeğinin bütününe yönelik gerçekleştirilen test-tekrar test uygulamasıyla ilgili sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların, ilk uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 53.58, standart sapması 21.333, ikinci uygulamadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 54.78 ve standart sapması 21.246 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin karlılığı için delil gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon  $r=.87$  ( $p<.001$ ) olarak ölçülmüştür. Bu verilere göre Barış Ölçeğinin yeterli kararlılık katsayısına sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili deneklerden veri toplama şeklinde ifade edilen görüşmenin (Büyüköztürk vd., 2008, s.232), bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, düşüncelerine, duygularına ve inançlarına ilişkin veri



toplamada oldukça etkili bir yöntem (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.120) olmasından dolayı bu araştırmada, verilmesi düşünülen değerlerle ilgili öğrenci düşüncelerini tespit etmek amacıyla deney grubunda bulunan öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Literatürde yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç tür görüşme tekniğinden bahsedilmektedir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ifadelerin değer ölçeklerinin bütününden ve boyutlarından alınan puanların nedenini açıklayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu ilkeler göz önünde bulundurularak bilimsellik, adil olma ve barış değerlerine yönelik görüşme formları hazırlanmıştır. Daha sonra formlar uzman görüşüne sunulmuş, geri dönütlere göre formlar üzerinde gerekli tanzimler yapılmıştır.

### **3.3.3. Başarı Testi**

Karakter Eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla başarı testi hazırlanmıştır. Bu başarı testi, hazırlanırken, öncelikli olarak uygulamanın gerçekleştirildiği İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Zaman İçinde Bilim”, “ Yaşayan Demokrasi” ve “ Ülkeler Arası Köprüler” ünitelerinde yer alan kazanımlar, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma kitapları incelenmiştir. Daha sonra her kazanıma ayrılan süre de dikkate alınarak çoktan seçmeli 30 soruluk taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda yer alan soruların kapsam geçerliliğini yükseltmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlardan 3 (üç)’ü sosyal bilgiler öğretimi, bir (1)’i ölçme değerlendirme alanında akademik çalışmalar ve 3 (üç)’ü de sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır.

Uzman görüşleri sonunda taslak formda bulunan 5 (beş) soru formdan çıkarılmıştır. Böylece 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **3.4. UYGULAMA**

Bu araştırmanın uygulaması 10 Mart 2008 ile 6 Haziran 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu zaman dilimi içinde araştırma haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 39 ders saati uygulanmıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

### **3.5. VERİLERİN TOPLANMASI**

Bu araştırmanın verileri 2007-2008 ile 2008-2009 eğitim ve öğretim yılları arasında toplanmıştır. Verilerin nasıl toplandığı ile ilgili açıklamalar aşağıda nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı yapılmıştır.

#### **3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan nicel veriler, Bilimsellik Ölçeği, Adalet Ölçeği, Barış Ölçeği ve başarı testi kullanılarak elde edilmiştir. Bu veri toplama aşarından değer ölçekleri, ilgili değer kazandırılacağı üniteye yönelik uygulamaya başlamadan önce ön-test, uygulamanın bitiminde son-test ve uygulamanın tamamlanmasından yaklaşık 10 (on) hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Başarı ölçeği her üç değer verileceği üniteleri kapsadığı için genel uygulamanın başlangıcında ön-test, bitiminde son-test ve uygulamanın tamamlanmasından yaklaşık 10 (On) hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Bu işlemler neticesinde araştırmanın nicel verileri toplanmıştır.

#### **3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel verileri bilimsellik, adil olma ve barış değerlerine yönelik hazırlanmış 3 (üç) ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Bu formlar, ilgili değer kazandırılacağı üniteye yönelik uygulamanın tamamlanmasından sonra deney grubunda bulunan 4 (dört)'ü kız, 4 (dört)'ü erkek toplam 8 (sekiz) öğrenciye uygulanmıştır. Görüşme yapılan denekler, belirlenirken

ilgili değere yönelik uygulamanın sürdüğü dönemde hiç devamsızlık yapmayan öğrenciler arasından seçilmiş ve seçilen bu öğrencilere rumuzlar verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların kayıt cihazından rahatsız olduklarını belirtmeleri üzerine görüşmede kayıt cihazı kullanılmayarak, katılımcı ifadeleri doğrudan not edilmiştir.

### **3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî işlemler ve takip edilen aşamalar aşağıda nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı verilmiştir.

#### **3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi:**

Bu araştırmanın nicel verileri değerlerin kazandırılma düzeyiyle ve akademik başarıya yönelik olmak üzere iki ayrı başlık altında ve SPSS 17.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Değerlerin kazandırılma düzeyiyle ilgili olan veriler, Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanarak çözümlenmiştir. ANCOVA, temel olarak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s. 47-48). Bundan dolayı, “Öntest-sontest kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa, en uygun istatistiksel işlem, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA’dır” (Büyüköztürk, 2004, s. 106). ANCOVA’nın bu niteliğinden dolayı bu araştırmanın değerlerin kazandırılma düzeyiyle ilgili verileri, bu teknik, kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Akademik başarı ilgili olan veriler, iki grup üzerinden aynı ölçme aracıyla elde edilen veriler arasında istatistiksel açıdan manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çünkü bu test farklı iki grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılmaktadır

(Altunışık ve diğlerleri, 2007, s. 175; Büyüköztürk, 2004, s. 40; Turgut, 2009, s. 210). Bu araştırmada, karakter eğitimi programı uygulanan deney grubu ile programın uygulanmadığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amaçlandığı için bağımsız gruplar t-testi kullanılarak amaç gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### 3.6.2. Nitel Verilerin özömlenmesi:

Bu araştırmanın nitel verileri, görüşme ile elde edilen bulguların analizinde kullanılan yaklaşımlardan biri olan betimsel analiz tekniğine göre özömlenmiştir. Verilerin önceden belirlenen temalar altında sınıflanarak yorumlandığı betimsel analizde, sınıflama görüşme formunda bulunan sorulara göre yapılabileceği gibi süreçte tanık olunan durumlara göre de yapılabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006, s. 224; Altunışık ve diğlerleri, 2007, s. 268). Bu nedenle bu çalışmada sınıflama, görüşme formundaki sorularına göre yapılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin aşamalarını aşağıda verildiği gibi sırlanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2006, s. 224):

1. **Betimsel Analiz İçin Bir ereve Oluşturma:** Bu aşamada araştırma kavramlarından ya da görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir ereve oluşturulur.
2. **Tematik ereveye Göre Verilerin İşlenmesi:** Bu aşamada birinci aşamada belirlenen çerçeveye göre veriler okunarak anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilir.
3. **Bulguların Tanımlanması:** Bu aşama ikinci aşama bir araya getirilen veriler alıntılarla desteklenerek tanımlanır.
4. **Bulguların yorumlanması:** bu aşamada sınıflandırılarak tanımlanmış veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılır.

Araştırmanın görüşme neticesinde elde edilen nitel verileri, yukarıda verilen işlem basamakları takip edilerek analiz edilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular, bilimsellik, adil olma ve barış değerleri ile akademik başarı boyutlarında sınıflandırılarak verilmiştir.

#### 4.1. Bilimsellik Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum

**Hipotez 1:** Karakter Eğitimi Programı, öğrencilerin bilimsellik değerini kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu genel birinci hipotez kapsamında, Bilimsellik Ölçeğinin bütününe, “merak etme ve eleştirel bakabilme”, “kanıt kullanma ve etik” ve “özgürlük” alt boyutlarına yönelik olarak toplam dört hipotez test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 1.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1**

Bilimsellik ölçeğinin bütününe ait ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının ait aritmetik ortalaması ile ön test ve son test standart sapma değerleri

Grup	n	Ön-Test		Son-Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	51,58	22,973	96,72	6,059	96,72
Kontrol	37	51,10	20,717	61,86	14,191	61,86

Tablo 4.1’de verilen değerlere göre, deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 51.58, standart sapması 22.973, kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 51,10 ve standart sapması 20.717 olarak tespit edilmiştir. Deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 96.72, standart sapması 6.059, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 61.86 ve standart sapması 14.191 olarak saptanmıştır. Bunun yanında ön test puanlarına göre düzletilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 96.72, kontrol grubu için ise 61.86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, deney grubunda bulunan ğrencilerin, Bilimsellik leğinin bütününe ait n teste göre düzletilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın, istatistiksel olarak nasıl yorumlanması gerektiğini ortaya koyabilmek için ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2**

Bilimsellik leğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Model</b>	22170,857	2	11085,429	90,918	,000	,722
<b>Kovaryet</b>	,623	1	,623	,005	,943	,000
<b>Müdahale</b>	22164,951	1	22164,951	181,788	,000	,722
<b>Hata</b>	8534,924	70	121,927			
<b>Toplam</b>	30705,781	72				

Tablo 4.2’yi incelediğimiz zaman, deney ve kontrol gruplarının Bilimsellik leğinin bütününe ait n teste göre düzletilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=181,788$   $p<.01$ ]. Tablo 4.2’de verilen eta-kare değerleri göz önüne alındığında ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 72.2’sini açıkladığı görülmektedir. Bunu tanımlayan ANCOVA modeli anlamlıdır [ $F_{(2;70)}=90,918$ ,  $p<.01$ ]. Bu sonuçlara göre, karakter eğitimi programının, öğrencilerin bilimsellik değerini edinmelerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Başka bir anlatımla, karakter eğitimi programı uygulanan öğrencilerin bilimsellik leğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması karakter eğitimi uygulanmayan öğrencilerden

yüksektir. İki grup arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen bulgularda bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmanın bu hipotezine yönelik olarak görüşme sonunda elde edilen bulgular tema ve alt kategorilere ayrılarak Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3**  
Bilimsellik değerine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Alt Kategori	f
Bilimsellik	Merak	7
	Yaratıcılık	7
	Eleştirel yaklaşım	6
	Özgürlük	6
	Kanıt kullanma	5
	Etik	4
	Toplam	35

Tablo 4.3'deki verileri incelediğimiz zaman katılımcıların bilimsellik değerine yönelik toplam 35 ifade dile getirdiklerini görmekteyiz. Bu ifadelerden yedisinde merak, yedisinde yaratıcılık, altısında eleştirel düşünce, altısında özgür düşünce, beşinde kanıt kullanma ve dördünde ise etik davranış öne çıkarılmaktadır. Bu kapsamda, katılımcılardan K4, “Çevremdeki olayların nedenlerini merak ederim. Öğrendikten sonra çözüm bulmaya çalışırım... Düşüncelerimi özgürce söyleyebilirim. Özgürlük olmadan bilim olmaz.”, K3, “İnsanlar yanlış düşünüyor olabilir.”, K1, “Anlatılanları genellikle doğru mu? diye kitaptan kontrol ederim.”, K2 “Herkesin düşüncelerini özgüre ifade etmesine izin vermeliyiz. Çünkü bir insanın görmediğini başka biri görebilir.” gibi cümleler kurarak düşüncelerini açıklamışlardır. Bu cümleleri incelediğimiz zaman, öğrencilerin bilimsellik değerine yönelik olumlu tutum ve davranışlara sahip olduğunu gösteren delilleri içermekte olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü cümlelerde öne çıkarılan vurgulamalarda katılımcıların sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünceyi davranışa yansıtmaya yönelik ifadeleri de kullandıklarını görmekteyiz. Bu bulguyu düşüncemize dayanak olarak nitel verilerin de uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerde bilimsel düşüncenin gelişimine olumlu katkı yaptığına işaret ettiğini ifade edebiliriz.

Araştırmanın bu hipotezine yönelik toplanan nitel ve nicel verilerini birlikte ele aldığımız zaman karakter eğitimi programının, öğrencilerin bilimsellik değerini edinmelerini olumlu etkilediğini ifade edebiliriz. Çünkü hem nicel hem de nitel boyuttaki bulgular bu ifadeyi desteklemektedir.

**Hipotez 1.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4**

Merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	24.80	12,446	46,52	3,009	46,53
<b>Kontrol</b>	37	26,62	10,932	29,86	7,318	29,86

Tablo 4.4’ten görüldüğü gibi, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 24.80, standart sapması 12.446, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 26.62 ve standart sapması 10.932 olarak bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 46.52, standart sapması 3.009, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 29.86 ve standart sapması 7.318 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 46.53, kontrol grubu için 29.86 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar



arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5**

Merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
<b>Model</b>	5066,321	2	2533,160	78,978	,000	,693
<b>Kovaryet</b>	,111	1	,111	0,003	,953	,000
<b>Müdahale</b>	5038,754	1	5038,271	554,271	,000	,692
<b>Hata</b>	2245,186	70	32,074			
<b>Toplam</b>	7311,507	72				

Tablo 4.5’ten görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=554,271$ ,  $p<.05$ ]. Aynı tabloda verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 69.2’sini açıkladığı ve bu sonucun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 78,978$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, uygulanan karakter eğitimi programının, öğrencilerin merak duygusu arttırdığı ve eleştirel bakabilme becerilerini geliştirdiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Öte yandan görüşme sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Bu kapsamda görüşme sonunda elde edilen veriler incelenerek sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflamaya göre öğrenci görüşlerinin iki alt kategoride toplandığı görülmüştür. Alt kategoriler ve alt kategorilerinin oluşmasını sağlayan öğrenci görüşleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6**

Merak etme ve eleştirel bakabilme boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Merak	Merak	K1: “Her insan merak eder, doğal olarak bende ama doğurduğu sonucada bağlı eğer benim için önemli bir olaysa o konuda araştırma yapmayı severim. herkesin yararına yarayan herkesin rahatlıkla kullanabileceği insanlık için önemli bişey üretmek isterdim”
		K3: “Çevremdeki olayları merak ederim. Olayı öğrendikten sonra kimin haklı kimin haksız olduğunu bilirim. Olayın niye olduğunu kendim çok meraklı bir kişi olduğum için merak ediyorum... Her konuda benim ilgili alanıma giren şeyler için yeni şeyler üretmeyi severim. Mesela müzik yeni şarkılar yazmayı çalgı aletlerinde yeni müzikler üretmeyi severim. bu voleybol ve dans içinde geçerli.”
		K4: “Olayları merak ederim. Öğrendikten sonra çözümler bulmaya çalışırım. Bazı olayları öğrenince mutlu oluyorum. Bazen söylenenlerin yalan olduğunu öğreniyorum. Onun için merak ediyorum.”
		K2: “Yağmurun neden yağdığını merak etmiyorum. Çünkü bu olayı görüyorum, belkide o yüzden. Merak ettiğim olay ise bilgisayarların, oyunların nasıl yapıldığı. Bilgisayarları yapmak bende çok isterdim bi oyunu yapmak çok zevkli olurdu.”
Eleştirel bakabilme	Eleştirel bakabilme	K4: “kendimce doğru olmadığına inandığım söylenenlere inanmam. Onları eleştirmekten çekinmem... Nasıl yapmalıydı niye yapmalıydı diye sormayı severim.”
		K1: “Herşeyin iyisinin olduğuna inanıyorum... Eleştiriyorum ama bazen çoğunluğa uyuyorum bunun nedeni çoğunluğa uymak belki toplumda birlik ve bütünlüğü sağlar.”
		K2: “Bazı olayların tersini söylemeyi severim. Bide haklıysam kesin söylerim. Bazen öğretmenin dediğinin bile tersini söylüyorum ama onun dediği oluyor. Gerçi kızmıyor ama benim dediğimde kabul etmiyor.”
		K3: “İnsanlar yanlış düşünüyor olabilir. Ama genellikle çoğunluğun dediği oluyor. Benim, düşüncelerime göre yanlışsa tersini söyleyebilirim. Çünkü herkesin görmediği yanlışları ben görmüş olabilirim.”

Tablo 4.6’da verilen öğrenci ifadelerine göre öğrencilerin merak ve eleştirel bakabilme duygularının geliştiğini görmekteyiz. Buna göre, öğrencilerin genel olarak gerçekleşen olay ve olguların nedeni tespit etmeye yönelik çapa sarf ettiklerini ve aynı zamanda yeni bir şeyler üretmeye de ilgi duyduklarını ifade edebiliriz. Özellikle ilgilendikleri bir alanda yeni bir şey üretmeye istekli olmaları bilimsellik açısından önemli bir bulgudur. Çünkü bu durum öğrencilerin ileride var olanla yetinmeyip kendilerinin yeni bir şeyler üretebileceklerinin göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Ayrıca Tablo 4.6’da tabloda eleştirel düşünemeye yönelik verilen öğrenci ifadelerinde öğrencilerin kendi düşüncelerini söylemekten çekinmeyeceklerini gösteren ifadeler kullanmaları onların var olan durumları gösterildiği gibi değil kendi bakış açılarına göre ele alacaklarının delili olarak değerlendirilebilir. Ayrıca K1’in olaylara eleştirel baktığını lakin bazen toplum yarını düşünerek onların genel düşüncelerine katıldığını belirtmesini karakter eğitiminin toplum yarına olabilecek tercihlerde bulunma anlayışıyla örtüşmesi bakımından önemli bir bulgudur. Çünkü bu bulguyu öğrencinin başkalarının da mutluluğunu önemseydiğinin kanıtı olarak da ele alabiliriz.

**Hipotez 1.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “etik ve kanıt kullanma” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için gerekli olan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7**

Kanıt kullanma ve etik alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	16,77	6,888	31,36	3,287	31,377-
Kontrol	37	17,81	7,328	20,29	5,248	20,282

Tablo 4.7’deki verilere göre deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 16.77, standart sapması 6,888, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 17.81 ve standart sapması 7.328 olarak bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik 31,361, standart sapması 3.287, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 20.297 ve standart sapması 5.248 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 31.377, kontrol grubu için

20.282 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, deney grubunun kanıt kullanma ve etik alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8**

Kanıt kullanma ve etik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	2236,832	2	1118,416	57,282	,000	,621
Kovaryet	3,306	1	3,306	,169	,682	,002
Müdahale	2234,087	1	2234,087	114,427	,000	,620
Hata	1366,729	70	19,525			
<b>Toplam</b>	<b>3603,562</b>	<b>72</b>				

Tablo 4.8’den görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve Etik” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=114,427$ ,  $p<.05$ ]. Tablo 4.8’de verilen eta-kare değerleri göz önüne alındığında ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 62’sini açıkladığı görülmekte ve bu sonucu tanımlayan ANCOVA modeli anlamlıdır [ $F_{(2;70)}= 57,282$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgulara göre, uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutuna yönelik tutumlarının gelişmesini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Yani iki grupta bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olmasından dolayı, karakter eğitimi programının öğrencilerde kanıt temelli düşünce inşa etme tutumu ve etik anlayışın gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığını ifade edebiliriz. Görüşme sonunda elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çerçevede görüşme sonunda elde edilen bulgular alt kategori ve bu alt kategorilerin oluşmasını sağlayan öğrenci ifadeleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9**

Kanıt kullanma ve etik boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Bilimsellik	Kanıt kullanma ve etik	K1: "... Öncelikle somut bir gerçek olmasına önem veririm. Beş duyu organımla hissedemediğim şeylere inanmam, desteklemem. Bu konuda bazı şeyleri ayrı tutuyorum tabii... Anlatılanları bazen kitaptan kontrol ederim. Mesela öğretmen anlatırken ben kitaptan takip ederim."
		K2: (Bir görüşü desteklemem için) "kendi görüş ve düşüncelerime yakın olması mantıklı ve hayatımızı iyi yönde etkileyebilecek olması... konuyla ilgili kitap okurum daha sonra insanlar hala aynı şeyi söylüyorsa hiç çekinmeden düşüncelerimi söylerim... Mesela adananın başkent olduğunu söyleyemem. Bu doğru değil."
		K3: "Ben genellikle söylenen her şeye inanmıyorum. Mesela bir seferinde arkadaşım (X) Fenerbahçe'nin Alex'i sattığını söyledi. Ben inanmadım gastede yazıyor dedi. Ben gasteye baktım öyle bir şey yoktu onun için doğru olmayan şeyleri konuşmamalıyız."
		K4: "İnsanın görüşleri her zaman değişir... ama bazı şeyleri somut ve nesnel olan yasaları kabul ederim.(Bir düşünce) eğer bilimsel olarak kanıtlanmışsa ona aykırı bir şey söylemek çok zordur. o doğrudur. Doğruluğuna inanmadığım şeyleri söylemem."

Tablo 4.9'da sunulan görüşleri incelediğimiz zaman, katılımcıların genel olarak somut delillere odaklandıklarını, nesnel gerçeklerin kabul edilmesi yönünde bir eğilime sahip olduklarını ve bilginin kaynağından kontrol edilmesinin gerekli olduğunu vurguladıklarını görmekteyiz. Bu vurgulamalar, öğrencilerin kendi düşüncelerini kanıtlar temelinde oluşturmanın gereğine inandıklarının göstergesi olarak ele alınabilir. Bunu düşüncemize dayanak alarak öğrencilerin mesnetsiz görüşlere itibar etmediklerini söyleyebiliriz. Elde edilen bu bulgular, Bilimsellik Ölçeğinin bu boyutuna yönelik elde edilen istatistikî sonuçlarla örtüşmektedir. Bundan dolayı karakter eğitimi programının bilimsellik değerinin kanıt kullanma ve etik boyutuna yönelik öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların gelişmesine katkı sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 1.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin "özgürlük" alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için hazırlanan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Bilimsellik

Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10**

Özgürlük alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ait aritmetik ortalama ile ön test ve son test standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	10,00	5,171	18,83	1,698	18,85
Kontrol	37	10,51	4,513	11,70	3,430	11,68

Tablo 4.10’da verilen değerlere göre, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.00, standart sapması 5,171, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.51 ve standart sapması 4.513 olarak tespit edilmiştir. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 18.83, standart sapması 1,698, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 11.70 ve standart sapması 3.430 olarak saptanmıştır. Bunun yanında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 18.85, kontrol grubu için ise 11.68 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubunun, “özgürlük” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak nasıl yorumlanması gerektiğini ortaya koyabilmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11**

Özgürlük alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	937,678	2	468,839	63,749	,000	,646
Kovaryet	9,915	1	9,915	1,348	,250	,019
Müdahale	935,394	1	935,394	127,187	,000	,645
Hata	514,815	70	7,354			
Toplam	1452,943	72				

Tablo 4.11’den görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=127,187, p<.01$ ]. Aynı tabloda verilen eta-kare değerlerini incelediğimizde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 64.5’ini açıkladığını ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğunu görmekteyiz [ $F_{(2;70)}= 63,749, p<.01$ ]. Bu bulgulara göre, uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değerinin “özgürlük” alt boyutuna yönelik tutumlarının gelişmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programı, öğrencilerin özgürlük anlayışlarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Görüşme sonunda elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Özgürlük alt boyutuna yönelik görüşme sonunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12**

Özgürlük boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Bilimsellik	Özgürlük	K1: <i>“Herksin düşüncelerini özgürce ifade etmesine izin vermeliyiz. Çünkü bir insanın göremediği bir şeyi başka bir insan farklı açıdan görür ve yorumlayabilir. Bu hem bilimin iyi gelişmesini ve farklılığın artmasını sağlar.”</i>
		K2: <i>[İnsanların düşüncelerini özgürce ifade etmesine] “kesinlikle izin vermeliyiz. Çünkü sonuçları ortada ülkemizde bir şey bilmiyor dediğimiz ama aslında çok şey bilen insanların fikirlerini daima dinlemeli ve saygı duymalıyız. Onlara çalışacak yerler yapmalıyız.”</i>
		K3: <i>“İnsanlar düşüncelerini özgürce ifade etmeli. Bilim adamlarını dinlemezsek onlarda yurt dışına gider.”</i>
		K4: <i>“Düşüncelerimi kimseden çekinmeden söylerim... İnsanlar özgür olmadan bilim olmaz. Özgür olmazsalar korkarlar çalışmazlar.”</i>

Tablo 4.12’de sunulan ifadeleri incelediğimiz zaman, katılımcıların bilimin hangi anlayışla gelişebileceğini belirttiklerini ve bu yönde çalışacak insanlara imkanların verilmesinin gerekli olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca katılımcıların bilimin gelişmesi için özgürlük kavramını öne çıkarmaları ve kendi görüşlerini ifade etmekten çekinmeyeceklerini belirtmeleri bilimsel düşüncenin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler hem özgürlüğün önemini

farkında olduklarını hem de bunu kendi davranışlarına yansıtacaklarını ifadelerinde dile getirmektedirler. Bu bulgulardan hareket ederek görüşme sonunda elde edilen verilerin de karakter programının etkili olduğunu gösteren kanıtlar sunduğunu söyleyebiliriz.

Birinci genel hipotez kapsamındaki hipotezlerin sınanmasıyla elde edilen bulguları genel olarak ele aldığımız zaman, bilimsellik değerine yönelik elde edilen nicel bulgular, hem ölçeğin bütününe hem de alt boyutlarına yönelik olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve bu iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görmekteyiz. Ulaşılan bu sonucu nitel bulgular da desteklemektedir. Yani deney grubunda bulunan öğrencilerin bilimsellik değer düzeyleri kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksektir. Bu durum ise karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsel düşünce kapsamındaki bilgi, tutum ve becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı yaptığı anlamında yorumlanabilir.

**Hipotez 2:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerde bilimsellik değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu genel ikinci hipotez kapsamında, Bilimsellik Ölçeğinin bütününe, “merak etme ve eleştirel bakabilme”, “etik ve kanıt kullanma” ve “özgürlük” alt boyutlarına yönelik olarak toplam beş hipotez test edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 2.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bilimsellik ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.13’te verilmiştir.



**Tablo 4.13**

Bilimsellik ölçeğinin bütününden alınan ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Kalıcılık Testi		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	51,58	22,973	93,77	10,192	93,77
<b>Kontrol</b>	37	51,10	20,717	63,21	22,079	63,21

Tablo 4.13'ten görüldüğü gibi, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 51.58, standart sapması 22.973, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 51.10 ve standart sapması 20.717 bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 93.77 ve standart sapması 10.192, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 63.21 ve standart sapması 22.079 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 93.77, kontrol grubu için 63.21 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun Bilimsellik Ölçeğinin bütüne ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14**

Bilimsellik ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
<b>Model</b>	17042,492	2	8521,246	28,154	,000	,446
<b>Kovaryet</b>	,025	1	,025	,000	,993	,000
<b>Müdahale</b>	17040,853	1	17040,853	56,303	,000	,446
<b>Hata</b>	21186,467	70	302,664			
<b>Toplam</b>	38228,959	72				

Tablo 4.14'te verilen sonuçları incelediğimiz zaman gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=56.303$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.14'te verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız

olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 44.6'sını açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görölmektedir [  $F_{(2;70)}= 28.154$ ,  $p<.01$ ]. Bu sonuçlara göre karakter eğitimi programı aracılığıyla bilimsellik değerine yönelik kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların daha kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

**Hipotez 2.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “merak etme ve eleştirel bakabilme” boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.15’te verilmiştir.

**Tablo 4.15**

Merak etme ve eleştirel bakabilme alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Kalıcılık Testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	24,80	12,446	45,55	4,837	45,54
<b>Kontrol</b>	37	26,62	10,932	30,48	10,973	30,46

Tablo 4.15’da görüldüğü gibi deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 24.80, standart sapması 12.446, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 26.62 ve standart sapması 10.932 bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 45.55, standart sapması 4,837, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 30.48 ve standart sapması 10.973 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 45,54, kontrol grubu için 30.46 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit

etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16**

Merak etme ve eleştirel bakabilme kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
<b>Model</b>	4146,219	2	2073,109	28.171	,000	,446
<b>Kovarynet</b>	2,844	1	2,844	,039	,845	,001
<b>Müdahale</b>	4100,935	1	4100,935	55,727	,000	,443
<b>Hata</b>	5151,288	70	73,590			
<b>Toplam</b>	9297,507	72				

Tablo 4.16’da verilen değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=55,727$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.16’da verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 44.3’ünü açıkladığı ve bu işlemi açıklayan ANCOVA modelinin de anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 28,171$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin “merak etme ve eleştirel bakabilme” alt boyutuna yönelik kalıcılık testi puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermektedir. İki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı, uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerin merak duygusunu arttırdığı ve eleştirel bakabilme becerilerini geliştirdiği ve aynı zamanda bu yöndeki kararlarının sürekliliğini sağladığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

**Hipotez 2.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “kanıt kullanma ve etik” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma

ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17**

Kanıt kullanma ve etik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Kalıcılık Testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	16,77	6,883	30,80	3,258	30,80
<b>Kontrol</b>	37	17,81	7,328	20,54	7,751	20,54

Tablo 4.17’den görüldüğü gibi deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 16.77, standart sapması 6.883, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 17.81 ve standart sapması 7.328 olarak bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 30.80, standart sapması 3,258, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 20.54 ve standart sapması 7.751 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 30.80, kontrol grubu için ise 20.54 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “kanıt kullanma ve etik” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18**

Kanıt kullanma ve etik alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
<b>Model</b>	19,760	2	961,380	26,550	,000	,431
<b>Kovaryet</b>	,109	1	,109	,003	,956	,000
<b>Müdahale</b>	1910,167	1	1910,167	52,752	,000	,430
<b>Hata</b>	2534,719	70	36,210			
<b>Toplam</b>	4457,479	72				

Tablo 4.18’de verilen değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, “kanıt kullanma ve etik” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=52,752$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.18’de verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 43’ünü açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 26.550$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, karakter eğitimi programı aracılığı ile öğrencilere kanıt kullanma ve etik davranabilme yönünde kazandırılan bilgi, davranış ve tutumların daha kalıcı olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Çünkü elde edilen istatistikî neticeler böyle bir yorumun yapılmasına imkân vermektedir.

**Hipotez 2.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “özgürlük” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “özgürlük” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.19’da verilmiştir.

**Tablo 4.19**

Özgürlük alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının ait aritmetik ortalamalar ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık				
		Ön Test		Kalıcılık Testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	10,00	5,171	18,22	1,914	18,21
<b>Kontrol</b>	37	10,51	4,513	12,18	4,481	12,20

Tablo 4.19’da verilen sonuçlara göre, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.00, standart sapması 5.171, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.51 ve standart sapması 4.513 olarak bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik

ortalaması 18.222, standart sapması 1,914, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 12.189 ve standart sapması 4,481 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 18,21, kontrol grubu için 12,20 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “özgürlük” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi uygulanmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20**

Özgürlük alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	667,287	2	33,643	26,517	,000	,431
Kovaryet	3,157	1	3,157	,251	,618	,000
Müdahale	657,327	1	657,317	52,243	,000	,427
Hata	930,469	70	13,292			
Toplam	1548,027	72				

Tablo 4.20’den görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun, “özgürlük” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1:70)}=52,243$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.20’den verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 42.7’sini açıkladığı ve bu işlemi betimleyen ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2:70)}= 26,517$ ,  $p<.01$ ]. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilimsellik değerinin bu boyutuna yönelik kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı, uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerin merak duygusunu arttırdığı ve eleştirel bakabilme becerilerini geliştirdiği ve aynı zamanda bu yöndeki eğilimlerinin sürekliliğini sağladığı anlamında yorumlanabilir.

**Hipotez 2.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi puanları

arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.21**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin kalıcılığına yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları

Bilimsellik Değer Ölçeği		n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Bütünü	Son Test	36	96,72	6,059	35	1,826	,076
	Kalıcılık Testi	36	93,77	10,192			
Merak etme ve Eleştirel Bakabilme	Son Test	36	46,52	3,009	35	1,574	,125
	Kalıcılık Testi	36	45,55	4,837			
Kant kullanma ve etik	Son Test	36	31,36	3,287	35	1,059	,297
	Kalıcılık Testi	36	30,80	3,258			
Özgürlük	Son Test	36	18,83	1,698	35	1,843	,074
	Kalıcılık Testi	36	18,22	1,914			

Tablo 4.21’de verilen veriler incelendiği zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin;

- a.) Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [ $t_{(35)} = 1,826$ ;  $p > .05$ ],
- b.) Bilimsellik Ölçeğinin “Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [ $t_{(35)} = 1,574$ ;  $p > .05$ ],
- c.) Bilimsellik Ölçeğinin “Kant kullanma ve Etik” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [ $t_{(35)} = 1,059$ ;  $p > .05$ ],
- d.) Bilimsellik Ölçeğinin “Özgürlük” alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [ $t_{(35)} = 1,843$ ;  $p > .05$ ],

görülmektedir. Bu sonuçlar, uygulama sürecinde bilimsellik değerine yönelik ulaşılan seviyenin korunduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, bu sonuçları, karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin istatistiksel

açıdan anlamlı olacak biçimde yükselmesini sağlayarak kalıcı öğrenmelere neden olduğu şeklinde değerlendirebiliriz.

İkinci genel hipotez kapsamındaki alt hipotezlerin sınanması sonucunda ulaşılan bulguları genel olarak ele aldığımız zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığını ifade edebiliriz.

#### 4.2. Adil Olma Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum

**Hipotez 3:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerin adil olma değerini kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu genel üçüncü hipotez kapsamında, Adil Olma Ölçeğinin bütününe, “dürüstlük ve eşitlik”, “empati”, “saygı ve sorumluluk” alt boyutlarına yönelik olarak toplam dört hipotez sınanmış, elde edilen sonuçlar ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 3.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22**

Adil Olma Ölçeğinin bütününe ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste göre Düzeltilmiş Son test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	61,16	26,851	108,19	6,084	108,17



<b>Kontrol</b>	37	62,64	24,359	65,10	15,660	65,12
----------------	----	-------	--------	-------	--------	-------

Tablo 4.22’de verilen bilgileri incelediğimiz zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 61.16, standart sapması 26.851, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 62.64 ve standart sapması 24.359 olarak hesaplandığını görmekteyiz. Deney grubunun son test aritmetik 108.19, standart sapması 6.084, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 65.10 ve standart sapması ise 15.660 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son testin aritmetik ortalaması deney grubu için 108.17, kontrol grubu için ise 65.12 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, Adil Olma Ölçeğinin bütününe ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

**Tablo 4.23**

Adalet Ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
<b>Model</b>	33895,588	2	16947,794	117,423	,000	,770
<b>Kovaryet</b>	22,055	1	22,055	,153	,697	,002
<b>Müdahale</b>	33793,794	1	33793,794	234,141	,000	,770
<b>Hata</b>	10103,151	70	144,331			
<b>Toplam</b>	43998,740	72				

Tablo 4.23’ten görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun Adil Olma Ölçeğinin bütününe ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1:70)}=234.141$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.23’te verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 77’sini açıkladığı görülmektedir. Bunu tanımlayan ANCOVA modeli anlamlıdır [ $F_{(2:70)}=117.423$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgu karakter eğitimi programının öğrencilerdeki adalet duygusunun gelişimine olumlu yönde katkı yaptı anlamında yorumlanabilir. Yani deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değer düzeyleri daha fazla artmıştır. Ayrıca araştırmanın bu boyutuna yönelik toplanan nitel verileri de bu sonucu

destekleyen bulguları sunmaktadır. Bu kapsamda görüşme sonunda elde edilen veriler tema ve alt kategorilere yarılarak Tablo 4.24’te sunulmuştur.

**Tablo 4.24**

Adil olma değerine yönelik öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Alt Kategori</b>	<b>f</b>
<b>Adil Olma</b>	Dürüstlük	8
	Saygı	6
	Eşitlik	6
	Empati	5
	Öz güven	5
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>

Tablo 4.24’te verilen bulguları ele aldığımız zaman, katılımcıların, adil olma değerine vurgu yapan toplam 30 ifade beyan ettiklerini görmekteyiz. Bu ifadelerden sekizinde dürüstlüğün, altısında saygının, altısında eşitliğin, beşinde empatinin ve beşinde ise öz güvenin vurgulandığı görülmektedir. Bu çerçevede katılımcılardan K5, “*Bir şeyi eşit paylaşmamak adaletli bir davranış değildir.*”, K5, “*Yalan söylemek yani doğruları gizlemek mutlaka bir yerde sıkıştırır ve eninde sonunda doğruyu söylemek zorunda kalırız.*”, K6, “*Suçlulara ceza vermediğimiz zaman sorumsuz davranmış oluruz.*”, K7, “*İnsanlara haksızlık yapılmamalı, öyle olduğunda ben çok üzülüyorum. Çünkü annesi, babası, kardeşleri üzülüyor.*” ve K8, “*Herkesin eşit olması ve torpil olmaması gerekir. Bir öğretmen çalışan öğrenciye düşük çalışmayaana yüksek vermemeli.*” diyerek adil olma değerine yönelik düşüncelerini dile getirmişlerdir. Dile getirilen bu cümlelerde öne çıkarılan boyutlar adil bir davranış sergileyebilmek için gerekli olan niteliklerdir. Bundan dolayı görüşme sonunda elde edilen verilerin öğrencilerin adil olma değerine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu içeren kanıtları sunduğunu söyleyebiliriz. Başka bir anlatımla araştırmanın nitel verileri de karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma değerini edinmelerine olumlu katkısının olduğunu göstermektedir.

Hipotez 3.1 kapsamında toplanan nitel ve nicel verileri birlikte ele aldığımız zaman karakter eğitimi programının öğrencilerin adalete yönelik tutum ve davranışlarını geliştirerek onların adil olarak nitelendirilebilecek tutum ve davranışları sergilemelerine olumlu katkı sağladığını söyleyebiliriz. Çünkü hem nicel hem de

nitel bulgular bu yargıyı destekleyecek verilere haizdir. Bu nedenle karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin yükselmesine olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

**Hipotez 3.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “eşitlik ve dürüstlük” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.25’te verilmiştir.

**Tablo 4.25**

Dürüstlük ve eşitlik alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	38,08	15,158	65,72	4,130	65,72
<b>Kontrol</b>	37	38,81	14,899	40,37	9,310	40,37

Tablo 4.25’te yer alan verileri incelediğimiz zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 38.08, standart sapmasının 15.158, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 38.81 ve standart sapmasının 14.899 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 65.72, standart sapması 4.130, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 40.37 ve standart sapması ise 9.310 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 65.72, kontrol grubu için 40.37 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, Adil Olma Ölçeğinin “eşitlik ve dürüstlük” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26**

Dürüstlük ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Model</b>	11725,013	2	5862,506	110,528	,000	,759
<b>Kovaryet</b>	5,047	1	5,047	,095	,759	,001
<b>Müdahale</b>	11724,845	1	11724,845	221,052	,000	,759
<b>Hata</b>	3712,878	70	53,041			
<b>Toplam</b>	15437,890	72				

Tablo 4.26’da verilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=221.052$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.26’da verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 75.9’unu açıkladığı ve bu sonucu betimleyen ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 110.528$ ,  $p<.01$ ]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar arasındaki farkın deney grubu lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlılığını, uygulanan karakter eğitimi programının öğrencilerin dürüstlük ve eşitlik duygularının gelişimine olumlu yönde etkilediği yönünde yorumlayabiliriz. Ayrıca bu alt amaca yönelik görüşme sonunda elde edilen veriler de bu yorumu destekler niteliktedir. Bu kapsamda görüşme sonunda elde edilen veriler alt kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenci görüşlerini de içerir halde Tablo 4.27’de sunulmuştur.

**Tablo 4.27**

Dürüstlük ve eşitlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Alt Tema	kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Adil Olma	Dürüstlük	K5: “Yalan söylemek mutlaka insanı bir yerde sıkıştırır. Yalan söylemek yani doğruları gizlemek insanı mutlaka bir yerde sıkıştırır ve eninde sonunda doğruları söylemek zorunda kalırız.”
		K6: “Yalan söylendiğimiz zaman etrafımızdaki insanlar tarafından dışlanılabilir.”
		K7: “Her zaman ve her durumda doğruyu söylerim... ayrıca yalanı korkak insanlar söyler.”
		K8: “Yalan ergeç ortaya çıkar ben doğruları söylerim.”
	Eşitlik	K8: [Adaletin sağlanabilmesi için] “Herkesin eşit olması ve torpil olmaması gerekir... Bir öğretmen çalışan öğrenciye yüksek çalışmaya düşük vermelidir.”
		K5: “Adalet bir insanın diğerlerinden ayrılmaması herkesin eşit olduğu için ben herkese eşit davranırım.”
		K6 “Arkadaşlarımızı rahatsız edecek davranışları yapmamalıyız.”
		K4: “Ailelerin çocuklarına eşit davranmaması doğru değildir. birşeyi eşit paylaşmamak adaletli bir davranış değildir.”

Tablo 4.27’de sunulan öğrenci ifadelerine göre, öğrencilerin yalan söylemenin ve eşit davranmamının adaletli bir davranışla örtüşmediğini düşündüklerini söyleyebiliriz. Bundan dolayı da kendilerinin adaletsizlik göstermemek amacıyla yalan söylemekten insanlara eşit davranmaktan kaçındıklarını vurguladıklarını görmekteyiz. Yani öğrencilere göre adaletli bir tutum için doğruyu söylemek ve eşit davranmak gereklidir. Araştırmanın bu boyutuna yönelik yukarıda verilen nicel bulguları da bu yargıyı desteklemektedir. Dolayısıyla bu sonuçlardan hareket ederek karakter eğitimi programı öğrencilerin adil olma duygularını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

**Hipotez 3.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda hesaplanan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “empati” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28**

Empati alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	10,25	5,211	19,13	1,376	19,15
Kontrol	37	10,02	3,647	11,08	4,238	11,06

Tablo 4.28'deki değerlere göre, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.25, standart sapması 5.211, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.02 ve standart sapması 3.647 olarak görülmektedir. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 19.13, standart sapması 1.376, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 11.08 ve standart sapması 4.238 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son testin aritmetik ortalaması deney grubu için 19.15, kontrol grubu için ise 11.06 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, "empati" alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi uygulanmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

**Tablo 4.29**

Empati alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
Model	1201,163	2	600,581	60,350	,000	,633
Kovaryet	16,444	1	16,444	1,652	,203	,023
Müdahale	1191,005	1	1191,005	119,679	,000	,631
Hata	696,618	70				
Toplam	1897,781	72				

Tablo 4.29'da verilen değerler, deney ve kontrol grubunun "empati" alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [ $F_{(1;70)}=119.679$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.29'da verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 63.1'ini

açıkladığı ve bu sonucu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 60.350, p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değerinin “empati” alt boyutuna yönelik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ise karakter eğitimi programının etkili olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmanın bu denencesine yönelik elde edilen nitel veriler bu yorumu desteklemektedir. Bu çerçevede görüşme sonunda elde edilen veriler alt kategori ve bu alt kategorilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenci görüşleriyle Tablo 4.30’da verilmiştir.

**Tablo 4.30**

Empati boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt Kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Adil Olma	Empati	K4: “Sonuçta önemli bir karar veriyorsam bu kararda başkalarının düşünceleri benim için önemlidir.”
		K6: “Karar verirken diğer insanların düşüncelerini önemserim ve toplumda azda olsa adalet sağlanmış olur. Eğer ben onların kararını önemsersem daha çok adalet sağlanmış olur.”
		K7: “insanlara haksızlık yapılmamalı. Öyle olduğunda ben çok üzülüyorum. Çünkü annesi babası kardeşleri üzülüyor.”
		K5: “Biri haksızlığa uğradığı zaman üzülüyorum onun yerinde bende olabilirdim.”
		K8: “Birine kötü davrandığımız zaman oda bize kötü davranıyor. Ya aslında biz nasıl davranırsak insanlarda bize aynı davranır.”

Tablo 4.30’da verilen öğrenci ifadelerinde, öğrencilerin diğer insanların duygu ve düşüncelerini önemseydiğini ayrıca onların durumlarını anlayabildiklerini gösteren vurgulamaları yaptıklarını görmekteyiz. Bu vurgulamalardan dolayı öğrencilerin haksızlığın neden olabileceği olumsuz sonuçların farkında olduğunu söyleyebiliriz. Yine Tablo 4.30’daki cümlelerde öğrencilerin adaletli bir davranış için karşımızdaki insanların önemsenmesi gerektiğini gösteren iletilere de yer verdiklerini müşahede etmekteyiz. Bu sonuçlar, öğrencilerin adil olma değerinin empati alt boyutuna yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu farkındalığın öğrenci davranışlarına yön verebildiğini göstermektedir. Bu göstergelyi karakter eğitimi programının öğrencilerin empati duygularını geliştirerek adil olma değerini edinmelerine olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlayabiliriz. Bu yorumu,

empati boyutuna yönelik yukarıda verilen ANCOVA sonuçlarının da desteklemesinden dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin empati düzeylerini yükselttiğini ifade edebiliriz.

**Hipotez 3.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.31’de verilmiştir.

**Tablo 4.31**

Saygı ve sorumluluk alt boyutu ön test, son test ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve son test puanlarının standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	12,83	7,081	23,33	2,151	23,31
Kontrol	37	13,81	7,011	13,64	4,429	13,66

Tablo 4.31’de yer alan değerler, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 12.83, standart sapması 7.081, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 13.81 ve standart sapması 7.011 olarak bulunduğunu göstermektedir. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 23.33, standart sapması 2.151, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 13.64 ve standart sapması 4.429 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 23.31, kontrol grubu için 13.66 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.



**Tablo 4.32**

Saygı ve sorumluluk alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Model</b>	1714,154	2	857,077	69,304	,000	,664
<b>Kovaryet</b>	2,750	1	2,750	,222	,639	,003
<b>Müdahale</b>	1693,391	1	1693,391	136,929	,000	,662
<b>Hata</b>	865,682	70	12,367			
<b>Toplam</b>	2579,836	72				

Tablo 4.32’de sunulan veriler, deney ve kontrol grubunun adil olma değerinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu göstermektedir [ $F_{(1;70)}=136.929$ ,  $p<.01$ ]. Ayrıca Tablo 4.32’de verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 66.2’sini açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 69.304$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin bu çalışmada adil olma değerinin alt boyutu olarak ele alınan saygı ve sorumluluk değerlerine karşı daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın bu alt amacına yönelik görüşme sonunda elde edilen verilerle de desteklenmektedir. Bu çerçevede görüşme sonunda elde edilen veriler alt kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenci ifadeleriyle birlikte Tablo 4.33’te verilmiştir.

**Tablo 4.33**

Saygı ve sorumluluk boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Adil Olma	Saygı	<i>K4: "Adalet bir topluma saygı ve sevgi göstermektir" K6: "Bir insan insanlara adaletli davranırsa sevilir sayılır" K5: "Kavga çok kötü bir şeydir. İnsanlar birbirine saygı duymalı kavga etmemeli mesela ben hiç etmem." K7: "Mesela öğretmen başbakan torpil yaparsa ona saygı duymam." K8: "Biz saygı gösterirsek başkalarıda bize saygı gösterir. Onun için saygılı davranmalıyız."</i>
	Sorumluluk	<i>K8: "Yalan söylediğimiz zaman açığa çıkarsa insanlar bize kötü gözle bakar inanmazlar onun için doğru şeyleri söylemeliyiz." K6: "Suçlulara ceza vermediğimiz zaman sorumsuz davranmış oluruz." K4: "arkadaşlarımıza haksızlık yapmamak için yapmamız gerekenleri yapmalıyız." K7: "insanların eşit olmasını istiyorsak herkes kendi işini yapmalı başkalarına bırakmamalıyız." K8: "Haksızlığa uğrayana destek olurum."</i>

Tablo 4.33'te sunulan adil olma değerinin saygı ve sorumluluk alt boyutuna yönelik öğrenci ifadelerinde, öğrencilerin saygı ve sorumluluğu hem adaletli davranmanın bir sonucu hem de nedeni olarak değerlendirdiklerini görmekteyiz. Yani katılımcılara göre, saygılı davranma ve sorumluluklarını yerine getirme doğal olarak adaletli bir tutumun sergilenmesine neden olmaktadır. Adaletli davranıldığı zaman ise gerekli saygı ve sorumluluk doğal olarak gösterilmiş olmaktadır. Yine öğrenciler adaletli davranmadığımız zaman insanlar nazarında saygınlığımızı kaybedeceğimizi ve sorumluluklarımızı yerine getirmemiş olacağımızı düşünmektedirler. Katılımcıların kendi ifadelerinde yapmış oldukları bu vurgulamaları göz önüne alarak öğrencilerin adil olma değerine yönelik düşünce ve tutumlarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgu, adil olma değerinin bu boyutuna yönelik gerçekleştirilen istatistikî bulgularla örtüşmektedir.

Üçüncü genel hipotez kapsamındaki denencelerin sınanmasıyla elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü ulaşılan sonuçlarda Adalet Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarının hepsinde grupların ortalama puanları arasındaki fark, deney grubunun lehinde olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen veriler de bu sonucu

desteklemiştir. Bu sonuçtan dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin adalet değer düzeylerinin gelişmesinde olumlu yönde katkı sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 4:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerde adil olma değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu genel dördüncü hipotez kapsamında, Adil Olma Ölçeğinin bütününe, “dürüstlük ve eşitlik”, “empati” ve “saygı ve sorumluluk” alt boyutlarına yönelik olarak toplam beş hipotez sınanmış, elde edilen sonuçlar ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 4.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.34’te verilmiştir.

**Tablo 4.34**

Adil Olma Ölçeğinin bütününe ait ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Son Test		
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	61,16	26,851	104,75	9,577	104,77
<b>Kontrol</b>	37	62,64	24,359	67,10	22,683	67,08

Tablo 4.34’teki değerlerden de anlaşılacağı gibi deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 61.16, standart sapması 26.851, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 62.64 ve standart sapması 24.359 olarak bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 104.75, standart sapması 9.577, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 67.10 ve standart sapması 22.683 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama,

deney grubu için 104.77, kontrol grubu için ise 67.10 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.35’te verilmiştir.

**Tablo 4.35**

Adil Olma Ölçeğinin bütününün kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
<b>Model</b>	25920,261	2	12960,130	41,869	,000	,545
<b>Kovaryet</b>	66,469	1	66,469	,215	,645	,003
<b>Müdahale</b>	25908,455	1	25908,455	83,700	,000	,545
<b>Hata</b>	21667,849	70	309,541			
<b>Toplam</b>	47588,110	72				

Tablo 4.35’te verilen değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, Adil Olma Ölçeğinin bütününe ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=83.700$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.35’te verilen eta-kare değerlerine göz attığımızda ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 54.5’ini açıkladığını ve bu işlemi betimleyen ANCOVA modelinin anlamlı olduğunu görmekteyiz [ $F_{(2;70)}= 41.869$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgulara göre, karakter eğitimi programının uygulandığı öğrencilerin, adil olma değerine yönelik düşünce ve davranışlarında karakter eğitimi programı uygulanmayan öğrencilere oranla daha kararlı olduklarını söyleyebiliriz.

**Hipotez 4.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu alt amaç kapsamında, uygulamanın etkisi ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için gerekli olan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları ön

test ve kalıcılık testi puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.36’da verilmiştir.

**Tablo 4.36**

Dürüstlük ve eşitlik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık				
Grup	n	Ön Test		Son Test		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
Deney	36	38,08	15,158	63,91	5,753	63,93
Kontrol	37	38,81	14,899	41,81	13,310	41,78

Tablo 4.36’den görüldüğü gibi deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 38.08, standart sapması 15.158, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 38.81 ve standart sapması 14.899 olarak bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 63.91, standart sapması 5.753, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 41.81 ve standart sapması 13.310 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 63.93, kontrol grubu için ise 41.79 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan nasıl değerlendirilmesi gerektiğini tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

**Tablo 4.37**

Dürüstlük ve eşitlik alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
Model	8974,963	2	4487,481	42,006	,000	,545
Kovaryet	58,429	1	58,429	,547	,462	,008
Müdahale	8946,607	1	8946,607	83,747	,000	,545
Hata	7477,996	70	106,829			
Toplam	16452,959	72				

Tablo 4.37’de verilen bilgileri incelediğimiz zaman deney ve kontrol grubunun, “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=83.747$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.37’de verilen eta-kare değerleri incelendiğinde ön test puanları ve grup değişkenlerinin birlikte son test puanlarındaki değişkenliğin % 54.5’ini açıkladığı ve bu veriyi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 42.006$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgulara göre, karakter eğitimi programı uygulanan öğrencilerin uygulanmayan öğrencilere oranla, bu çalışmada adil olma değerinin alt boyutu olarak ele alınan dürüstlük ve eşitlik değerlerine yönelik, düşünce ve davranışlarında daha kararlı olduklarını söyleyebiliriz.

**Hipotez 4.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için tespit edilen, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “empati” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.38’de verilmiştir.

**Tablo 4.38**

Empati alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Son Test		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
<b>Deney</b>	36	10,25	5,211	18,50	2,131	18,50
<b>Kontrol</b>	37	10,02	3,647	11,43	4,902	11,42

Tablo 4.38’de verilen değerleri okuduğumuz zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 10.25, standart sapmasının 5.211, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 10.02 ve standart sapmasının 3.647 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 10.02, standart sapması 3.647, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 18.50 ve standart sapması ise 11.43 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 18.50, kontrol grubu için 11.42 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “empati” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda nasıl değerlendirilmesi gerektiğini tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

**Tablo 4.39**

Empati alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
<b>Model</b>	913,460	2	456,730	31,281	,000	,472
<b>Kovaryet</b>	2,034	1	2,034	,139	,710	,002
<b>Müdahale</b>	913,017	1	913,017	62,533	,000	,470
<b>Hata</b>	1022,047	70	14,601			
<b>Toplam</b>	1935,507	72				

Tablo 4.39’den görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun, “empati” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1:70)}=62.533, p<.01$ ]. Tablo 4.39’da verilen

eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 47.2'sini açıkladığı görülmektedir. Bu işlemi tanımlayan ANCOVA modeli ise anlamlıdır [ $F_{(2;70)}=31.281, p<.01$ ]. Bu bulgulara göre karakter eğitimi programı uygulanan öğrencilerin adil olma değerinin empati boyutundaki kararlılık düzeyleri karakter eğitimi programı uygulanmayan öğrencilerden daha yüksektir.

**Hipotez 4.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda, hesaplanan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.40’da sunulmuştur.

**Tablo 4.40**

Saygı ve sorumluluk alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Son Test		
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	12,83	7,081	22,33	3,014	22,36
Kontrol	37	13,81	7,011	13,86	5,803	13,83

Tablo 4.40’ta verilen değerleri incelediğimiz zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 12.83, standart sapmasının 7.081, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 13.81 ve standart sapmasının 7.011 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 22.33, standart sapması 3.014, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 13.86 ve standart sapması 5.803 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 22.36, kontrol grubu için 13.83 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna ait



ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

**Tablo 4.41**

Saygı ve sorumluluk alt boyutunun kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Model</b>	1322,795	2	661,397	30,538	,000	,466
<b>Kovaryet</b>	14,243	1	14,243	,658	,420	,009
<b>Müdahale</b>	1321,290	1	1321,290	61,006	,000	,460
<b>Hata</b>	1516,082	70	21,628			
<b>Toplam</b>	2838,877	72				

Tablo 4.41’de sunulan verileri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, “saygı ve sorumluluk” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=61.006$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.41’de yer alan eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 46’sını açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 30.538$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgulara göre karakter eğitimi programının, öğrencilerin adil olma değerinin saygı ve sorumluluk boyutu kapsamındaki düşünce ve davranışlarında daha kararlı olmalarını sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 4.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.42**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kalıcılığınaya yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları

<b>Adil Olma</b>		<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Bütünü</b>	Son Test	36	108,19	6,084	35	1,987	,055
	Kalıcılık Testi	36	104,75	9,577			
<b>Dürüstlük ve Eşitlik</b>	Son Test	36	65,72	4,130	35	1,664	,105
	Kalıcılık Testi	36	63,91	5,753			
<b>Empati</b>	Son Test	36	19,13	1,376	35	1,571	,125
	Kalıcılık Testi	36	18,50	2,131			
<b>Saygı ve Sorumluluk</b>	Son Test	36	23,33	2,151	35	1,892	,067
	Kalıcılık Testi	36	22,33	3,014			

Tablo 4.42’de deney grubunda bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarına ait veriler sunulmuştur. Bu verileri incelediğimiz zaman deney grubunda bulunan öğrencilerin;

- Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = 1,987$ ;  $p > .05$ ],
- Adil Olma Ölçeğinin “dürüstlük ve eşitlik” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = 1,664$ ;  $p > .05$ ],
- Adil Olma Ölçeğinin “empati” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = 1,571$ ;  $p > .05$ ],
- Adil Olma Ölçeğinin “saygı ve sorumluluk” alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = 1,892$ ;  $p > .05$ ],

görmekteyiz. Bu sonuçlar, uygulama sürecinde öğrencilerin adil olma değer düzeylerine yönelik ulaşılan seviyenin korunduğunu göstermektedir. Bu durumdan dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kalıcılığını olumlu etkilediğini ifade edebiliriz.

Dördüncü genel hipotez, kapsamındaki denencelerin sınanmasıyla elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan

öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma değer düzeylerinin kalıcılığını müspet yönde etkilediğini ifade edebiliriz.

### 4.3. Barış Değerine Yönelik Bulgular ve Yorum

**Hipotez 5:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerin barış değerini kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu genel beşinci hipotez kapsamında, Barış Ölçeğinin bütüne, “şiddet ve savaş karşıtlığı”, “hoşgörü ve eşitlik” ve “duyarlılık” alt boyutlarına, yönelik olarak toplam dört hipotez test edilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 5.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Değer Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için tespit edilen, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.43’te verilmiştir.

**Tablo 4.43**

Barış değer ölçeğinin bütününden alınan ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Grup	n	Ön-Test		Son-Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	49,91	15,041	86,52	10,089	86,70
Kontrol	37	44,29	13,253	58,27	13,563	58,09

Tablo 4.43’te verilen değerlere göre, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 49.91, standart sapması 15.041, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 44.29 ve standart sapması 13.253 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 86.52, standart sapması 10.089, kontrol grubunun son test aritmetik

ortalaması 58.27 ve standart sapması 13.563 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması deney grubu için 86.70, kontrol grubu için 58.09 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, Barış Ölçeğinin bütününe ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan nasıl yorumlanması gerektiğini tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

**Tablo 4.44**

Barış Ölçeğinin bütününe için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Model</b>	15234,584	2	7617,292	56,002	,000	,615
<b>Kovaryet</b>	664,935	1	664,935	4,889	,030	,065
<b>Müdahale</b>	14882,700	1	14882,700	109,416	,000	,610
<b>Hata</b>	9521,334	70	136,019			
<b>Toplam</b>	24755,918	72				

Tablo 4.44'te yer alan veriler, deney ve kontrol grubunun Barış Ölçeğinin bütününe yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [ $F_{(1;70)}=109.416$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.44'te yer alan eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 61'ini açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 56.002$ ,  $p<.01$ ]. Bu sonuçlar, deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin değer düzeyleri arasındaki farkın deney grubu lehinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değerini edinmeleri üzerinde olumlu yönde katkı yaptığını ifade edebiliriz. Bu sonucu, görüşme sonunda elde edilen veriler de desteklemektedir. Bu çerçevede görüşme sonunda elde edilen veriler tema ve alt kategoriler halinde Tablo 4.45'te sunulmuştur.

**Tablo 4.45**

Barış değerine yönelik öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Alt Kategori</b>	<b>f</b>
<b>Barış</b>	Şiddet karşıtlığı	8
	Savaş karşıtlığı	8
	Hoşgörü	6
	Eşitlik	6
	Toplam	30

Tablo 4.45’te yer alan verilere göre, katılımcılar barış değerine yönelik toplam 30 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerde şiddet ve savaş karşıtlığının sekizer, hoşgörü ve eşitliğin altışar defa vurgulandığını görmekteyiz. Bu çerçevede katılımcılardan K9, “İnsanları rahatsız edecek davranışlar barış ortamını bozar. Onun için herkese hoşgörü gösterilmelidir... Bir yeri işgal etmek barışı bozar. Mesela insanlarla savaşarak onların malını elinden almak barışı bozar... Savaşlarda çocuklara çok üzüliyorum. Sakat kalıyorlar.”, K10, “Teröristlerle savaş yapılсын. Ama devletler birbiriyle savaş yapmasın anlaşsın... Savaşlarda insanlar ölüyor. Aç kalıyor onun için kötü.”, K11, “Televizyonlarda savaşlarda insanlar ölüyor. Ölüyor aç kalıyor onun için kötü... Ben herkese eşit davranırım. İnsanlar arasında ayırım yapmam.” ve K12, “Biriyle sorunum olduğunda onula konuşurum olayda benim hatam varsa özür dilerim. Kavga ederek bişey halledilmez... İnsanlara eşit davranmamak barışı bozar”. cümleleriyle düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu cümlelerdeki vurgulamaları göz önünde bulundurarak öğrencilerin barışa karşı duyarlı ve barış ortamı için gerekli olan şartların farkında olduklarını ve bu farkındalığı kendi davranışlarına yansıtıklarını söyleyebiliriz. Bundan dolayı görüşme sonunda elde edilen verilerle nicel verilerin birbirini destekleyen sonuçları içerdiğini ifade edebiliriz.

Hipotez 5.1’e yönelik toplanan nitel ve nicel verilerin sonuçlarını birlikte ele aldığımız zaman karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değerini edinmelerinde olumlu etki yaptığını söyleyebiliriz. Çünkü hem nicel bulgular hem de nitel bulgular bu yargıyı desteklemektedir.

**Hipotez 5.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlem için gerekli olan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarına ait aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.46’da verilmiştir.

**Tablo 4.46**

Şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Grup	n	Ön-Test		Son-Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	19,58	7,128	36,77	4,296	36,91
Kontrol	37	18,21	6,566	24,189	6,389	24,05

Tablo 4.46’den görüldüğü gibi deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 19.58, standart sapması 7.128, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 18.21 ve standart sapması 6.566 olarak bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 36.77, standart sapması 4.296, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 24.189 ve standart sapması 6.389 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalaması deney grubu için 36.91, kontrol grubu için 24.05 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın, istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

**Tablo 4.47**

Şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	3018,750	2	1509,375	53,128	,000	,603
Kovaryet	127,169	1	127,169	4,476	,038	,060
Müdahale	2985,037	1	2985,037	105,068	,000	,600
Hata	1988,729	70	28,410			
Toplam	5007,479	72				

Tablo 4.47’de yer alan değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun barış değerinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=105.68$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.47’de verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 60’ını açıkladığı görülmektedir. Bunu tanımlayan ANCOVA modeli anlamlıdır [ $F_{(2;70)}= 53.128$ ,  $p<.05$ ]. Bu bulgular, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin savaş ve şiddet karşıtlığı düzeyleri arasındaki farkın deney grubu lehinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareket ederek karakter eğitimi programının öğrencilerin savaş ve şiddet karşıtlığı düzeylerinin yükselmesine olumlu katkı yaptığını ifade edebiliriz. Bu ifadeyi görüşme sonunda elde edilen nitel veriler de desteklemektedir. Bu çerçevede elde edilen nitel veriler alt kategoriler ve alt kategorilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenci görüşleri Tablo 4.48’de verilmiştir.

**Tablo 4.48**

Şiddet ve savaş karşıtlığı boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (Öğrenci görüşü)
Barış	Şiddet ve savaş karşıtlığı	K9: “Sorunlarımı konuşarak çözmeye çalışırım, kavgayla bişey halledilmez.”
		K12: [Biriyle sorunum olduğunda] “onunla konuşurum olayda benimde hatam varsa özür dilerim... insanlar gibi devletlerde sorunlarını konuşarak çözmeliler”
		K10: “Teröristlerle savaş yapılsın. Ama devletler birbiriyle savaşmasın anlaşsın. Bir ülkenin askerlerinin diğer ülkeye girmesi barışı bozabilir. Veya bir arkadaş başka bir arkadaşta kötü davranırsa kavga çıkar. kavga bişey halletmez.”
		K11: “Bir yeri savaşla alsak sonra o yerdeki insanlar isyan edip bağımsızlığını isteyebilir. Sonrada sorun çıkar.”

Tablo 4.48’de verilen öğrenci ifadelerinden, öğrencilerin iletişime açık, şiddet ve savaşa karşı oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Özellikle öğrencilerin savaş ve şiddetin sorunları halletmek bir yana yeni sorunlara sebep olacağını belirtmeleri onların barış değer düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Hipotez 5.2’ye yönelik elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin savaş ve şiddet karşıtlığı değer düzeylerinin kontrol grubunda yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen verilerde katılımcıların savaş ve şiddetin barış ortamı bozacağını ve bundan dolayı savaş ve şiddete karşı olduklarını belirtmeleri öğrencilerin barış değer düzeylerinin yüksek çıkmasının nedenini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre karakter eğitimi programının öğrencilerin savaş ve şiddet karşıtlığı düzeylerinin yükselmesini sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 5.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu kapsamda hesaplanan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “hoşgörü”



alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.49’da verilmiştir.

**Tablo 4.49**

Hoşgörü ve eşitlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Grup	n	Ön Test		Son Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	14,08	4,569	27,44	3,524	27,45
<b>Kontrol</b>	37	14,00	4,546	18,72	5,025	18,72

Tablo 4.49’da yer alan değerleri okuduğumuzda, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 14.08, standart sapmasının 4.569, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 14.00 ve standart sapmasının 4.546 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 27.44, standart sapması 3.524, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 18.72 ve standart sapması 5.025 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması, deney grubu için 27.45, kontrol grubu için ise 18.72 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, barış değeri “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın, istatistiksel anlamda nasıl değerlendirilebileceğini tespit etmek amacıyla ANCOVA testi uygulanmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.50’de verilmiştir.

**Tablo 4.50**

Hoşgörü ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	1426,572	2	713,286	38,308	,000	,523
Kovaryet	40,813	1	40,813	2,192	,143	,030
Müdahale	1390,052	1	1390,052	74,655	,000	516
Hata	1303,374	70	18,620			
Toplam	2729,945	72				

Tablo 4.50’de verilen değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol gruplarının “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz. [ $F_{(1;70)}=74.655$ ,  $p<.01$ ]. Aynı tabloda yer alan eta-kare değerleri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 51.6’sını açıkladığı ve bu işlemi betimleyen ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 74.655$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin barışın tesisine yönelik “hoşgörü ve eşitlik” değerlerinin kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yargıyı görüşme sonunda elde edilen veriler de desteklemektedir. Bu çerçevede ulaşılan bulgular, alt kategoriler ve alt kategorilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenci ifadeleriyle birlikte Tablo 4.51’de sunulmuştur.

**Tablo 4.51**

Hoşgörü ve eşitlik boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt kategori	Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)
Barış	Hosgörü	K9: “insanları rahatsız edecek davranışlar barış ortamını bozar. Onun için herkese hoşgörü gösterilmelidir.” K10: “Bir kişiyi giyiminden konuşmasından dolayı dışlamak iyi bir şey değil.” K11: “insanları dışladığımız zaman onlarda bize darılır. Aramızdaki arkadaşlık bozulur. Bize kötü davranmaya başlarlar.” K12: “Etrafımdaki insanlara görüşlerinden dolayı kötü davranmam.”
	Eşitlik	K12: “insanlara eşit davranmamak barışı bozar.” K11: “İnsanlar arasında ayırım yapmak kötü bir şey ben herkese eşit davranırım.” K9: “biyeri işgal etmek barışı bozar. Mesela insanları sömürmek onların mallarını elinden almak barışı bozar.” K10: “barışı sağlamak için devletler iyi yönetilmeli herkese eşit davranılmalı.”

Tablo 4.51’de barış değerinin hoşgörü ve eşitlik boyutuna yönelik öğrenci ifadeleri verilmiştir. Bu ifadelere göre öğrenciler, hoşgörden uzak davranışları ve insanlara eşit muamele edilmemesini barışı engelleyen durumlar olarak görmektedirler. Ayrıca devlet yöneticilerinin barışı tesis etme gibi bir görevlerinin de olduğunu vurgulamaktalar. Kendilerinin de barış için olumsuz gördükleri davranışlardan uzak olduklarını belirtmektedirler. Bu bulgular, öğrencilerin barışın tesisini sağlayacak olumlu düşünce ve davranışlara sahip olduğunu gösterdiği gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin barış değeri “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik düzeylerinin niçin yüksek çıktığının nedenini de açıklamaktadır.

Hipotez 5.3’e yönelik bulguları genel olarak ele aldığımız zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin barış değerinin hoşgörü ve eşitlik alt boyutlarına yönelik düzeylerinin kontrol grubundan yüksek olduğunu görmekteyiz. Aradaki farkın istatistiksel olarak manidarlığı ve görüşme sonunda elde edilen bulguların da bu sonucu destekler nitelikte olmasından dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin hoşgörü ve eşitlik düzeylerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

**Hipotez 5.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.52’de verilmiştir.

**Tablo 4.52**

Duyarlılık alt boyutu ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Grup	n	Ön-Test		Son-Test		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
Deney	36	12,25	4,455	22,30	3,096	22,31
Kontrol	37	12,08	4,645	15,351	4,473	15,34

Tablo 4.52’de yer alan verileri okuduğumuz zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 12.25, standart sapmasının 4.455, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 12.08 ve standart sapmasının 4.645 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 22.30, standart sapması 3.096, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 15.351 ve standart sapması 4.473 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının aritmetik ortalaması, deney grubu için 22.31, kontrol grubu için ise 15.34 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, deney grubunun, “duyarlılık” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.53’te verilmiştir.

**Tablo 4.53**

Duyarlılık alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	Ko	f	p	$\eta^2$
<b>Model</b>	907,423	2	453,711	30,803	,000	,468
<b>Kovaryet</b>	25,001	1	25,001	1,697	,197	,024
<b>Müdahale</b>	887,704	1	887,704	60,267	,000	,463
<b>Hata</b>	1031,071	70	14,730			
<b>Toplam</b>	1938,493	72				

Tablo 4.53’te yer alan değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol gruplarının “duyarlılık” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=887.704$ ,  $p<.01$ ]. Aynı tabloda verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak son test puanlarındaki değişkenliğin % 46.3’ünü açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin ise anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 30.803$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulguları, deney grubunda bulunan öğrencilerin, bu çalışmada, barış değerinin alt boyutu olarak ele alınan duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç ise karakter eğitimi programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca görüşme

sonunda elde edilen bulgular da bu yorumu desteklemektedir. Bu çerçevede görüşme sonunda elde edilen veriler alt kategori ve bu alt kategorinin oluşmasını sağlayan katılımcı görüşleri ile Tablo 4.54’te verilmiştir.

**Tablo 4.54**

Duyarlılık boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Alt kategori</b>	<b>Doğrudan alıntı (öğrenci görüşü)</b>
<b>Barış</b>	<b>Duyarlılık</b>	<i>K10: “Savaşlarda insanlar ölüyor. Aç kalıyor onun için kötü.”</i> <i>K11: “Televizyonda savaşlarda insanlar yaralanıyor. Çok kötü oluyorlar. Onun için savaş kötü [savaşlar] olmasın.”</i> <i>K12: “Devletleri yönetenler savaşlarda ölen insanları düşünüp savaş yapmamalıdır. Anlaşma olmalı.”</i> <i>K9: “Savaşlarda çocuklara çok üzüliyorum. sakat kalıyorlar.”</i>

Tablo 4.54’te sunulan barış değerinin empati alt boyutuna yönelik öğrenci ifadelerinde, öğrencilerin savaşların kötü sonuçlarına odaklanarak savaş ortamındaki insanların duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerini ve savaşa kesinlikle karşı olduklarını görmekteyiz. Bu sonuçlar, deney grubunda bulunan öğrencilerin barış değerinin duyarlılık alt boyutuna yönelik düzeylerinin niçin yüksek çıktığının da nedenini açıklamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların barışın sağlanabilmesi için gerekli şart ve anlayışlara yönelik duyarlılığa sahip olduklarını gösteren vurgulamalar yapmasını karakter eğitimi programının etkili olduğunu şeklinde yorumlayabiliriz. Bu yorum yukarıda verilen ANCOVA analizi sonuçları ile örtüşmektedir.

Hipotez 5.4’e yönelik bulguları genel olarak ele aldığımız zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin barış değerinin duyarlılık boyutuna yönelik düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan manidar olduğunu görmekteyiz. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen verilerin bu sonucu, desteklemesinden dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin barışın tesisi konusundaki duyarlılıklarını yükselttiğini söyleyebiliriz.

Beşinci genel amaç kapsamındaki hipotezlerin test edilmesiyle elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, Barış Ölçeğinin bütününe ve tüm alt boyutlarına yönelik olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarının kontrol

grubundan daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki puan farkının istatistiksel açıdan manidar olduğunu görmekteyiz. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. Bu bağlamda karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerinin yükselmesini sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 6:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerde barış değerinin kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bu genel altıncı hipotez kapsamında, Barış Ölçeğinin bütününe, “şiddet ve savaş karşıtlığı”, “hoşgörü” ve “duyarlılık” alt boyutlarına yönelik olarak toplam beş hipotez sınanmış, elde edilen sonuçlar ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 6.1:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu sınama için gerekli olan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin barış değer ölçeğinin bütününden aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.55’te verilmiştir.

**Tablo 4.55**

Barış Ölçeğinin bütününden alınan ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Test		Kalıcılık testi		Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
Deney	36	45,91	15,041	90,13	6,293	90,12
Kontrol	37	44,29	13,253	56,67	23,445	56,69

Tablo 4.55’te yer alan verilere göz attığımız zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 45.91, standart sapmasının 15.041, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 44.29 ve standart sapmasının 13.253 olarak hesaplandığını görmekteyiz. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 90.13, standart sapması 6,293, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 56.67 ve standart

sapması ise 23.445 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması deney grubu için 90.12, kontrol grubu için ise 56.69 olarak bulunmuştur. Bu veriler, deney grubunun, Barış Ölçeğinin bütününe ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu puan farkının istatistiksel açıdan ne anlama geldiğini tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.56’da verilmiştir.

**Tablo 4.56**

Barış Ölçeğinin bütünü için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	20437,351	2	10218,676	33,790	,000	,491
Kovaryet	5,080	1	5,080	,017	,897	,000
Müdahale	20326,651	1	20326,651	67,214	,000	,490
Hata	21169,334	70	302,419			
Toplam	41606,685	72				

Tablo 4.56’deki değerlere göre, deney ve kontrol grubunun, barış değer ölçeğinin bütününe yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=67.214$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.56’da verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliğin % 49’unu açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin de anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 33.790$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgulara göre karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerinin kalıcılığını olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programı aracılığı ile barış değerini kazanan öğrencilerin bu değere yönelik olumlu tutumları sergilemede daha kararlı davrandıkları görülmektedir.

**Hipotez 6.2:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile

sınanmıştır. Bu sınamada kullanılan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.57’de verilmiştir.

**Tablo 4.57**

Şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi				
		Ön Test		Kalıcılık testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	19,58	7,128	38,11	2,925	38,06
<b>Kontrol</b>	37	18,21	6,56	22,89	10,705	22,93

Tablo 4.57’de verilen değerlere göre, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 19.58, standart sapması 7.128, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 18.21 ve standart sapması 6.560 olarak saptanmıştır. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 38.11, standart sapması 2.925, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 22.89 ve standart sapması 10.705 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 38.06, kontrol grubu için 22.93 olarak bulunmuştur. Bu veriler, deney grubunun, “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın, istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.58’de verilmiştir.

**Tablo 4.58**

Şiddet ve savaş karşıtlığı alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
<b>Model</b>	4240,562	2	2120,281	33,648	,000	,490
<b>Kovaryet</b>	14,206	1	14,206	,225	,636	,003
<b>Müdahale</b>	4134,586	1	4134,586	65,615	,000	,484
<b>Hata</b>	4410,917	70	63,013			
<b>Toplam</b>	8651,479	72				



Tablo 4.58’de verilen sonuçları incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görmekteyiz [ $F_{(1;70)}=65.615$ ,  $p<.01$ ]. Aynı tabloda verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliğin % 48.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Bunu tanımlayan ANCOVA modeli anlamlıdır [ $F_{(2;70)}= 33.648$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin şiddet ve savaş karşıtlığı düzeylerinde daha kararlı olduklarını göstermektedir. Buna göre karakter eğitimi programının öğrencilerin savaş ve şiddet karşıtlığı düzeylerinin daha kalıcı olmasına sebep olduğunu söyleyebiliriz.

**Hipotez 6.3:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryet) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu işlemde kullanılan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “hoşgörü” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.59’da verilmiştir.

**Tablo 4.59**

Hoşgörü ve eşitlik alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık				
		Ön Test		Kalıcılık testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	14,08	4,569	28,38	2,194	28,38
<b>Kontrol</b>	37	14,00	4,546	18,27	7,826	18,27

Tablo 4.59’den görüldüğü gibi, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 14.08, standart sapması 4.569, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 14.00 ve standart sapması 4.546 olarak bulunmuştur. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik

ortalaması 28.38, standart sapması 2.194, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 18.27 ve standart sapması 7.826 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 28.38, kontrol grubu için 18.27 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.60’da verilmiştir.

**Tablo 4.60**

Hoşgörü ve eşitlik alt boyutu için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	1872,416	2	936,208	27,656	,000	,441
Kovaryans	4,214	1	4,214	,124	,725	,002
Müdahale	1866,397	1	1866,397	55,134	,000	,440
Hata	2369,639	70	33,852			
Toplam	4242,055	72				

Tablo 4.60’tan görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun, “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(1;70)}=55.134$ ,  $p<.01$ ]. Aynı tabloda verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliğin % 44’ünü açıkladığı ve bu işlemi tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 27.656$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna yönelik düzeylerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre karakter eğitimi programının öğrencilerin hoşgörü düzeylerinin daha kalıcı olmasını sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 6.4:** Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez, ön testler birlikte değişen (kovaryans) olarak alınarak Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile sınanmıştır. Bu

kapsamda hesaplanan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.61’de verilmiştir.

**Tablo 4.61**

Duyarlılık alt boyutu ön test, kalıcılık testi ve ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması ile ön test ve kalıcılık testi standart sapma değerleri

Grup	n	Ön Teste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık				
		Ön Test		Kalıcılık testi		Testi
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$
<b>Deney</b>	36	12,25	4,455	23,36	2,331	23,37
<b>Kontrol</b>	37	12,08	4,645	15,10	6,522	15,09

Tablo 4.61’de yer alan değerlere göz attığımız zaman, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 12.25, standart sapmasını 4.455, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 12.08 ve standart sapmasının 4.645 olarak bulunduğunu görmekteyiz. Deney grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 23.36, standart sapması 2.331, kontrol grubunun kalıcılık testi aritmetik ortalaması 15.10 ve standart sapması 6.522 olarak tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi aritmetik ortalama deney grubu için 23.37, kontrol grubu için 15.09 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubunun, “duyarlılık” alt boyutuna ait ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu göstermektedir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda manidar olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.62’de verilmiştir.

**Tablo 4.62**

Duyarlılık alt boyutu kalıcılık düzeyi için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	1263,761	2	631,880	26,004	,000	,426
Kovaryet	20,949	1	20,949	,862	,356	,012
Müdahale	1248,448	1	1248,448	51,379	,000	,423
Hata	1700,924	70	24,299			
Toplam	2964,685	72				

Tablo 4.62’de yer alan değerleri incelediğimiz zaman, deney ve kontrol grubunun, “duyarlılık” alt boyutuna yönelik ön teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz. [ $F_{(1;70)}=51.379$ ,  $p<.01$ ]. Tablo 4.62’de verilen eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliğin % 42.3’ünü açıkladığı ve bu sonucu tanımlayan ANCOVA modelinin ise anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2;70)}= 26.004$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin barış değerinin duyarlılık alt boyutuna yönelik kararlılık düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre, karakter eğitimi programının öğrencilerin duyarlılık düzeylerinin daha kalıcı olmasını sağladığını söyleyebiliriz.

**Hipotez 6.5:** Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması ile kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere anlamlı bir fark vardır. Bu hipotez bağımlı grup t-testi ile sınanmıştır. İlgili analizin sonuçları aşağıda Tablo 4.63’te verilmiştir.

**Tablo 4.63**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış değeri düzeylerinin kalıcılığına yönelik gerçekleştirilen bağımlı grup t-testi sonuçları

Barış Değer Ölçeği		n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Bütünü	Son Test	36	86,52	10,089	35	-1,677	,102
	Kalıcılık Testi	36	90,13	6,293			
Şiddet ve Savaş Karşıtlığı	Son Test	36	36,77	4,296	35	-1,432	,161
	Kalıcılık Testi	36	38,11	2,925			
Hoşgörü ve Eşitlik	Son Test	36	27,44	3,524	35	-1,241	,223
	Kalıcılık Testi	36	28,38	2,194			
Duyarlılık	Son Test	36	22,30	3,096	35	-1,666	,105
	Kalıcılık Testi	36	23,36	2,331			

Tablo 4.63'te yer alan değerleri incelediğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden ve alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının son test puanlarından yüksek olduğunu görmekteyiz. Ayrıca öğrencilerin;

- a.) Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = -1,677$ ;  $p > .05$ ],
- b.) Barış Ölçeğinin “şiddet ve savaş karşıtlığı” alt boyutuna ait kalıcılık testi ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = -1,432$ ;  $p > .05$ ],
- c.) Barış Ölçeğinin “hoşgörü ve eşitlik” alt boyutuna ait kalıcılık testi ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = -1,241$ ;  $p > .05$ ],
- d.) Barış Ölçeğinin “duyarlılık” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $t_{(35)} = 1,892$ ;  $p > .05$ ],

müşahede etmekteyiz. Bu sonuçlara göre uygulamadan sonra öğrencilerin barış değer düzeylerinin yükseldiğini fakat söz konusu artışın istatistiksel olarak manidar olmadığını söyleyebiliriz. Bu durum ise karakter eğitimi programının, barış değerinin kazandırılmasına yönelik etkisi açısından oldukça olumlu bir neticedir. Çünkü, sonuçlar, karakter eğitimi programının, öğrencilerin değer düzeylerinde uygulamadan sonra da artışa neden olduğunu göstermektedir. Fakat bu artış oranı istatistiksel açıdan manidar değildir.

Altıncı amaç kapsamındaki hipotezlerin sınanması neticesinde elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden ve tüm alt boyutlarından aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu görmekteyiz. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları kalıcılık testi puanlarının son test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerinin kalıcılığına olan etkisinin olumlu olduğunu ifade edebiliriz.

#### 4.4. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular ve Yorum

**Hipotez 7:** Karakter Eğitimi Programı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkilidir. Bu genel hipotez kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiş ve elde edilen bulgular ilgili hipotezden sonra verilmiştir.

**Hipotez 7.1:** Karakter Eğitimi Programı, akademik başarı üzerinde erişti düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olacak biçimde etkilidir. Bu hipotez;

- a.) deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanları,
- b.) deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları, arasındaki ilişkiye bakılarak sınanmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.64**

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarına yönelik gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Deney	36	77,77	11,997	71	4.171	,000
Kontrol	37	67,13	9,713			

Tablo 4.64'te deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test başarı puanlarına ait değerler verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde, deney grubunun

aritmetik ortalamasının 77.77, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 67.13 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu veriler deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan 10.64 puan daha yüksek olduğunu göstermektedir. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(71)}= 4.171$ ;  $p<0.01$ ]. Bu bulgu, deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı açısından deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani deney grubunda bulunan öğrenciler akademik başarı açısından kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha iyi bir konumdadır. Bu sonuca dayanarak karakter eğitimi programının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını söyleyebiliriz.

**Tablo 4.65**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına yönelik gerçekleştirilen bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	36	55,44	10,393	35	8,267	,000
Son test	36	77,77	11,997			

Tablo 4.65'te deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ait değerler verilmiştir. Bu değerler incelendiği zaman, öğrencilerin ön test aritmetik ortalamasının 55.44, son test aritmetik ortalamasının 77.77 olduğunu görmekteyiz. Bu veriler, son test aritmetik ortalamasının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(35)}= 8.267$ ;  $p<0.01$ ]. Bu sonuç, uygulama süreci sonunda öğrencilerin bilgi düzeylerinde önemli artış meydana geldiğini ve söz konusu artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.64 ve 4.65'te verilen bulguları birlikte ele aldığımız zaman, karakter eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ve etki

gücünün ise istatistiksel açıdan manidar olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü her iki tabloda da ulaşılan sonuçlar bu ifadeyi desteklemektedir.

**Hipotez 7.2:** Karakter Eğitimi Programı, akademik başarının kalıcılığı üzerinde istatistiksel açıdan manidar olacak biçimde etkilidir. Bu hipotez;

- a.) deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık testi puanları,
  - b.) deney grubunda bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları,
  - c.) deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve kalıcılık testi puanları,
- arasındaki ilişkiye bakılarak sınıanmıştır. Bu işlemler neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.66**

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Deney	36	68,88	10,948	71	2.946	,004
Kontrol	37	60,86	12,261			

Tablo 4.66'daki verilere göre deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 68.88, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise 60.86 olarak görülmektedir. Bu verilere göre grupların kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere 8.2 puanlık fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [ $t_{(71)} = 2.946$ ;  $p < 0.01$ ]. Bu bulgu, deney grubunda bulunan öğrencilerin edindikleri bilgilerin kontrol grubuna oranla daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre karakter eğitimi programının daha kalıcı öğrenmelere sebep olduğunu söyleyebiliriz.



**Tablo 4.67**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Son Test	36	77,77	11,997	35	3,548	,001
Kalıcılık Testi	36	68,88	10,948			

Tablo 4.67’de, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ait değerler verilmiştir. Bu değerler incelendiği zaman, öğrencilerin son test aritmetik ortalamasının 77.77, kalıcılık testi aritmetik ortalamasının 68.88 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu veriler, deney grubunda bulunan öğrencilerin son test aritmetik ortalamasının kalıcılık testi aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(35)}= 8.267$ ;  $p<0.01$ ]. Bu sonuç, uygulama sonunda ulaşılan bilgi seviyesinde ilerleyen zamanlarda önemli ölçüde kayıplar olduğunu ve bu kayıpların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzluğun deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanları ile kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında görülüp görülmediğini tespit etmek amacıyla, söz konusu akademik ortalama puanlarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ilgili sonuçlar Tablo 4.68’de verilmiştir.

**Tablo 4.68**

Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kalıcılık Testi	36	68,88	10,948	35	5,622	,000
Ön test	36	55,44	10,393			

Tablo 4.68’de verilen değerler incelendiği zaman, öğrencilerin ön test aritmetik ortalamasının 55.44, kalıcılık testi aritmetik ortalamasının 68.88 olduğunu görmekteyiz. Bu veriler, deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi aritmetik ortalamasının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğunu

göstermektedir. Kalıcılık testi ve ön test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(35)}= 8.267$ ;  $p<0.01$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin uygulama başlamadan önceki bilgi seviyelerindeki artışın kalıcı olduğunu ifade edebiliriz.

Hipotez 7.2'ye yönelik elde edilen sonuçları birlikte değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik bilgi düzeylerindeki kalıcılığın kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve;

- a.) uygulama bitiminde, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarısında ulaşılan seviyenin korunamadığını,
- b.) kalıcılık düzeyinde ulaşılan seviyenin ön test ile tespit edilen seviyeden yüksek olduğunu ve ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında farkın kalıcılık testi puanlarının lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu,

görmekteyiz. Bu sonuçlara göre, karakter eğitimi programının öğrencilerin kalıcı öğrenmeler edinmelerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yedinci genel hipotez kapsamındaki denencelerin sınanmasıyla edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıya yönelik erişimi ve kalıcılık düzeyindeki puanlarının aritmetik ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerinkinden yüksek ve aritmetik ortalamalar arasındaki söz konusu farkın hem erişimi hem de kalıcılık düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görmekteyiz. Bu sonuca dayanarak karakter eğitimi programının daha etkili ve kalıcı öğrenmelere neden olarak öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

## IV. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın, bu bölümünde, araştırmada ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve en sonunda ise araştırma bulgularından hareketle oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizi sonunda, bilimsellik, adil olma ve barış değerlerinin kazandırılma düzeylerine ve akademik başarıya yönelik ulaşılan sonuçlar ilgili değerler ve akademik başarı boyutlarında ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur.

##### 4.1.1. Bilimsellik Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada bilimsellik değerine yönelik toplanan verilerin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Etik ve Kanıt Kullanma” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Özgürlük” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik

ortalamları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme” alt boyutuna ait kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Kanıt Kullanma ve Etik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
8. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Özgürlük” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.
9. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin bütününden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
10. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
11. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Kanıt Kullanma ve Etik” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
12. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Bilimsellik Ölçeğinin “Özgürlük” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada toplanan nitel veriler de yukarıda maddeler halinde verilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu çerçevede nitel ve nicel verilerin analiz edilmesi neticesinde, karakter eğitimi programının hem erişimi hem de kalıcılık düzeyinde istatistiksel açıdan manidar olmak üzere, öğrencilerin;

- a.) bilimsellik değer düzeylerinin yükselmesini,
- b.) bilimsellik değerinin alt boyutu olan merak etme ve eleştirel bakabilme güdülerinin artmasını,
- c.) bilimsellik değerinin alt boyutu olan kanıt kullanma ve etik davranma düzeylerinin yükselmesini,
- d.) bilimsellik değerinin alt boyutu olan özgürlük düzeylerinin yükselmesini,

olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçları kısaca şu şekilde ifade edebiliriz: Karakter eğitimi programının, öğrencilerin bilimsellik değeri için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri üzerindeki etki gücü olumludur. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programının, öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin hem yükselmesini hem de ulaşılan düzeyin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmek mümkündür. Araştırmanın bu sonucu Balcı (2008) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Çünkü adı geçen araştırmacı, çalışmasında değerler eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin artışına olumlu yönde etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada karakter eğitimi programının öğrencileri bilimsel düşünce becerilerinin gelişimine katkı sağlaması aynı zamanda karakter eğitimi programının Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesini de kolaylaştırdığı şeklinde de değerlendirilebilir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarında, öğrencilerin bilimsel düşünce becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir (Öztürk, 2007, s. 103).

Sosyal Bilgiler dersinin duyuşsal alana yönelik hedefleri de ihtiva eden bir ders olması sebebiyle, bu ders, aracılığı ile öğrencilere bazı değerlerin edindirilmesi amaçlanmaktadır. Ersoy (2006)'a göre değerlerin gerçekleştirilmesi yani kişinin değerleri içselleştirerek kendi davranış ve tutumlarına yansıtması bireyin gerçeği

algılaması ile yakından ilgilidir. Bu düşünceden dolayı gerçeği aramak ve onu ortaya çıkarabilmek için gerekli olana birçok becerinin bireye edindirilmesi veya bireyde geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Söz konusu olan bu beceriler, bilimsellik değeri kapsamındadır. Araştırmanın bu sonucuna, bu perspektiften yaklaştığımız zaman, ulaşılan sonucun bireyin değerleri edinmesi için bir zemin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bundan dolayı karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerini geliştirerek onların kendi değerlerini gerçekleştirmelerine hizmet ettiğini ifade edebiliriz. Ayrıca karakter eğitimi programının öğrencilerinin bilimsellik değer düzeylerini geliştirmesi sonucunu, karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsel anlayış ve tutumu geliştirerek onların gerçek temelli veya hurafelerden arındırılmış bir değerler sistemi inşa etmelerine katkı sağlayabilecek bir veri olarak da ele alabiliriz. Çünkü bilimsel düşünce ve bilimsel yöntem insanın hurafeler ile gerçekler arasında ayırım yapması için gerekli yeterlilikleri sunmaktadır (Niyazi, 2000). Böyle bir yeterlilik;

- a.) yeni yetişen genç neslin kendi değer sistemlerini gerçeklik temelli oluşturmalarına katkı sunması,
- b.) değer temelli problemlerin çözümünde bilimsel yöntemlerin kullanılmasını sağlayabilecek olması,

açısından oldukça önemlidir. Söz konusu bu yeterliliklere ilköğretim seviyesinde uygulanan karakter eğitimi programı ile ulaşılması, karakter eğitimi programlarının öğrencilerin belirli değerleri kazandırdığını ve onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini (England, 2009; King, 2009; Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin, 1999) vurgulayan ilgili literatür ve araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Çünkü ifade edilen yeterlilikler karakter eğitimi programlarının değerlere ve akademik başarıya yönelik olumlu etkisini de yansıtmaktadır. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerini yükseltmesi aynı zamanda karakter eğitimi programlarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığını gösteren araştırma sonuçları ile de tutarlıdır. Çünkü bilimsellik değerine yönelik beceriler daha çok bilişsel alan içinde yer verilen bilgi ve becerilerle ilgilidir. Ayrıca bilimsellik değerinin, değerlerin gerçeklik temelinde inşa edilmesine katkı sunmasından dolayı bu araştırmanın öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerinin yükseldiği gösteren sonucu, karakter eğitimi programlarının gençlerin olumlu

karakter niteliklerini edinmelerindeki etki gücünün olumlu olduğunu gösteren araştırma sonuçları (Allard, 2001; Doak, 2009) ile de örtüşmektedir.

Bilimsellik değerine yönelik sonuçlar kapsamında yapılan tartışmayı toparlayacak olursak, karakter eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünce ve kanıt kullanma becerilerini geliştirdiğini, bilimsellik kapsamındaki dürüstlük değer seviyelerini yükselttiğini, kanıt temelli düşünce inşa etme ve etik davranma yönündeki meyillerini arttırdığını ifade ederek öğrencilere, gerçeğe ulaşmak için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışları edindirdiğini söyleyebiliriz. Bu sonuç genel olarak Türk milli eğitiminin temel ilkelerinin özel olarak ise Türkiye’de ilköğretim 4-7. sınıflarında verilen Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından da önemlidir. Çünkü hem Türk milli eğitiminin temel ilkeleri arasında bilimsellik değerine hem de Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile bilimsel düşünce kapsamındaki becerilerin öğrencilere kazandırılmasına dersin amaçları içinde yer verilmekte ve bu yönde gerçekleştirilecek faaliyetlerin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2009).

#### **4.1.2. Adil Olma Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda adil olma değerine yönelik toplanan nicel verilerin analiz edilmesiyle saptanan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Dürüstlük ve Eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Empati” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Saygı ve Sorumluluk” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
5. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Dürüstlük ve Eşitlik” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Empati” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
8. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Saygı ve Sorumluluk” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
9. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin bütününden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
10. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Dürüstlük ve Eşitlik” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
11. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Empati” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
12. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Ölçeğinin “Saygı ve Sorumluluk” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik



ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada toplanan nitel veriler de yukarıda verilen sonuçları desteklemektedir. Bu çerçevede nicel ve nitel verilerin analizinde, karakter eğitimi programının hem erişimi hem de kalıcılık düzeyinde istatistiksel açıdan manidar olmak üzere, öğrencilerin;

- a.) adil olma değer düzeylerinin yükselmesini,
- b.) adil olma değerinin alt boyutu olan dürüstlük ve eşitlik değerlerine yönelik düzeylerinin yükselmesini,
- c.) adil olma değerinin alt boyutu olan empati duygularının gelişimini,
- d.) adil olma değerinin alt boyutu olan saygı ve sorumluluk düzeylerinin yükselmesini,

olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçları genel olarak şu şekilde ifade edebiliriz: Karakter eğitimi programı öğrencilerin adil olma duygularını geliştirerek onların kendileri ve başkaları için makul olarak nitelendirilebilecek kararlar almalarına hizmet etmektedir. Sonuçları incelediğimiz zaman böyle bir durumun tezahür etmesini sağlayacak işaretlerin olduğunu görmekteyiz. Çünkü öğrencilerin adil olma boyutunda, dürüstlük, eşitlik, empati, saygı ve sorumluluk değer düzeylerinin yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu değerler de adil bir davranışın gerçekleşmesini sağlayabilecek duygu ve tutumları içermektedir. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programı adil bir davranış için gerekli olan,

- a.) dürüst davranabilme,
- b.) eşitlik ilkesine riayet etme,
- c.) karşıdaki ile empati kurabilme,
- d.) sorumlu davranabilme,
- e.) kendine ve başkalarına saygı duyma,

gibi karakter niteliklerinin öğrencilerde geliştirilmesini sağladığını, araştırmanın adil olma değerine yönelik sonuçları göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, karakter eğitimi programlarının uygulanma amaçları ile de tutarlıdır. Çünkü öğrencilere, adil kararlar alıp yargılar vermesini sağlayabilecek karakter niteliklerini edindirmek karakter eğitimi programlarının uygulanma amaçları arasında yer almaktadır (Arthur, 2003; Lapsley, 2008; Nucci, 2001;). Ayrıca araştırmada ulaşılan

bu sonuç, yurt dışında Allard (2001), Brand, (1999), Costanzo (2005), Germine (2001), Grimbilas (2009), Kropp (2006), Prencipe (2001), Thompson (2002) gibi araştırmacıların gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmacıardan Brand (1999) tarafından yapılan çalışmada karakter eğitimi programının öğrencilere olumlu karakter niteliklerini kazandırdığı tespit edilmiştir. Allard (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ahlâk gelişimi programının öğrencilerin saygı ve ılımlılık değer düzeylerinin yükselmesine sebep olduğu saptanılmıştır. Bu bulguyu destekleyici bir sonuca Kropp (2006) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Diğer bir araştırmacı olan Germine (2001) yapmış olduğu çalışmada değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri edinmeleri noktasındaki, etki gücünün olumlu olduğunu tespit etmiş ve aynı yönde bir bulgu da Thompson (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada saptanmıştır. Yine Costanzo (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Germine (2001) ve Thompson (2002)'un saptadığı sonuçları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Grimbilas (2009) tarafından yapılan araştırmada ise karakter eğitimi programlarının öğrencilerin sorumluluk duygularını artırarak onların karar verme süreçlerinde daha sorumlu davranmalarına neden olduğunu tespit etmiştir.

Adil olma değerine yönelik bu araştırmada ulaşılan sonuç, yurt içinde Aydın (2008), Balcı (2008), Demir (2008), Dilmaç (2007), gibi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu çerçevede Dilmaç (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, insani değerler eğitimi programının adil olma değeri de dahil olmak üzere öğrencilerin değerleri edinmeleri üzerinde müspet etkisinin olduğu saptanmıştır. Aydın (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, saygı ve sorumluluk odaklı karakter eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin ahlâkî olgunluk düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer bir araştırmada da Demir (2008) tarafından yapılmıştır. Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada, adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinin ahlâkî olgunluk düzeylerine olan etki gücünün olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ahlâkî olgunluk düzeyi ile adil olma değerleri arasında doğrudan bir ilişki olmasından dolayı her iki araştırmacı tarafından ulaşılan neticeleri bu araştırmada ulaşılan karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma

düzeylelerini olumlu yönde etkilediği soncunu desteklemektedir. Balcı (2008) tarafından ilköğretim 6. sınıf seviyesinde gerçekleştirilen araştırmada, değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki değerleri edinmeleri noktasındaki etki gücünün olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada karakter eğitimi programının öğrencilerin adil olma değerini edinmelerine olumlu etki yaptığı sonucu gerek yurt dışında gerekse yurt içinde karakter eğitimi veya değerler eğitimi adı altında değerleri edindirmeye yönelik yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ulaşılan bu yargı karakter eğitimi programlarının uygulanma nedenleriyle de örtüşmektedir. Çünkü karakter eğitimi programlarında adil olma değeri başat değerler arasında değerlendirilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi en genel anlamda bir yurttaşlık programı olarak ele alınmakta ve bu ders aracılığı ile yeni yetişen genç nesle iyi bir yurttaşta olması gereken nitelikler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1997; Erden, Tarihsiz; Öztürk, 2007). Bu hedef perspektifinden tartışmayı devam ettirecek olursak araştırmada elde edilen sonucun söz konusu hedef açısından da oldukça önemli olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü Aristo'nun düşüncelerinde de öne çıkardığı gibi adil olma, eşitlik ve yasallıkla yakından ilgili ve kendini başkasının yerine koyma duygusunu doğasında barındıran bir kavramdır (Sponville, 2004, s. 75). Kavramla ilgili bu açılımı yakından incelediğimiz zaman, kavramın iyi yurttaşta bulunması gereken nitelikleri de içerdiğini görebiliriz. Bu içerikteki bir kavram ya da değerin öğrencilere edindirilmesine karakter eğitimi programın müspet yönde katkı sağlaması, karakter eğitimi programının toplum içinde makul olarak nitelendirilebilecek özelliklerin bireylere(de)/vatandaşlara(da) kazandırılmasında ya da geliştirilmesinde de etkili olduğunun göstergesi olarak sunulabilir. Bu bağlamda karakter eğitimi programının sosyal bilgiler dersinin duyuşsal hedeflerinden adil olma değerine yönelik kazanımların da gerçekleştirilmesine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmada ulaşılan sonuç ve bu sonuçla ilgili yukarıda atıf yapılan araştırmacıların ulaştıkları neticeler mezkûr ifadenin inşasını desteklemektedir.

#### 4.1.3. Barış Değerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda barış değerine yönelik toplanan nicel verilerin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Şiddet ve Savaş Karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Hoşgörü ve Eşitlik” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Duyarlılık” alt boyutundan aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
5. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Şiddet ve Savaş Karşıtlığı” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Hoşgörü” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Duyarlılık” alt boyutundan aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
9. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin bütününden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Şiddet ve Savaş Karşıtlığı” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
11. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Hoşgörü” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
12. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Barış Ölçeğinin “Duyarlılık” alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel verilerinde ulaşılan bulgular yukarıda verilen sonuçları desteklemektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analizinde, karakter eğitimi programının hem erişimi hem de kalıcılık düzeyinde istatistiksel açıdan manidar olmak üzere, öğrencilerin;

- a.) barış değer düzeylerinin yükselmesini,
- b.) barış değerinin alt boyutu olan şiddet ve savaş karşıtlığı düzeylerinin yükselmesini,
- c.) barış değerinin alt boyutu olan hoşgörü ve eşitlik düzeylerinin gelişimini,
- d.) barış değerinin alt boyutu olan duyarlılık düzeylerinin yükselmesini,

olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçları şu şekilde ifade edebiliriz: Karakter eğitimi programı, öğrencilerin insanlara karşı duyarlı ve hoşgörülü davranarak her türlü şiddete karşı çıkacak bir karakter niteliği edinmelerine katkı sağlamaktadır. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programının barış değerinin edindirilmesindeki etki gücü istatistiksel açıdan manidar olacak

biçimde olumludur. Araştırmanın bu sonucu, Allard (2001), Doak, (2009), Germine (2001), Prencipe (2001), Thompson (2002) ve gibi araştırmacıların yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bu araştırmacılardan Allard (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ahlâk gelişimi programının öğrencilerin ılımlı bir karakter edinmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Germine (2001) tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi programının öğrencilerin saygı ve eşitlik ve doğruluk gibi değerleri edinmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Tıpkı Germine (2001) gibi Prencipe (2001) ve Thompson (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri edinmeleri, makul ve sorumlu davranışları sergilemeleri üzerindeki etki gücünün olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doak (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada karakter eğitimi programının öğrencilerin duygusal gelişimini olumlu etkileyerek öğrencileri tarafından gösterilen istenmeyen yıkıcı davranışların azalmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan bu araştırmaların yanında bu araştırmada karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerinin yükselmesine yaptığı olumlu etki yönündeki sonuç, yurt içinde Aydın (2008), Demir (2008) ve Dilmaç (2007) gibi araştırmacıların yaptığı deneysel çalışmalarda ulaşılan sonuçları da desteklemektedir. Çünkü Dilmaç (2007) tarafından yapılan araştırmada insani değerler eğitimi programının öğrencilerin barış değeri de dahil olmak üzere değerleri edinmeleri üzerindeki etki gücünün olumlu olduğu tespit edilirken, Aydın (2008) ve Demir (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda karakter eğitimi programının öğrencilerin ahlâkî olgunluk düzeylerinin gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda ilgili araştırmacılara atıfta bulunarak yapılan tartışmadan da görülebileceği gibi bu araştırmada saptanan karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerini yükselttiğini gösteren sonuç, yurt dışında ve yurt içinde değer kazandırmaya yönelik olarak uygulanan ve değerler eğitimi ya da karakter eğitimi adı verilen programların etkisini sınılamaya yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sonucun bu yönde çıkması karakter eğitimi programlarının değer edindirmek amacıyla uygulanmasının doğru bir tercih olduğunun da göstergesi olarak ele alınabilir. Çünkü, gençler arasında artış gösteren

yıkıcılık ve şiddet içerikli davranışları azaltmak düşüncesi karakter eğitimi programlarının uygulanma amaçlarından birini oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu amacın inşa edilmesine neden olan sebep yani gençler arasında yıkıcılık ve şiddete olan meylin artması, 1990'lı yılların başından itibaren karakter eğitimi programlarının yeniden önem kazanmasını sağlayan nedenlerden de birini oluşturmuştur (Bohlin, 2005; Lickona, 1993; Healea, 2006; Witherspoon, 2007).

Karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerinin yükselmesine olumlu etki ettiğini gösteren sonuca yönelik tartışmayı Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları ve sosyal bilgiler dersinin amaçları perspektifinden devam ettirirsek, araştırmada ulaşılan söz konusu sonucun bu perspektif açısından da oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilerin insan haklarına saygılı demokratik toplum düzeninin devamını sağlayacak karakter niteliklerine sahip olmalarının gereği ve önemi hem Türk milli eğitim sisteminin hem de sosyal bilgiler dersinin amaçları içinde yoğun bir içerikte öne çıkarılmakta; barışı önemseyen, her türlü şiddet ve yıkıcı faaliyetlere meyilemeyen bireylerin sayısının fazla olduğu toplumlarda insan hakları ve demokrasiye daha çok kıymet verileceğini düşüncesini vurgulanmaktadır (MEB TTKB, 2009). Bu bağlamda karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerini yükseltmesinden dolayı Türk milli eğitim sisteminin ve sosyal bilgiler dersinin barış, insan hakları ve demokrasi kapsamındaki amaçlarının da gerçekleştirilmesine hizmet ettiğini söyleyebiliriz.

Barış değerine yönelik bu araştırmada ulaşılan sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin yapılan tartışmayı toparlayacak olursak; karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerini istatistiksel açıdan manidar olacak şekilde yükselttiğini, ulaşılan bu sonucun; (i) yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü, (ii) karakter eğitimi ile ilgili kuramsal bilgileri desteklediğini ve (iii) Türk milli eğitim sistemi ve sosyal bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağladığını ifade edebiliriz.

#### 4.1.4. Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda akademik başarıya yönelik toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son test lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son test lehinde olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
5. Deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında kalıcılık testi lehinde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda maddeler halinde verilen sonuçları incelediğimiz zaman, karakter eğitimi programının istatistiksel açıdan manidar olmak üzere öğrencilerin akademik başarısını, erişimi ve kalıcılık düzeylerinde olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşıldığı görmekteyiz. Bu sonuca göre, karakter eğitimi programının öğrencilerin yüksek düzeyde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine sebep olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmanın bu sonucu, England (2009) tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Çünkü England (2009) yapmış olduğu çalışmada, karakter eğitimi programının, öğrencinin öğrenmesi için gerekli koşulları sağlayarak onların akademik başarılarının yükselmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakter eğitimi programının akademik başarıya etkisini tespit etmeye yönelik diğer bir



araştırma da King (2009) tarafından yapılmıştır. King (2009) yapmış olduğu araştırma neticesinde karakter eğitimi programının, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Görüldüğü gibi bu araştırmada ulaşılan karakter eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediğini gösteren saptama, konu ile ilgili diğer araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Tecrübî araştırmalar neticesinde böyle bir sonucun ortaya konmasından dolayı karakter eğitimi programının sadece duyuşsal hedefleri gerçekleştirmek için değil aynı zamanda bilişsel hedefleri de gerçekleştirmek için de kullanılabilceğini söyleyebiliriz. Bu düşünceyi destekleyici ifadeler karakter eğitimi ile ilgili alan yazında da vurgulanmaktadır (Arthur, 2003; Ekşi, 2003; Lickona, 1991; Ryan ve Bohlin, 1999). Böyle bir vurgulamanın yapılmasında, temel değerleri benimsemiş bireylerin kendi sorumluluklarına yönelik farkındalık seviyelerinin yüksek olacağı ve bu durumun akademik başarıda da kendini göstereceği düşüncesi etkili olmaktadır. Bu araştırmada ve yukarıda atıfta bulunulan araştırmalarda akademik başarıya yönelik ulaşılan sonuçlar mezkûr düşünceyi desteklemektedir.

Bu çalışmada akademik başarıya yönelik ulaşılan sonuç ve bu sonuca ilişkin yapılan tartışmayı toparlayacak olursak, karakter eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğinin saptandığını ve bu saptamanın ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiğini görmekteyiz. Bu durumdan dolayı karakter eğitimi programının bilişsel hedeflerin, etkin olarak gerçekleştirilmesinde de tercih edilebileceğini söyleyebiliriz. Çünkü karakter eğitime yönelik literatürde de belirtilen bu düşünceyi, konu ile ilgili yapılan tecrübî araştırma sonuçları da desteklemektedir.

Değerlerin kazandırılma düzeyine ve akademik başarıya yönelik ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yapılan tartışmayı birlikte ele aldığımız zaman karakter eğitimi programının öğrencilerin, değer düzeylerini ve akademik başarılarını istatistikî açıdan manidar olacak biçimde yükselttiğini görmekteyiz. Sonucun bu yönde çıkması hasebiyle karakter eğitimi programının hem değerlerin yeni nesle aktarılmasını hem de velilerin akademik başarı kaynaklı kaygılarının giderilmesini sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Çünkü bilindiği gibi ülkemizde sınav odaklı bir

başarı tanımlaması ya da nitelemesi yapılmaktadır. Bu niteleme ya da tanımlamaya göre velilerin, kendi çocuklarını başarılı görmesinin temel unsurlarından birini çocuklarının sınav performansları oluşturmaktadır. Yani veliler çocuklarının başarı kriteri olarak onların akademik gelişimini ölçmeye yönelik yapılan sınav sonuçlarını almaktadırlar. Buna göre eğer öğrenci söz konusu sınavlarda yüksek olarak nitelendirilebilecek bir puan elde ederse başarılı, aksi durumda ise başarısız olarak görülmektedir. Durumun böyle olmasında Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin de etkisi vardır. Çünkü bu siteme göre, öğrencilerin bir sonraki eğitim ve öğrenimlerinin devam edeceği okulları büyük ölçüde söz konusu sınav sonuçları belirlemektedir. Örneğin Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin girdiği Seviye Belirleme Sınavı [SBS] sonuçları, öğrencilerin, hangi ortaöğretim kurumunda eğitim ve öğretimlerine devam edeceğini belirlerken, Yüksek Öğrenime Giriş Sınavı [YGS] ile Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS] sonuçları ise lisans öğrenimlerini hangi kurumda ve hangi alanda devam edeceklerini belirlemektedir. Görüldüğü gibi bu sınavlar öğrencilerin gelecekları üzerinde doğrudan rol oynamaktadır. Sınavların bu rolünden dolayı öğrenci velileri de doğal olarak çocuklarının bu sınavlarda başarılı olmasını arzu etmektedirler. Okullardan da bu arzularına yönelik uygulamalar yapmalarını beklemektedirler. Okullar ya da öğretmenler onların bu arzu ve beklentilere cevap verebilmek için sınav odaklı ya da sınavlarda başarılı olmayı sağlayacak öğrenme ve öğretim ortamları tanzim ederek akademik başarıya odaklanmaktadır. Bu tanzim ise eğitim ve öğretimin duyuşsal hedeflerine öğrenme ve öğretim süreçlerinde tam anlamıyla yer verilmemesine/verilememesine neden olmakta ve insanî değerlerin yeni yetişen genç nesle kazandırılmasını olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar bu olumsuzluğu ortadan kaldırabilecek doneleri sunmaktadır. Çünkü araştırmada karakter eğitimi programının öğrencilerin hem değerleri edinmelerini hem de akademik başarılarını istatistiksel açıdan anlamlı olacak biçimde olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu saptamayı açacak olursak söz konusu saptama içinde karakter eğitimi programının hem velilerin beklentilerine hem de eğitimin duyuşsal hedeflerine yönelik verilerin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Yani söz konusu saptama içindeki akademik başarıya yönelik bulguları veli beklentilerini giderebilecek bir netice, değerlerin kazandırılmasına yönelik bulgularları ise

duyuşsal hedeflerin kazandırılmasını sağlayabilecek bir sonuç olarak ele alabiliriz. Bu bağlamda;

- a.) öğrencilerin, hem akademik gelişimine hem de ahlâkî gelişimine destek olabilmek,
- b.) hem akademik açıdan hem de insani değerler açısından “iyi” olarak nitelendirilebilecek insan yetiştirebilmek,
- c.) sadece mesleki kalite açısından değil toplumsal yaşamın makul ölçülerde seyretmesi için gerekli olan meziyetleri edinmiş insan yetiştirebilmek yani hem mesleki yeterlilikler açısından hem de insani nitelikler açısından kaliteli insan yetiştirebilmek,

amaçlarıyla karakter eğitimi programının uygulanabileceğini ifade edebiliriz. Çünkü karakter eğitimi programının uygulanma nedeni olarak sunulan amaçları incelediğimiz zaman bu amaçlarda akademik alana ait yeterliliklerle duyuşsal alana ait yeterliliklerin birlikte ele alındığını görmekteyiz. Yani ilgili amaçlarda, akademik başarıya duyuşsal hedefler tercih edilmediği gibi duyuşsal hedeflere de akademik başarı tercih edilmemektedir. Bu durum, bu araştırmada etkisi sınan karakter eğitimi programında da gözetilmiştir. Ayrıca karakter eğitimi programları öğrencilerin hem bilişsel hem de ahlâkî gelişimlerine destek olabilmek amacıyla uygulanmaktadır. Programın bu amacın gerçekleşmesine olumlu etki ettiğini araştırma sonuçlarını delil göstererek yukarıda belirtmiştik.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin odağındaki kavram insandır. Bu kavramı, yani insanı, tanımlamak veya özelliklerini belirlemek amacıyla İlk Çağ’dan günümüze birçok düşünür çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. Bu görüşlerden bazıları Yakıt (1993, s. 22-33)’dan özetlenerek aşağıda verilmiştir:

*Platon:* İnsan hayvanlar içinde gördüğünü muhakeme eden, araştıran yalnız insandır ki bundan dolayı insan adını almaya hak kazanmıştır.

*Aristo:* İnsan düşünen hayvan, toplum kuran canlıdır.

*Durkheim:* İnsan sosyal bir varlıktır.

*Scheller:* İnsan kendini aşabilen yegâne varlıktır.

*Karl Marx:* İnsan iktisadi hayatın bir üretim vasıtasıdır.

*Farabi:* Âlem makrokozmetik, insan mikrokozmetiktir. İnsan tabiatının aynası ruhtur. Ruhun temizlenmesi için duyuların hazzından manevî hazza yükselmek gerekir. Nefse bu kemali verecek olan akıldır. Bu nedenler hakikatte insan akıldan başka bir şey değildir.

*İbn Haldun:* İnsan geleneklerin ve alışkanlıkların çocuğudur.

*Mevlâna*: İnsan ruh ve beden bütünlüğü olan bir varlıktır. İnsanla hayvan arasındaki fark akıldadır.

Yukarıda verilen tanım ve değerlendirmelerden de görüleceği gibi insan kavramı, akıl, gelişim ve toplumsal nitelikler boyutunda açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu boyutlar çerçevesinde ele alınan nitelikler insanı diğer canlılardan ayıran özellikler olarak sunulmaktadır. Tartışmayı bu noktadan devam ettirirsek, insanın, bilişsel ve duysal niteliklerinin olduğu kabul edilen bir canlı olması sebebiyle karakter eğitimi programlarının uygulanma amacının insan doğasına da uygun olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu uygunluk eğitimin en genel amacı olan yeni yetişen genç nesli hayata hazırlamak ilkesi ile de örtüşmektedir. Çünkü hem insanın doğasına uygun yetiştirilmesi hem de hayata hazırlanması insana bir takım bilgi, beceri ve değerlerin edindirilmesini gerekli kılmaktadır. Karakter eğitimi programları öğrencilerin akademik ve ahlâkî gelişimlerine yaptığı olumlu etki sebebiyle bu gerekliliği yerine getirebilmektedir. Öte yandan bu çalışmanın problem durumunun ele alındığı kısımda da belirtildiği gibi 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk milletinin sosyal ve kültürel kalkınmasını ve çağdaş uygarlığın yaratıcı bir ortağı olmasını sağlayacak mutlu vatandaşlar yetiştirilmesini kanuni bir zorunluluk olarak vurgulamaktadır. Bu çerçevede;

- a.) Söz konusu kanunun Türkiye'deki eğitim faaliyetlerinin çatısı,
- b.) Sosyal Bilgiler dersi kazanımları ile uyumlu geliştirilen ve bu çalışmada etkisi sınırlanan karakter eğitimi programının, öğrencilerin değer ve akademik başarı düzeylerine yönelik etkisinin, istatistikî açıdan manidar olacak biçimde olumlu,

olmasından dolayı tüm derslerde benzer çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Bu gerekliliğin yerine getirilmesiyle hem kanunun gereği hem de eğitimin sosyal boyuttaki hedefleri yerine getirilebilir. Bu yolla, günümüzde azaldığı yönünde sürekli şikâyet edilen evrensel bazda paylaşılacak değerlerin yeni yetişen gençlere kazandırılması sağlanabilir. Böylece insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilmesi yoluyla söz konusu hakların gözetildiği karşılıklı saygı ve hoşgörünün hâkim olduğu bir toplumsal yapı oluşturulabilir.

Bu araştırmada saptanan sonuçları ve bu sonuçlara yönelik yapılan tartışmayı toparlayacak olursak, karakter eğitimi programının, öğrencilerin, değerleri edinmeleri ve akademik başarıları üzerinde istatistikî açıdan anlamlı olacak biçimde olumlu etkisinin tespit edildiğini ve ulaşılan bu sonucun konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü bu ifadeyi hem bu araştırmada ulaşılan sonuçlar hem de ilgili araştırma sonuçları desteklemektedir. Bu bağlamda yapılan tartışmayı, “Nasıl bir insan?”, “Nasıl bir toplum?” ve “Nasıl bir dünya?” sorularına verilecek cevap eğer, “Kendi sorumluluklarının bilincinde, davranışlarında temel insani değerleri yansıtan, kendisinin ve diğer insanların mutluluğunu önemseyen bir insan; hoşgörü, karşılıklı dayanışma ve işbirliğinin geliştiği ve insan haklarının önemsendiği, özgür düşünceinin önündeki engellerin kaldırıldığı bir toplum; adaletin gerçekleştirilerek barışın hâkim kılındığı bir dünya.” ise karakter eğitimi kapsamındaki uygulamaların eğitim ve öğretim faaliyetlerin odağına alınmasının gerekli olduğunu ifade ederek sonlandırabiliriz.

## 4.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıda tematik olarak sınıflanan önerilere yer verilmiştir.

### **Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler:**

- a.) Hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerin duyuşsal alan yeterliliklerini geliştirmek için kurslar düzenlenmelidir. Böylece öğretmenlerin, öğrencilerin karakter gelişimine daha iyi destek olması sağlanabilir.
- b.) Okullar, değer öğretiminde kullanılabilir öğretim materyalleri açısından desteklenmelidir. Bu kapsamda film, çizgi film vb. materyaller hazırlatılıp okullara gönderilmelidir.
- c.) Karakter gelişimine yönelik faaliyetlerde bulunan okullara, idarecilere ve öğretmenlere çeşitli ödülleri vermek yoluyla yeni yetişen genç neslin karakter gelişimini destekleyecek uygulamalar özendirilebilir.

### **Okul İdarecilerine Yönelik Öneriler:**

- a.) Okul idarecileri, okul ikliminin (okul değerler siteminin) gençlerin karakter gelişimini olumlu etkileyecek bir yapıda olmasını sağlamalıdır. Okul yönetiminde demokratik süreçlerin gözetilmesi, öğrencilerin görüşlerinin alınması böyle bir yapının oluşmasına olumlu katkı sağlayabilir.
- b.) Okul idarecilerinin, öğrencilerin karakter gelişimine destek olmanın okulun görevleri arasında olduğunu idrak ederek bu yönde çalışmalarda bulunmaları gerekmektedir. Bu çerçevede, velileri karakter eğitimi konusunda bilgilendirerek okulda yapılacak faaliyetlere onların da katılımının sağlanması karakter eğitimi uygulamalarının başarılı olmasını müspet yönde etkileyebilir.

### **Öğretmenlere Yönelik Öneriler:**

- a.) Öğretmenler, öğrencilerin hem bilişsel gelişimine hem de duyuşsal gelişimine destek olacak uygulamaları yapmalıdırlar. Bu amaçla kendilerini, duyuşsal alan eğitimi açısından geliştirmelidirler.
- b.) Öğretmenler, öğrencilere temel insani değerler açısından iyi rol model olmalıdırlar.
- c.) Öğretmenler, öğrencilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilecek televizyon, internet vb. yayınlardan öğrencilerini korumak için önlemler almalıdırlar. Bu kapsamda gerçekleştirilecek etkili bir medya rehberliği öğrencilerin bilinçlenmesini sağlayabilir.
- d.) Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimine olumlu yönde katkı yapacak öğretim materyallerini derslerinde kullanılmalıdırlar. Bu kapsamdaki materyallere, olumlu karakterleri ihtiva eden edebî ürünler, filmler vb. örnek olarak sunulabilir.
- e.) Öğretmenler, dersleri için planladıkları öğrenme ve öğretme süreçlerinde değerlere de yer vererek öğrencileri işbirlikli çalışmalara yönlendirmelidirler.
- f.) Öğretmenler, öğrencilerinin topluma hizmet uygulamalarına katılmalarını teşvik etmelidirler. Çünkü bu minvaldeki uygulamalar öğrencilerin karakter gelişimine olumlu yönde etki etmektedir.

### **Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler:**

- a.) Öğretmen adaylarına uygulanan programlarda duyuşsal alan eğitimi adı ile bağımsız bir ders konulmalıdır. Bu ders aracılığı ile öğretmen adaylarının duyuşsal alan yeterlilikleri geliştirilebilir.
- b.) Öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca karşılaştıkları iletişim tarzlarını öğretmenlik hayatlarında benimseyebilecekleri için öğretmen yetiştiren kurumların değerler sisteminin öğretmen adaylarının yetişmesini olumlu etkileyecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu çerçevede, karar alma süreçlerine öğretmen adaylarının dahil edilmesi söz konusu yapının oluşumunu olumlu etkileyebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**

- a.) Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının öğrencilerin değerleri edinmelerindeki etki gücünün olumlu olduğu tespit edildi. Buna benzer çalışmaların tüm derslere yönelik olarak yapılarak ileri araştırmalar için bir zemin oluşturulmalıdır.
- b.) Bu çalışma, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin üç ünitesinde gerçekleştirildi. Benzer çalışmaların diğer ünite ve sınıflara yönelik olarak yapılması gerekmektedir. Bu yolla Sosyal Bilgiler dersinin tamamına yönelik deneysel sonuçlar elde edilerek daha kapsamlı genellemeler yapılabilir.
- c.) Türk eğitim tarihi içinde ahlâk ya da karakter eğitimi adında kapsamlı bir çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu, bu araştırmanın literatür çalışması sürecinde ciddi olarak hissedildi. Bundan dolayı bu kapsamda müstakil bir çalışma yapılmalıdır. Böyle bir çalışma hem literatürdeki eksikliği gidermesi hem de bu alandaki Türk tecrübesini yansıtmaya bakımından önemli olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: Consideration for those who would link practice to theory. *Clearinghouse on Teaching and Teacher Education* (ERIC No: 426986).
- Acuner, Y. (2007). *Gençlik dönemi ahlâk eğitimi*. Konya: Ekdağ Yayınları.
- Adler, A. (2003). *İnsan tabiatını tanıma* (A. Yörükkan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Afdal, G. (2007). Ahlâk eğitiminin analizi-bir tipolojisi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Der.), *Değerler ve eğitimi* (s.333-354). İstanbul: DEM Yayınları.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm> adresinden 13 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Der.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.336-358). Ankara: PegemAkademi.
- Aktaş-Seçer, K. (2005). *Bipolar bozukluk tanılı bireylerde ve kardeşlerde mizaç ve karakter özellikleri*. Basılmamış Uzmanlık Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, Cilt. 2, Sayı. 3, ss.19-66.
- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri I*. İstanbul: MEB.
- Akyüz, Y. (2002). *Başlangıcından 2002'ye türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aleck, A. W. (1991). Karakter ruhbilimi. *Eğitim Psikolojisi* (S. Akdeniz, Çev.), (s.247-256). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Alfred, A. (2004). *İnsanın doğası* (A. T. Kapkın, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.



- Allard, J. Edward (2001). *A Study of the result of program to teach moral development to fifth grade students*. Unpublished Doctorate Thesis, Northern Kentucky University, USA.
- Althof, W. & Berkowitz, M.W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*. Vol. 35, No. 4, December, pp. 495–518.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Antes, R. & Nardini, M. L. (1994). Another view of school reform: Values and ethics restored. *Counseling & Values*, Cilt 38, Sayı 3. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=113&sid=83cab0b2-306d-4430932ef74dc4f74fcb%40sessionmgr113&bdata=JmFtcDtsYW5nPXRYJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=9709102073> adresinden 12 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Arat, R.R. (1979). *Kutadgu Bilig I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Arık, A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem* (2.baskı). İstanbul : Çantay Kiabevi.
- Arthur, J. (2003). *Educating with character*. London: RoutledgeFalmer.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 80-99). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler programı. C. Öztürk (Der.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s.1-31). Ankara: PegemA
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E., Ben, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye giriş (12 th Edition)*, (Y. Alagon, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aybars, E. (1986). *Türkiye cumhuriyeti tarihi I*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (4. basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2007). *Ailede çocuğun ahlâk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (6. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baily, J. R. (1978). Implicit moral education in secondary schools. *Journal of moral education*. Vol. 8, Num. 1, pp.33-40.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barr, J. J. (2005). *The development of empathy in adolescents attending a just community alternative high school*. Unpublished Doctorate Thesis. Fordham University, New York, USA.
- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Başdemir, H. Y. (2007). Ahlâk metafiziği. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Der.), *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk* (s.49-68). İstanbul: DEM Yayınları.
- Başgil, A.F. (2005). *Gençlerle baş başa* (38. basım). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Başgöz, İ (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve atatürk*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Eds.), *Bringing in a new era in character education*. California: Stanford Hoover Institution Press.

- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders. [http://www.character.org/uploads/PDFs/White\\_Papers/White\\_Paper\\_What\\_Works\\_Policy.pdf](http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Policy.pdf) adresinden 20 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Berkowitz , M.W., Battistich, V.A. & Bier, M.C. (2008). What works in character education: What is known and what needs to be known. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 414-431). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MEB.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bon, L. G. (2004). *Tarih felsefesi*. (H. Akdeniz - M. Temelli, Çev.). İstanbul: Ataç Yayınları.
- Boyd, D. (1989). Character of moral development. L.P. Nucci (Eds.), *Moral development and character education* (s.95-123). Berkeley: Mccutchan Publishing Corporation.
- Bozkurt, F. (2002). *Türklerin Dili*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Böke, K (2009). Sosyal bilimlerde araştırma. K. Böke (Der.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.3-30). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brand, D. L. (1999). *Education for character in the united states army: A stuyd to determine the compenents for an effective curriculum for values education in basic training units*. Unpublished Doctorate Thesis, College Of Education University of South Carolina, Carolina, USA.
- Brooks, B. David, M.E. (1993). What makes character education programs work?. *Educational Leadership*. Vol.51, Issue 3. pp. 19-21.
- Burger, J. M. ( 2006). *Kişilik*. (İ.D.E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

- Can, G. (2002). Kişilik gelişimi (Psikososyal ve ahlak gelişimi). B. Yeşil Yaprak (Der.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3.basım) (s.111-140). Ankara: PegemA.
- Carr, D. (2007). Moralized psychology or psychologized morality? Ethics and psychology in recent theorizing about moral and character education, *Educational Theory, Volume 57 , Number 4*, pp. 389-402.
- Carr, D. (2008). Character education as the cultivation of virtue. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 99-117). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Carr, D. & Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teachers' perceptions Part Two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 20, No.1, pp. 21-29.
- Catalano, R.F., Hawkins, D.J. & Toumbourou, J.W. (2008). Positive youth development in the united states: History, efficacy, and links to moral and character education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 459-484). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Cesur, S. (1997).The relationship between cognitive and moral development. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Cooley, A. (2005). Legislating Character: Moral Education in North Carolina's Public Schools. *Educational Studies*, 43, pp.188–205.
- Costanzo R. A. (2005). *A Study Of Character Education Programs in Connecticut Public Elementary Schools Based on the Eleven Principles Of Effective Character Education*. Unpublished Doctorate Thesis, Faculty of the School Of Education and Human Resources University Of Bridgeport.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, N. (1997). *Bir türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çamdibi, H. M. (2007). Gazâlî'de ahlâk terbiyesi. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Der.), *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk* (s.213-250). İstanbul: DEM Yayınları.

- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlâkî yargı testi mut'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, I/2, s.295-321.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), s.43-77.
- Çiftçi, N. (2003a). Liseli gençlerde ahlâkî yargı yetenekleri ve eğitimi. (M. E. Ay ve diğ. Der.) *Gençlik dönemi ve eğitimi* (s.347-396). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: Vyayınları.
- Davidson, M. L. (2005). Harness the sun, channel the wind: The art and science of effective character education. D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (s. 18-35). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high school character education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 370-391). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Davis, D. H. (2006). Character education in america's public schools. *Journal of Church and State*. Winter 48,1. 5-13.
- Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlilik inançları [Electronic version]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37: 36-49.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.

- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-türkçe ansiklopedik lúgat* (13.basım). (A.S. Günyeçal, Haz.). Ankara: Aydın Kitapevi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doak, J. (2009). *The effect of character education on emotional intelligence*. Unpublished Doctorate Thesis, Marshall University, USA
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Der.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s.225-256). Ankara: PegemA.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. şahin (Der.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler* (s.31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Durak, N (2007). Mevlana'nın ahlák öğretisinde iyi ve kötü kavramları. [http://sosyalbilimler.sdu.edu.tr/PDF/cilt3\\_sayi2\\_dergi.pdf](http://sosyalbilimler.sdu.edu.tr/PDF/cilt3_sayi2_dergi.pdf). adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Durkheim, E. (1903/2004). *Ahlak eğitimi* (O. Adanır, Çev.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Durmuş, A. (2007). Karakter eğitiminde çevre imkânları. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. ř. Arslan ve M. Zengin (Der.), *Değerler ve eğitimi* (s.323-332). İstanbul: DEM Yayınları.
- Durna, T. (2009). Nedensellik ve araştırma tasarımları. K. Böke (Der.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.153-192). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Edginton, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, May/June.
- Ekşi, H. (1998). *İmam hatip lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). Gençlik döneminde karakter eğitimi. (M. E. Ay ve diğ. Der.) *Gençlik dönemi ve eğitimi* (s.397-416). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Ekşi, H. (2003a). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1), s.76 -96.
- Ekşi, H. (2004). “karakter eğitimi nedir?” ve “niçin karakter eğitimi?”. H. Işılak ve A. Durmuş (Der.), *Kara tahtayı aşmak öğrenci merkezli öğretmenlik* (s.251-272). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ekşi, H. (2004a). Dogmatizm ve ahlâkî gelişim düzeyi arasındaki ilişki. *Sivil Toplum*, 2 (6-7), s.197-205.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl. 6, Cilt. 6, Sayı. 1, s.29-38.
- Ekşi, H ve Durmuş, A. (2003). *Gençler ve karakter eğitimi: Pilot uygulama*. Gençlik Dönemi ve Eğitimi Sempozyumu. Bursa.
- Elias, M.J., Parker, S.J., & Kash, V.M. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 248-267). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Ellenwood, S. (2007). Resisting character education: From mccuffey to narratives. *The Journal of Education* 187.3. pp. 21-43.
- Ellez, M. A. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıoğen (Der.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.167-192). Ankara: Anı Yayıncılık.
- England, T. F. (2009). *Character education and the perceived impact on student akademik achievement and in fazilitating a safe and effective learnin enviroment in California k-12 public schools*. Unpublished Doctorate Thesis. Üniuersitiy of La Verne, California. USD.
- Erdem, H. (2006). *Son devir osmanlı düşüncesinde ahlâk*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme* ( 9. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergin, M. (1999). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ersanlı, K. (2002). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşil Yaprak (Der.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3.basım) (s.168-195). Ankara: PegemA.

- Ersoy, E. (2006). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu (Malatya Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme (9.bakı)*. Ankara: Metaksan Yayınları
- Farris, P.J. (1997). *Elementary middel school social studies an interdisciplinary instructional approach*. MacGraw-Hill Companies.
- Fisher, S. (1998). Developing and implementing a k-12 character education program. *Journal of Physical Education. Recreation&Dance*; Feb.69,2. Health Module. 21-23.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to desing and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Hall, S.E. (2006). Character identity: A new framework for counseling adults in transition. *ADULTSPAN Journal*. Vol.5. No. 1. Spring. pp. 15-24.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and social studies. *The Social Studies*, May/June.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gedikli, F. (2006). Türklerde hukuk. C. Öztürk (Der.), *Türk tarihi ve kültürü* (s.223-239), Ankara: PegemA
- Gençcan, M. (2006). *Tanzimat dönemi ahlâk öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Germaine, R. W. (2001). *Values education on elementary students' self esteem*. Unpublished Doctorate Thesis, University of San Diego, San Diego, USA.
- Gooding, T. F. (2004). *Character education: Perceptions of social skills acquisition in two elementary schools*. Unpublished Doctorate Thesis, Arizona State University, USA.
- Goodlad, J. I (1992). The moral dimensions of schooling and teacher education. *Journal of moral education*, Cilt.21, Sayı, 2. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=113&sid=83cab0b2-306d-4430932ef74dc4f74fcb%40sessionmgr113&bdata=JmFtcDtsYW5nPXRYJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=9604291599> adresinden 13 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.



- Gordon, D. (1986). Kohlberg and hidden curriculum. S. Modgil & C. Modgil (Eds.) *Lawrence Kohlberg, consensus and controversy* (s. 263-278). London: Falmer Press.
- Gökçek, S. B. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömeç, S. (1997). *Kök türk tarihi*. Ankara: Türksoy Yayınları.
- Grimbilas (2009). *The effect of a character education unit on the behavior of ninth grade students*. Unpublished Master Thesis, Graduate Program Caldwell College, New Jersey, USA.
- Guttek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education with a new preface and epilogue*. New Jersey: Princeton University Press
- Güngör, A. (2006). Ahlaki (törel) gelişim. A. Ulusoy (Der.) *Gelişim ve Öğrenme* (s.70-93). Ankara: Anı Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk* (3. basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2000). Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni ilkokul programı uygulama kılavuzu ve program geliştirme tarihçesi*. İstanbul: Acar Matbaası.
- Halstead, J.M. &McLaughlin, T. H.(1999). Education in character and virtue. J.M. Halstead, & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (s.131-163). London and New York: Routledge.
- Halstead, J.M. Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No. 2, pp.169-202.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hansen, D. (1995). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education*, Vol. 2, pp. 59-74.

- <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/hansen.html> adersinden 22 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hazlitt, H. (2006). Ahlâkın temelleri (M. Aydın ve R. Tapramaz, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Healea, C. (2006). Character education with resident assistants: A model for developing character on college campuse. *The Journal of Education*. 186.1. pp.65-77.
- Heller, A. (2006). *Bir ahlâk kuramı* (A. Yılmaz, K. Tütüncü ve E. Demirel, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hızlı, M. (2009). Osmanlı sıbyan mekteplerinde okutulan dersler. <http://www.osmanli.org.tr/yazi-7-205.html>, adresinden 10 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *Social Studies*, 93 (3), 103-108.
- Hudd, S.S. (2005). Character education in a consuming society the insights of albert schweitzer, *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*. Vol. 18. No. 4. Winter. pp. 29-35.
- Hutcheon, P.D. (199). *Building character and culture*. London: Pat Duffy Hutcheon.
- İnan, A. (1991). *Düşünceleriyle atatürk*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Jacobs, D. T. & Jacobs-Spencer, J. (2001). *Teaching virtues : Building character across the curriculum*. London: Scarecrow Press.
- Johnson, C. S. (2005). *Yes, context matters: character education in secondary social Studies*. Unpublished Doctorate Thesis. The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Jorgensen, G. (2006). Kohlberg and Gilligan: duet or duel?. *Journal of moral education*, Vol. 35, No. 2, June, pp.179-196.
- Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kağıçbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar* (10. basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Der.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s.321-334). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: PegemA.

- Kanger, F. (2007). *Hz. Muhammed ahlâkını referans alan bir karakter eğitimi modeli*. Basılmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kant, I. (1803/2007). *Eğitim üzerine ruh eğitimi-ahlâk eğitimi-pratik eğitim* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karakuş, Ö. ve Başbüyük, O. (2009). Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. K. Böke (Der.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.198-240). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Karaman, H. (2008-2009). Dîvânü lügâti't-tük'te ahlâk. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı. 39, s.374-386.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasoş, Y. (2004 ). Ahi kelimesi ve türk kültüründe ahilik. <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s14/karasoş.pdf>. adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Karen E. & Bohli, K.E. (2005). *Teaching character education through literature awakening the moral imagination in secondary classrooms*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Keefer, M.W. (2006). A critical comparison of classical and domain theory: Some implications for character education. *Journal of Moral Education Vol. 35, No. 3, September*, pp. 369–386.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (F. Kanad, Çev.). Ankara: Örnek Matbaası.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- King, J. D. (2009). *Implementation of characterPlusRTM and interdependence on achievement and discipline*. Unpublished Dissertation. Lindenwood University, Missouri, USA.

- Kirschenbaum, H. (2000). From values Cclarification to character education: A personal journey. *Counseling, Education & Development. Cilt 39, Sayı 1.* [http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=108&sid=3517616.](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=108&sid=3517616) adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kınalızâde, A.Ç. (2007). *Ahlâk-ı alâî* (M. Koç, Sadeleştiren). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocamanoğlu, E. (1995). *Ayşe sıdıka'nın "usûl-i talim ve terbiye dersleri" kitabının eğitim açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocatürk, U. (2005). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri.* Ankara: ATAM Yayınları.
- Kochanska, G., Aksan, N. ve Koenig, A. L. ( 1995). A Longitudinal study of the roots of preschoolers' conscience: Committed compliance and emerging internalization, *Child Development*, 66, pp.1752-1769.
- Koç, E. (2009). Yunus emre düşüncesinde aşk ve eğitim. [http://www.hbektasveli.gazi.edu.tr/dergi\\_dosyalar/26-243-252.pdf.](http://www.hbektasveli.gazi.edu.tr/dergi_dosyalar/26-243-252.pdf) adresinden 13 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. H. Giroux & D. Purpel (Eds.) *The hidden curriculum and moral education. Deception or discovery?.* McCutchan Publsihing Corporation.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köprülü, M.F. (1981). *Türk edebiyatı tarihi.* İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kösoğlu, N. (1997). *Türk dünyası tarihi ve türk medeniyeti üzerine düşünceler.* İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Köylü, M. ( 2006). Küreselleşme ve ahlakî değerler. Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Der.), *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler* (s.51-101). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerlere duyulan ihtiyaç. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Der.), *Değerler ve eğitimi* (s.287-311). İstanbul: DEM Yayınları.

- Kristján Kristjánsson (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*. Vol. 35. No. 1. March, pp. 37–49.
- Krop, E. H. (2006). *The effects of cognitive-moral development program on inmates in a correctional environment*. Unpublished Doctorate Thesis. University of Virginia, Virginia, USA.
- Kupperman, J.J. (1991). *Character*. New York: Oxford University Press.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), s.59-76.
- Küçük, S. (2007). Mesnevi’de mevlana’nın ahlâk anlayışı. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Der.), *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk* (s.283-322). İstanbul: DEM Yayınları.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lapsley, D.K. (2008). Moral self-identity as the aim of education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 30-53). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2005). Moral psychology at the crossroads. D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (s. 18-35). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Lapsley, D. K. & Power, F. C. (2005). Orienting themes and issues. D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (s. 1-17). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ledford, A. T. (2005). *A study of teachers’ efficacy for teaching character education*. Unpublished Doctorate Thesis. Regent University School of Education.
- Leming, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, November, pp.63-71.
- Leming, J.S. (1997). Whither goes character education? Objectives pedagogy, and research in education programs. *Journal Of Education*. Volum, 179. Number 2, pp. 11-34.

- Leming, J.S. (2008). Research and practice in moral and character education: loosely coupled phenomena. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 134-161). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How school can teach respect and responsibility*. New York: Battam.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*. Vol. 51, Issue 3, pp. 6-11.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, Cilt 25, Sayı 1*. (ERIC No: 505086).
- Ling, L. & Stephenson, J. (1998). Introduction and theoretical perspectives. J. Stephenson, L. Ling, E. Burman & M. Cooper (Eds.), *Values in education* (s. 3-21). London and New York: Routledge.
- Maarif Vekilliği. (1943). *İkinci maarif şûrası*. Ankara: Maarif Vekilliği Yayınları.
- Markoviç, M. (1998). *Hümanizm ve ahlak felsefesi*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Martorella, P.H. (1998). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens* (2. Edition). Upper Saddle River: Printice-Hall, Inc.
- McClellan, B. E. (1992). *School and the shaping of character: Moral education in america, 1607-present*. (ERIC No: 352310).
- MEB. (1948). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). *İlköğretim Okulu Programı* (3. Basım). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2007). <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>.
- MEB. (2009). *XVII. milli eğitim şurası*. <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm> adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEB TTKB. (2006). *Millî eğitim şûraları*. Ankara: MEB.
- MEB TTKB (2009). *Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: DEM Yayınları.

- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House, Vol. 74, No. 2, November/December*, pp.89-93.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (keis) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4)*, s.99-130.
- Montagu, A. (1999). *Çocuklarımıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Morrison, R.R. (2006). *The impact of character education programs on student discipline referrals in texas public schools*. Unpublished Doctorate Thesis. College of graduate Studies Texas A & M Universtiy-Kingsville.
- Mulkey, Y. J. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation&Dance; Nov/Dec. 68,9. Health Module*. pp.35-37.
- M. Rahmi. (1923). *Gazi paşa hazretlerinin maarif umdesi ve asri terbiye ve maarif*. Ankara: Matbuat ve İstihbarat Matbaası.
- Nash, R.J. (1997). *Answering the "virtuecrats": A moral conversation on character education*. Columbia University: Teachers College Press.
- Naylor, D. T. & Diem, R. ( 1987) *Elementary middle school social studies*. New York: Random House.
- Nesimi, Y.(2006). İlk müslüman türk devletleri. C. Öztürk (Der.), *Türk Tarihi ve Kültürü* (s.), Ankara: PegemA.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I- II*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Nirun, N. (1978). Ziya Gökalp'a göre şahsiyetin teşekkülü ve tekâmülü. Ş. Beysanoğlu (Der.), *Ziya gökalap için yazılanlar-söylenenler*. Ankara: Aslımlar Matbaası.
- Niyazi, M (2000). *Medeniyetimizin analizi ve geleceği*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005) Caring in education, *the encyclopedia of informal education*. [www.infed.org/biblio/noddings\\_caring\\_in\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm). adresinden 20 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 161-175). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Nucci, L. (1987). Synthesis of research on moral development. *Educational Leadership*, pp.86-92.
- Nucci, L. P. (1989). Challenging conventional wisdom about morality: The domain approach to values education. L.P. Nucci (Eds.), *Moral development and character education* (s.183-203). Berkeley: Mccutchan Publishing Corporation.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2004). Finding commonalities: Social information processing and domain theory in the Study of Aggression. *Child Development, July/August , Volume 75, Number 4*, pp. 1009 – 1012.
- Nucci L. P. ve Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool. *Child Development*, Vol. 49, No. 2, pp. 400-407. <http://www.jstor.org/stable/1128704?seq=2>. adresinden 04.11.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Ögel, B.(1981). Büyük hun imparatorluğu tarihi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım San.ve Tic.
- Öymen, M. M. R. (1975). *Psikoloji, sosyoloji ve pedagoji açısından ahlâk eğitimi* (3.baskı). İstanbul: Murat Matbaacılık.
- Öymen, M. R. (1955). *Bugünün ahlâk terbiyesi meseleleri ve ahlâkın testle ölçülmesi* (2. baskı). İstanbul: Matbaacılık Okulu.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-araştırma-uygulama* (5. basım). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özdemir, İ. (2007). Çevre ve ahlâk. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Der.), *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk* (s.133-160). İstanbul: DEM Yayınları.
- Özden, H. (2007). *Kutadgu bilig’de ahlâk ve tıp etiğine etkisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. baskı). Ankara: PegemA.



- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: MEB.
- Öztürk, C. (2007). Küreselleşme ve bilgi çağında sosyal bilgiler öğretimi. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der.) *İlköğretimde Alan Öğretimi* (s.101-142). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Der.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s.1-31). Ankara: PegemA
- Öztuna, Y. (1988). *Tarih sohbetleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Özyurt, S. ve Girgin, N. (2000). *Gelişim süreçleri “insan nasıl öğrenir”*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Poyaraz, H. (2007). Değerlerin kuruluşu ve yapısı. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Der.), *Değerler ve eğitimi* (s.81-88). İstanbul: DEM Yayınları.
- Power, C. & Kohlber, L. (1986). Moral development: Transforming the hidden curriculum. *Curriculum Review, September/October*, pp. 14-17.
- Prencipe, A. (2001). *Cildren’s reasoning about the teaching of values*. Unpublished Master Thesis. University of Toronto, Toronto, USA.
- Pressy, S. L & Robinson, F. P. (1991). *Psikoloji ve yeni eğitim I*. (H. Tan, Çev.). İstanbul: MEB.
- Purpel, D. (1998). Values education in the united states of america. J. Stephenson, L. Ling, E.Burman & M. Cooper (Eds.), *Values in education* (s. 195-207). London and New York : Routledge.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education. Vol. 36, No. 1, March*, pp. 79–92.
- Rivers M. T. (2004). Ten essential for character education. *The Journal of General Education. Vol, 53. Issue, 3/4*, pp. 247-260.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Rudd, A. ve Stoll, S. (2004). Measuring students’ character in secondary education: the development of the principled thinking inventory. *Journal of Research in Character Education, 2, 2*, pp.151-164.

- Rusnak, T. (1998). Integration character in the life of the school. T. Rusnak (Eds.), *An integrated approach to character education* (s. 9-19). Thousand Oaks: Corvyn Press.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership, Cilt.51, Sayı. 3*, pp. 16-18.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretim süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Der.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.124-142). Ankara: PegemAkademi.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sâmi, Ş. (1992). *Kâmus-ı Türkî* (4.basım). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sâtı Bey (2002). *Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar*. O. Kafadar ve F. Öztürk (Der.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (9. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sponville, A. C. (2004). *Büyük erdemler risalesi* (I. Ergüden, Çevr.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şemin, R. (1954). *Çocukta ahlâkî davranış ve ahlâkî hüküm*. İstanbul: Kutulmuş Matbaası.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıgil, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- TDK. (2009). <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Tepe, H. (2002). Değerler ve değer bilgisi. Ş. Yalçın (Der.) *Bilgi ve değer* (s.342-353). Ankara: Vadi Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik (Psikolojik Antropoloji)*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Thompson, W. G. (2002). *The effect of character education on student behaviour*. Unpublished Doctorate Thesis, East Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turgut, Y. (2009) Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. A.Tanrıoğen (Der.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 193-257). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turiel E. (1983). The development of social knowledge: morality and convention. [http://www.google.com/books?id=hs9sGxk\\_1hMC&hl=tr&source=gbs](http://www.google.com/books?id=hs9sGxk_1hMC&hl=tr&source=gbs). Adresinden 07.09.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Uysal, A. ve Kuşluvan, Z. (2006). *Davranış bilimleri sosyal psikoloji* (5. baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaşın peşinde: II. meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer* (2. baskı). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Vess, K. A. & Halbur D.A. ( 2003). Character education: What counselor educators need to know. (ERIC No: 475389).

- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (s. 175-204). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world strategies for teaching social studies* (6th edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Winton, S. (2007). *Character matters!: policy and persuasion*. Unpublished Doctorate Thesis. Department of theory and Policy Studies in Education, Universty of Toronto.
- Witherspoon, W. A. (2007). *Character education: Determining barriers to implementation*. Unpublished Doctorate Thesis. Presented to Educational Foundations and Leadership Department and the Graduate School of George Fox University.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values educationin the middle junior hing school of tennesse*. Unpublished Doctorate Thesis, Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Wynne, E.A. (1995). Transmitting character in schools--Some common questions and answers. *Clearing House. Cilt, 68. Sayı 3*.  
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9510052928> adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Yakıt, İ. (1993). Batı düşüncesi ve mevlâna. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yavuzer, Y., Demir, Z., ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeniterzi, E. (2005). Kubbe-i hadrâ'nın gölgesinde mevlâna celâleddin rûmî üzerine makaleler. <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s19/AliTemizel.pdf>. adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ünstitüsü.

- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlâk eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâkî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), s.307-338.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zimmerman, B. (2004). *Character education: A study of the curriculum as perceived by group of elementary school*. Unpublished Doctorate Thesis, Fielding Graduate Institute, USA.

## EKLER

### EK 1: Karakter Eğitimi Programı

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.
- İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.

**Değer:** Bilimsellik

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Bilimin gelişme ve ilerlemedeki önemine inanma.
- Yeni bir şeyler üretmeye meraklı olma.
- Araştırmadan ve incelemeden zevk alma.
- Bilim adamlarına saygı duyma.
- Kanıtlara göre fikir inşa etme.
- Eleştirel bakabilme.
- Bilimsel buluşların sonuçlarından tüm insanlığın faydalandığının farkında olma.

**Eğitsel yöntem:** İşbirlikli öğrenme, grup çalışması, düz anlatım, model alma, büyük grup tartışması, empati, örnek olay tekniği, problem çözme.

**Eğitsel malzeme:** Etkinlikler için hazırlanmış çalışma formları, Tepegöz

**Süre:** 5 ders saati

**Süreç:**

Öğrencilere “Bilimsel gelişmeler insan yaşantısını nasıl etkilemiştir.” sorusu yöneltilerek derse başlanır. Mümkün olduğu kadar çok öğrencinin görüş beyan etmesi sağlanır. Tartışma öğretmen tarafından özetlenerek bitirilir.

Daha sonra sınıf yazı tahtasına, “Yazı, Mürekkep, Barut, Tekerlek, Mum ve Matbaa” kavramları yazılır. Bu kavramların icadını ve geçmişten günümüze insan yaşantısı

üzerindeki etkilerini araştırmak üzere gruplar oluşturulacağı öğrencilere söylenir. Ayrıca öğrencilerin verilen buluşlardan başka araştırmak istedikleri bir buluş varsa onun da listeye eklenebileceği belirtilir. Daha sonra aşağıdaki ilkeler dikkate alınarak gruplar oluşturulur.

- Gruplar 5 ila 6 elamdan oluşmalı.
- Gruplar oluşturulurken öğrencilerin gönüllü olmasına dikkat edilmeli. Her öğrenci istediği buluşla ilgili çalışmanın yapılacağı grupta yer almalı. Örneğin, mürekkebin serüvenini araştırmak isteyen öğrencinin, bu icadın araştırılacağı grup içinde yer almasına izin verilmeli.
- Grupların bireysel özellikler açısından heterojen (farklı) dağılımı sağlanmalı.

### **Grup Çalışma Yönergesi:**

Gruplar aşağıda verilen işlem basamaklarını izleyerek çalışmaların gerçekleştirmeleri, her grubun bilimin önemine vurgu yapan yazılar (edebi türler, gazete ya da dergi haberleri, öğrencilerin yazacağı denemeler/kompozisyonlar\*) hazırlamaları ve bunu gruplardan seçilen elemanlardan oluşan bilim kuruluna teslim etmeleri istenir.

1. Grup başkanının seçilmesi
2. “Ünitemiz Değeri” köşesinin hazırlanmasında görev alacak üyenin seçimi.
3. Grup adının belirlenmesi
4. Seçilen buluşun, ilk defa nerede kullanıldığı, ortaya çıkış hikâyesi, ilk ortaya çıkışından günümüze nasıl bir gelişme gösterdiği ve insanlığa faydaları üzerine odaklanılan bir rapor hazırlanır (Bu faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için Ek 1’de verilen çalışma kâğıdı grup sayısınca çoğaltılarak gruplara dağıtılır.)
5. Her grup, seçtiği icadın “insan yaşamına etkisi” ile ilgili küçük grup (grup içi tartışma) tartışması yapacak. Bu tartışmada nesneyi icat eden toplum ya da

---

\* Seçilen bilim kurulundan, bir hafta içinde kendi aralarında toplanarak öğrenciler tarafından hazırlanan bilimle ilgili yazıların değerlendirilerek sınıf panosuna asmaları istenir. Panonun düzenlenme çalışmalarından kurulun sorumlu olduğu ve onların çalışmalarının sınıf tarafından değerlendirileceği belirtilir.

milletin diğerk toplum ya da milletlere göre konumunda ne tür değişiklikler olacağı üzerinde durulacaktır.

6. Gruplar içinde bulunan her elaman, kendini ele aldıkları icadı bulan kişinin yerine koyarak (empati kurma) duygu ve düşüncelerini anlatacak. (Bu yönergenin gerçekleştirilmesi için Ek 2’de verilen çalışma kâğıdı gruplara dağıtılır.)
7. Gruplar çalışmalarını tamladıktan sonra her grup 5. ve 6. madde açıklanan çalışmayı kendi içinden seçtiği sözcü aracılığı ile sınıfa sunar.
8. Araştırılacak icatla ilgili Ders Kitabında verilen metnin doğruluğunun araştırılması. Yani farklı kaynaklarda verilen bilgilerle Ders Kitabında verilen bilgilerin karşılaştırılması ve raporlaştırılması. Hazırlanan raporda benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulacak (Bu faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için Ek 3’de verilen çalışma formu grup sayısı kadar çoğaltılarak gruplara dağıtılır.)

Sürecin bu aşamasında, “Örnek Olay” (Ek 4) tepegöz aracılığı ile perdeye yansıtılır. Örnek Olay metninin altında verilen sorular öğrencilere yöneltilir. (Öğrenciler problem çözüyorum adlı etkinliği yaparken örnek olaydan faydalanacağı için “Örnek Olay” metni çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.) Daha sonra “Problem Çözüyorum” (Ek 5) adlı çalışma formu öğrencilere dağıtılır. Bu formun bir hafta sonra toplanacağı belirtilir.

### **Değerlendirme:**

Dersin bu aşamasında aşağıda verilen sorular öğrencilere yöneltilir.

1. Yazının, Barutun ya da matbaanın geliştirilmesi örneğinden yola çıkarak bilimsel gelişmelerin insan yaşamı üzerindeki etkileriyle ilgili olarak neler söyleyebiliriz?
2. Sizce İlk Çağ uygarlıklarının bilisel ve teknolojik gelişmelere yapmış olduğu en önemli katkı nedir? Niçin?
3. Okuduğunuz bir belge ya da metinde anlatılanların doğruluğunu nasıl kontrol edersiniz? Örnek vererek açıklayınız.



<b>Ünite Adı</b>	<b>Zaman İçinde Bilim</b>
<b>Grup Adı</b>	
<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Buluş Adı</b>	
<b>Geliştiren Uygarlık ve tahmini geliştirilme tarihi</b>	
<p><b>Hangi ihtiyaçtan çıkmış ve hangi alanda kullanılmıştır:</b></p> <p><b>Geliştiren topluma neler sağlamıştır?</b> ...</p> <p><b>Günümüze gelinceye kadar hangi milletler gelişimine katkı sağlamıştır?</b> ...</p> <p><b>Geliştirildiği dönemde devlet başkanı siz olsaydınız, buluşu gerçekleştiren kişiye nasıl davranırdınız? Niçin?</b> ...</p>	

**Yönerge:** Sevgili öğrenci, kendini seçtiğiniz icadı bulan kişinin yerine koyarak aşağıda verilen ifadelerle ilgili hissettiklerinizi yazınız.

<b>Ünite Adı</b>	<b>Zaman İçinde Bilim</b>
<b>Adı, Soyadı</b>	
<b>Etkinlik Adı</b>	<b>Hissettiklerim</b>
<b>Buluş Adı</b>	
<p><b>Geliştirdiğiniz buluşu insanlar kullanmaya başlayınca neler hissederdiniz?</b></p> <p>...</p> <p><b>İçinde bulunduğunuz toplum sizin için neler düşünürdü? Niçin?</b></p> <p>...</p> <p><b>Kendi milletinizden olmayan insanlar sizinle ilgili olarak neler düşünürdü? Niçin?</b></p> <p>...</p>	

**Ek 3**

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler grup olarak seçtiğiniz icatla ilgili olarak Ders Kitabınızda verilen metinde anlatılan bilgileri başka kaynaklarda verilen bilgilerle karşılaştırınız. Karşılaştırmayı aşağıda verilen boyutlarda yapınız. Ayrıca kendiniz de karşılaştırma yapmak için ilave başlık ekleyebilirsiniz. Bu işlemi yaptıktan sonra yaptığınız karşılaştırma için bir sonuç yazınız.

<b>İcat adı:</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>Araştırılan kaynak/kaynaklar</b>
<b>Bulunduğu tarih</b>		
<b>İlk defa kullanıldığı/icat edildiği yer</b>		
<b>Gelişmesine katkı sağlayan milletler</b>		
<b>En çok kullanıldığı alanlar</b>		
<b>Sonuç:</b>		

### Örnek Olay\*

Seda, iki çocuklu ekonomik durumu iyi olan bir ailenin küçük kızıdır. Evin en küçük çoğu olduğu için Seda'yı herkes çok sevmektedir. Bu durum da Seda'nın hoşuna gitmektedir. Fakat evin küçüğü olması bazen Seda'nın üzülmesine sebep olmaktadır. Çünkü evde kaybolan her şeyden Seda sorumlu tutulmaktadır. Örneğin televizyonun kumandası kaybolduğu zaman Seda çok üzülmemektedir. Ne zaman televizyon kumandası kaybolursa herkes Seda'ya "Nereye koydun?", "Nerede unuttun?", "Oyuncaklarının arasına baktın mı?" gibi sorular sormaktadır. Televizyon kumandasının nerede olduğunu bilmeyen Seda'nın "Ben bilmiyorum.", "Ben almadım." türünden verdiği cevaplara kimse inanmamaktadır. Çünkü herkes Seda evin en küçüğü olduğu için kumanda ile oynarken ya bir yerde unuttuğunu ya da bir yere düşürdüğünü düşünürdü. Bu durum da Seda'yı çok üzmemekte ve rahatsız etmekteydi. Bu rahatsızlıktan kurtulmak isteyen Seda durumu okulda öğretmenine anlatır. Öğretmeninin de yardımıyla Seda sorunu çözmek için bir düzenek geliştirmeye karar verir. Bunun için çözüm önerileri geliştirir.

**Birinci öneri:** Televizyonun üzerine yerleştirilecek bir aletin düğmesine basıldığı zaman televizyon kumandasına yerleştirilecek bir ampulün yanması.

**İkinci öneri:** Televizyonun üzerine yerleştirilecek bir aletin düğmesine basıldığı zaman televizyon kumandasına yerleştirilecek zilin ses vermesiydi.

Ürettiği çözüm önerilerini öğretmenine anlatan Seda, öğretmeni ile yaptığı değerlendirme sonunda birinci önerinin sorunu çözemeyeceğine karar verir. Çünkü kumanda koltukların altına düşebilir ya da kumandanın üzerine başka bir eşya konması durumunda ampulün yaydığı ışık görülmeyebilirdi. Bundan dolayı da Seda ikinci öneriyi değerlendirir. Önerideki gibi bir düzeneği geliştirip televizyona ve kumandaya yerleştirir. Artık Seda ne zaman televizyon kumandası kaybolursa televizyon üzerine yerleştirdiği düğmeye basarak kumandanın yerini bulmaktadır. Televizyon kumandasının kaybolması Seda için kâbus olmaktan çıkar. Sorunu çözen Seda, aile içinde sevilmenin tadını çıkarır.

\* Bu örnek olay, NTV'de 2007 Mayıs ayında düzenlenen geç mucitler yarışmasından uyarlanmıştır.

*Yukarıda verilen Örnek Olay tepegöz ile perdeye yansıtılır. Tüm öğrencilerden metni okumaları istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular sınıfa yöneltilir.*

### **Sorular**

1. Seda'yı üzen olay nedir? (Seda'nın problemini tanımlayınız.)
2. Seda problemi çözmek için hangi önerileri geliştirmiştir?
3. Seda problemini nasıl çözüme kavuşturmuştur?
4. Seda'nın yerinde olsaydınız problemi nasıl çözerdiniz? Niçin?

Yukarıda verilen sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra öğrencilerden kendi hayatlarında karşılaştıkları bir problemi "Örnek Olayda" anlatılan süreçleri göz önünde bulundurarak çözmeleri istenir. Bu etkinlik için Ek 5'de verilen "Problem Çözüyorum" adlı çalışma formu dağıtılır.

## *Ek 5: Problem Çözüyorum*

### **Yönerge:**

Sevgili öğrenciler öncelikle gündelik hayatınızda karşılaştığınız bir problemi tespit ediniz. Daha sonra sınıfta üzerinde konuşulan örnek olayda anlatılanları göz önünde bulundurarak bu problemi çözüme kavuşturunuz. Bu işlemi aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yapınız.

### **Problemın Adı:**

### **Problemın nedenleri:**

### **Problemle ilgili çözüm önerileri:**

**Çözüm önerilerinden hangisini tercih ederek problemi çözmelisin? Niçin?**

### **Sonuç:**

**Problemı çözmeden önce neler hissediyordun? Açıklayınız.**

**Problemı çözdükten sonra neler hissettin? Açıklayınız.**

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.

**Değer:** Bilimsellik

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Bilimin gelişme ve ilerlemedeki önemine inanma.
- Bilim adamlarına saygı duyma.
- Yeni bir şeyler üretmeye meraklı olma.
- Değişime açık olma.
- Araştırmadan ve incelemeden zevk alma.
- Ecdadının emek ve erdemliliğine saygı duyma

**Eğitsel yöntem:** İşbirlikli öğrenme, grup çalışması, problem çözme, düz anlatım, büyük grup tartışması, empati.

**Eğitsel malzeme:** Etkinlikler için hazırlanmış çalışma formları.

**Süre:** 4 ders saati

**Süreç:**

Bildiğiniz bilim adamlarının isimlerini söyler misiniz? sorusu yöneltilerek derse başlanır. Öğrencilerin söyledikleri isimler yazı tahtasına yazılır. Daha sonra öğrencilere “ikiyüz ya da üçyüz yıl sonra ders işleyen bir öğretmen öğrencilerine “Bildiğiniz bilim adamlarının isimlerini söyler misiniz?” sorusunu yönelttiğinde sizin isminizin de söylenmesini ister miydiniz? Niçin? diye sorulur.

Yukarıda anlatılan süreç tamamlandıktan sonra sınıf 5 ila 6 kişiden oluşan çalışma gruplarına ayrılır. Her grubun aşağıda isimleri verilen bilim adamlarının birini konu alan çalışmayı yapmaları istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin bireysel olarak da çalışabilecekleri belirtilir. Ayrıca aşağıda verilen isimlerden başka bir isimi de araştırabilecekleri söylenir. Her grubun yaptığı çalışmanın sınıfta sunulacağı söylenir. Bunun için gruplardan her birinin bir sözcü seçmesi istenir.

- Ali Kuşçu
- Birunî

- Harezmi
- Nasurettin Tusi
- İbni Sina
- Takiyüddin

Yukarıdaki anlatılan işlemler tamamlandıktan sonra gruplara çalışmalarını yapmaları için hazırlanan çalışma formu (Ek 1) dağıtılır. Gruplar çalışmaları tamamladıktan sonra her grubun çalışmasını grup sözcüsü aracılığıyla sunması sağlanır.

Sunumlardan sonra “Kişilerin karakter özellikleri bilimin gelişmesinde etkilimidir?” konulu bir büyük grup tartışması yapılır. (Tartışmada bilim ve devlet adamlarının üzerinde odaklanılması sağlanır.)

Tartışma sonunda öğretmen, bilimin gelişmesi için sorunları çözüm bulmaya çalışan, yeni bir şeyler bulmaya meraklı ve özgüveni gelişmiş insanların olması gerektiğine ve aynı zamanda bu nitelikteki insanların çalışmalarının yöneticiler tarafından manevi-maddi desteklenmesi gerektiğine vurgu yapan bir değerlendirme yapar.

Yukarıda anlatılan faaliyetler tamamlandıktan sonra Ek 2’de verilen etkinlik yaptırılır. Daha sonra aşağıdaki değerlendirme soruları öğrencilere yöneltilir.

**Değerlendirme:**

1. Türk ve İslam dünyasında yetişmiş önemli bilim adamları kimlerdir?
2. Bilimin gelişmesi için neler gereklidir?
3. Bilim adamlarında öne çıkan karakter özellikleri nelerdir?

Değerlendirme amaçlı hazırlanan yukarıdaki sorular cevaplandırıldıktan sonra tüm öğrencilere çalışma formu (Ek 3) dağıtılır. Çalışma tamamlandıktan sonra formların toplanacağı belirtilir.



## Ecdat ve Bilim

Ünite Adı	Zaman İçinde Bilim
Grup Adı	
Etkinlik Adı	
Araştırdığım bilim adamının Adı	

**Araştırdığım bilim adamının özgeçmişi: ...**

**Araştırdığım bilim adamının hâlâ hatırlanmasına ve saygı duyulmasına neden olan yapmış olduğu önemli çalışmalar: ...**

**Araştırdığım bilim adamının karakter özellikleri: ...**

(Ecdat ve bilim devam...)

**Araştırdığım bilim adamının karakter özelliklerinin onun çalışmalarına etkisi:**

**Dönemin devlet adamları araştırdığım bilim adamına karşı tavırları: ...**

**Araştırdığım bilim adamının hayatından ilginç bir olay: ...**

**Ek 2**

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler aşağıda verilen formun sol sütununa başarılı olabilmeniz için çalışırken nelere ihtiyaç duyduğunuzu, sağ sütuna kendi ihtiyaçlarınızdan yola çıkarak bilim adamlarının nelere ihtiyaç duyabileceğini yazınız. Daha sonra kendi ihtiyaçlarınızla bilim adamının ihtiyaçları olarak düşündüklerinizden benzer olanları “ortak ihtiyaçlarımız” bölümüne yazınız.

<b>Benim çalışırken ihtiyaç duyduklarım</b>	<b>Bilim adamının çalışırken ihtiyaç duydukları</b>
<b>Ortak İhtiyaçlarımız: ...</b>	

### Ek 3

**Yönerge:** Sevgili öğrenci, grup ya da bireysel olarak araştırdığınız bilim adamı gibi olmak ister misin? Niçin? Açıklayınız. (Lütfen yazınıza bir başlık belirleyiniz.)

.....

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Rönesans ve Reformla birlikte Avrupa’da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır.
- Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.

**Değer:** Bilimsellik

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Bilimin gelişme ve ilerlemedeki önemine inanma.
- Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemine inanma.
- İşbirliği ve dayanışmanın önemine inanma.
- Sorumluluklarını yerine getirme.
- Kanıtlara göre fikir inşa etme.
- Bilimin sürekli gelişimine inanma.
- Eleştirel bakabilme.

**Eğitsel yöntem:** Metin analiz etme, İşbirlikli öğrenme, grup çalışması, beyin fırtınası, düz anlatım, büyük grup tartışması, ahlâki dilemma, empati.

**Eğitsel malzeme:** Etkinlikler için hazırlanmış çalışma formları, Tepegöz

**Süre:** 3 ders saati

**Süreç:**

Derse “Özgürlük ve bilimsel özgürlük kavramlarından ne anlıyorsunuz? sorusu öğrencilere yöneltilerek başlanır. Görüş bildirmek isteyen öğrencilere söz hakkı verildikten sonra, 1982 Anayasa’nın “Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.” temasında ifade edilen 27. maddesi tepegöz aracılığı ile perdeye yansıtılır. Öğrencilerden ilgili maddeyi incelemeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:

1. Anayasa’nın 27. maddesinde üzerinde durulan kavramlar nelerdir?
2. Anayasa’ya böyle bir maddenin konmasının sebepleri nelerdir?

3. Anayasa'nın 27. maddesini tekrar gözden geçirmeniz istense; bu madde üzerinde değişiklik yapar mısınız yoksa ifadeleri aynen korur musunuz? Niçin?

Bu süreç tamamlandıktan sonra “Bilim ve Atatürk” (Ek 1) etkinlik yaptırılır.

Dersin bu aşamasında; Rönesans ve Reform kavramları ile ilgili ders kitabında verilen bilgileri incelemeleri istenir. Daha sonra “Reform” kavramı ile ilgili bir beyin fırtınası yaptırılır. Beyin fırtınasının birinci aşamasında Öğrencilerin Reform ile ilişkilendirdikleri kavramlar yazı tahtasına yazılır. İkinci aşamasında öğrencilerin ilişkilendirdikleri kavramlar öğrencilerin etkin katılımı ile sınıflandırılır. Üçüncü aşamada öğretmen tarafından yapılacak bir değerlendirme yapılır. Değerlendirmede, Kilise baskı, din ve dünya işlerinin birbirinden ayrılmasının gerekliliği ve önemine, bilimin gelişmesi için özgürlük ortamının gerekliliğine, vurgu yapılır. Daha sonra Ek 2’de verilen etkinlik öğrencilere yaptırılır. Daha sonra öğretmen tarafından, Rönesans ve Reform hareketleri sonunda Avrupa’da bilimsel düşüncenin gelişmeye başladığına, Avrupa’da bilim adamlarına ve çalışmalarına değer verilmeye başlandığına ve bu gelişmelerin Avrupa’da Orta Çağ boyunca devam eden skolâstik düşünceyi yıktığına vurgu yapılır. Aynı zamanda Avrupa bilimde ilerlerken Türk-İslam dünyasında bilimsel gelişmelerin kesintiye uğradığı belirtilir. Ek 3’de verilen etkinlik yaptırılır. Daha sonra aşağıda verilen değerlendirme soruları öğrencilere yöneltilir.

**Değerlendirme:**

1. Rönesans ve Reform ne demektir?
2. Rönesans ve Reform hareketleri Avrupa’daki bilim anlayışını nasıl etkilemiştir?
3. Düşünce özgürlüğü bilimin gelişmesi açısından niçin önemlidir?
4. Bilimin gelişmesi için gerekli olan şartlar nelerdir?

**Bilim ve Atatürk\***

Hiçbir fikir ya da yargıyı kendi fikir ve bilgimize göre değerlendirmeden filan veya falan Avrupalı yazar söylemiş diye hemen benimseyemeyiz.

Fikirlerinizi dikkat ve özenle seçeceğiniz belgelere göre oluşturunuz. Bu belgeler üzerinde yapacağınız incelemelerde, her şeyden ve herkesten evvel kendi karar gücünüzü ve milli süzgecinizi kullanınız.

Dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, yaşam için, başarı için en gerçek yol gösterici bilim ve tekniktir. Bilim ve tekniğin dışında kılavuz aramak dalgınlıktır, bilgisizliktir, doğru yoldan sapmaktır. Yalnız bilim ve tekniğin her an geliştiğini ve ilerlediğini görmek zorundayız. Bundan dolayı binlerce yıl öncesinde bilim ve tekniğin oluşturduğu kurallara göre hayatımızı devam ettiremeyiz. Bunu yaparsak bilim ve tekniğin dışında kalırız.

M. Kemal Atatürk

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, yukarıdaki okuma parçasını göz önünde bulundurarak aşağıda verilen soruları cevaplandırınız.

1. Kendi fikir ve yargılarımızı nasıl oluşturmalıyız? Niçin?

---

\* Bu metin, Kocatürk, Utkan, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, 2. basım, Atatürk Araştırma Merkezi, 2005'den uyarlanmıştır.





### YENİ İNSAN\*

XIV. yüzyılın sonlarına doğru Yeni Çağın yeni insanı doğdu. Bu yeni insan her türlü iç ve dış etkiden kurtulmuş, kişiliğini bulmuş ve insanlığa güvenen yeni bir varlıktır. Irk, kavim, parti, lonca bağlarından kopmuştur. Olabildiğince özgürdür. Artık o, başkalarına benzemeye değil, benzememeye çalışmaktadır. Bu durum duygu ve düşünce alanlarında böyle olduğu gibi dış görünüşte de böyledir.

Yeni insan bilgili ve çok yönlüdür. Hem düşünür, hem dilci, hem devlet adamı, hem ressam, hem müzikçidir. Bu yeni insanın çok yönlülüğü doymak bilmez bir durumdur. O çevresindeki her şeyi merak etmekte her şeye kendini bütün varlığı ile verebilmektedir. Bu insan için Battista “İnsanlar isterlerse her şeyi yapabilirler.” derken Roger Bacon “insan akli doğayı kullanarak her şeyi yapabilir.” demiştir. Bu yeni insanın doğuşu Rönesans ile başlamıştır. Yeni insan Orta Çağda batıda susturulan bilimin tekrar konuşTURULmaya başlatılmasının bir sonucuydu.

Yeni insan, kendini bulduğu gibi dünyayı da bulmaya başlamıştır. Christophe Colomb (1451-1506) Hindistan’a doğru yol alıyordu. Bilim gittikçe deneylere doğru yöneliyordu. Botanik zooloji dev adımlarla geliyordu. Yeni insan, çevresini didiklemeğe başlamıştı. Evrenin hiçbir sırrını çözmeden bırakmak istemiyordu. Çünkü “İnsan akli her şeyi çözebilir.” yargısına inanıyordu.

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, yukarıdaki metni inceleyiniz. Daha sonra metinde anlatılanları göz önünde bulundurarak aşağıda verilen soruları cevaplandırınız.

#### Sorular

1. Okuma parçasında anlatılan “Yeni İnsan”ın özellikleri nelerdir? ...
2. Yeni insanın özellikleri batıda bilimin tekrar önem kazanmasında nasıl bir etki yapmıştır? Açıklayınız. ...

\* Bu metin, Hançerlioğlu, Orhan, Düşünce Tarihi, İstanbul ,1970,s.143–144’den uyarlanmıştır.

3. “İnsanlar isterlerse her şeyi yapabilirler.” yargısına katılıyor musunuz? Niçin? Açıklayınız. ...
  
4. “İnsan akli doğayı kullanarak her şeyi yapabilir.” yargısına katılıyor musunuz? Niçin? Açıklayınız. ...
  
5. “Yeni insan çevresini didiklemeye başlamıştı.” ifadesi ile asıl anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız. ...
  
6. Metinde anlatılanlardan yola çıkarak bilimin gelişmesi için gerekli olan insan nitelikleri nelerdir? Sıralayınız. ...
  
7. Metinde anlatılan yeni insanın niteliklerine sahip olmak ister misiniz? Niçin açıklayınız. ...

### Hazarfen Ahmet Çelebi\*

Hazarfen Ahmet Çelebi, gerekli Okmeydanı'nın minberi üzerinde rüzgârın şiddetine göre kartal kanatları takıp sekiz dokuz defa deneme uçuşunda başarılı oldu. Daha sonra Galata Kulesinden kendisini salıverdi. Rüzgârdan faydalanarak Üsküdar Doğancılar Meydanına kadar uçtu ve oraya kondu. Bu gösteriyi Osmanlı Padişahı IV Murat Han, Sarayburnu'dan Sinan Paşa Köşkü'nden seyretti. Padişah, Ahmet Çelebi'ye bir kese altın verdi. "Gayet tehlikeli adamdır, burada durmasın." dedi. Cezayir'e sürgün etti. Ahmet Çelebi orada öldü.

*Yukarıda verilen Hazarfen Ahmet Çelebi ile ilgili metin tepegöz ile perdeye yansıtılır. Tüm öğrencilerden metni okumaları istenir. Daha sonra aşağıdaki verilen sorular sınıfa yöneltilir.*

#### Sorular

1. Hazarfen Ahmet Çelebi'nin yapmış olduğu deneme bugün hangi araçların geliştirilmesinin ilk aşaması olmuştur?
2. Sizce, Osmanlı Padişahı IV Murat Han, Ahmet Çelebi'yi niçin Mısır'a sürmüş olabilir?
3. Ahmet Çelebi Mısır'a sürülünce neler hissetmiştir? Niçin?
4. Ahmet Çelebi'nin Mısır'a sürülmesi ülkede bulunan diğer bilim adamlarını nasıl etkilemiştir? Niçin?
5. Ahmet Çelebi'nin Mısır'a sürülmesi ile Osmanlı Devleti'ndeki bilimsel faaliyetlerin Avrupa'nın gerisinde kalmasıyla nasıl bir ilişki kurulabilir?
6. Osmanlı Padişah'ı IV Murat'ın yerinde olsaydınız bu olaya nasıl bir tepki gösterirdiniz? Niçin?
7. Sizce Devlet adamlarını bilim adamlarına nasıl davranmalıdır? Niçin?

*Yukarıda metinle ilgili sorular öğrencilere yönetildikten sonra öğretmen tarafından, bilim adamlarının yaptığı/yapacağı çalışmaların devleti yönetenler tarafından desteklenmesi gerektiğine, devlet adamlarının yeniliklere açık oldukları sürece devletlerin güçlü ve zengin olacağına vurgu yapan bir değerlendirme yapılır.*

\* Bu metin, Öztuna, Yılmaz, Tarih Sohbetleri, Ötüken Yayınları, 1988, s.332'den uyarlanmıştır.

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Tarihsel Süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim sürekliliği fark eder.

**Değer:** Adil Olma

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Devlet yönetiminde adaletin önemine inanma.
- İdarecilerin adil davranmasının toplum düzeninin devamı için gerekli olduğuna inanma.
- Hukuk kurallarına uymanın gerekli olduğuna inanma.
- Görevlerini yaparken hukuka uygun hareket etme.
- Hoşgörünün önemine inanma.
- Adil bir toplum düzeni için millet egemenliğinin gerekli olduğuna inanma.

**Eğitsel yöntem:** Beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, ahlâkî dilemma, telkin yöntemi, tartışma, empati.

**Eğitsel malzeme:** Her çalışma grubu için düzenlenmiş çalışma formları, yazı tahtası, Siyasetname, Dedekorkut Hikâyeleri

**Süre:** 3 ders saati

**Süreç:**

Öğrencilere, Devletimizde (Türkiye Cumhuriyeti) devlet işleri nerede görüşülüp karara bağlanmaktadır? sorusu yöneltilerek derse başlanır. Yönlendirici sorularla öğrencilerin TBMM cevabına ulaşmaları sağlanır. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:

1. Meclis üyelerini kim seçmektedir?
2. Meclis üyelerinin belirli bir süre ile seçilmesi niçin önemlidir?

Soruların öğrenciler tarafından cevaplanmasından sonra aşağıdaki bilgi verilir:

“Kütahya Eskişehir Muharebelerinden sonra Türk ordusu Sakarya ırmağının doğusuna (Ankara’ya yaklaşık 90 kilometre uzaklıkta olan Polatlı yakınlarına) çekilir. Bu gelişme ile Yunan kuvvetleri BMM’ yi tehdit etmektedir. Yani Milli Mücadele’nin yönetildiği merkez olan BMM’ye Yunan kuvvetleri 90 kilometre

yakınlıktadır ve BMM Yunan işgali tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu zor zamandan kurtulmak için Meclis'ten bazı vekiller ordunun başına M. Kemal'in geçmesinin gerekli olduğunu söylerler. M. Kemal de ordunun başına geçeceğini ancak bu işi tam olarak yapabilmesi için Meclis'in yetkilerinin üç aylık bir süre ile kendisine verilmesini ister. Meclis'te yapılan şiddetli tartışmalardan sonra M. Kemal'in istekleri kabul edilir ve Mustafa Kemal ordunun başına geçer.” Bu bilgi verildikten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

1. Sizce, M. Kemal, Meclis'in yetkilerini niçin belirli bir zaman için istiyor?
2. Sizce, Meclis'in, M. Kemal Paşa'ya bile yetkilerini belirli bir süreliğine ve tartışma sonucunda vermesi neyin göstergesi olabilir?
3. Savaş döneminde bile alınan kararların Meclis'te tartışılması için önemlidir?

*Bu sorularda öğrencilerin Meclis'in en yüksek karar verme merci olduğu, millet adına yetki kullandığı ve hiç kimse ve kurumun Meclis'in üstünde olmadığı sonucunda ulaşımları sağlanır. Daha sonra, “Hiç kimse ve kurumun Meclis'in üstünde olmaması veya milletin geleceği ile ilgili her türlü kararın Meclis'te alınması adaletli bir devlet yönetiminin sağlanması açısından niçin önemlidir? sorusu öğrencilere yöneltilir. Bu soruda öğrencilerin millet egemenliğinin her şeyin üstüne olduğu ve kişilerin ve kurumların yetkilerini kanunlara göre kullanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşımları sağlanarak bunun da adaletli bir devlet yönetimi için gerekli olduğu vurgulanır.*

Yukarıda anlatılan süreç tamamlandıktan sonra sınıf 5 ila 6 kişiden oluşan çalışma gruplarına ayrılır. Gruplar oluşturulurken bir grubun tüm elemanlarının daha önce oluşturulan “Bilim Kurullarında” görev alan öğrencilerden oluşmamasına dikkat edilir. Her grubun oluşturulacak “Adalet Kurulunda\*” görev alacak temsilciyi seçmesi istenir. Daha sonra her grubun aşağıda verilen çalışmalardan birini yapması gerektiği söylenir. Gruplar tarafından yapılacak çalışmanın sınıfta sunulacağı belirtilir. Bunun içinde her grubun bir sözcü seçmesi gerektiği ifade edilir.

---

\* Seçilen Adalet Kurulundan, bir hafta içinde kendi aralarında toplanarak öğrenciler tarafından hazırlanan adaletle ilgili yazıları değerlendirilerek sınıf panosuna asmaları istenir. Panonun düzenlenme çalışmalarından kurulun sorumlu olduğu ve onların çalışmalarının sınıf tarafından değerlendirileceği belirtilir.

## **Çalışma Konuları:**

- **Kurultay:**

Çalışma kapsamı: Günümüzdeki karşılığı, hangi dönemde (kurultayın olduğu Türk devletlerinin adları) kullanıldığı, görevi, üyeleri ve adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi.

- **Divan:**

Çalışma kapsamı: Divanın anlamı, hangi dönemde (divanın olduğu Türk devletlerinin adları) kullanıldığı, görevi, üyeleri, yapısal değişiklikler ve adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi.

- **Türkiye Büyük Millet Meclisi:**

Çalışma kapsamı: Ne zaman ve niçin açıldığı, Türk tarihindeki önemi, görevi, üyeleri ve üyelerinin nasıl seçildiği ve adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi.

- **Siyasetname:**

Çalışma Kapsamı: Eserin yazarı, yazarın görevi, eserde adaletin önemine vurgu yapan bölüm/bölmeler özetlenecek. Böyle bir serin niçin yazıldığı hakkında çıkarımlarda bulunulacak. (Eser çalışma grubuna öğretmen tarafından verilecek.)

- **Dede Korkut Hikâyeleri:**

Çalışma Kapsamı: kitabın yazarı, anlatılan hikâye başlıkları, anlatılan hikâyelerin hangi dönemde yaşandığı ve anlatılan hikâyelerden adaletle ilgili olan bölüm/bölmeler özetlenecek.

Çalışma konuları ile ilgili çalışma kapsamlarında anlatılan bilgilendirmeler yapıldıktan sonra çalışma konuları ile ilgili çalışma kâğıtları gruplara dağıtılır. Çalışma kâğıtlarına öğrencilerin kendilerinin de başlık ekleyebilecekleri belirtilir. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra, her grubun sözcüsü aracılığıyla çalışmalarını sınıf ortamında sunmaları sağlanır.

**Değerlendirme:**

1. Geçmişten günümüze Türk devletlerinde devlet yönetimiyle ilgili önemli kararların alındığı organların adları nelerdir?
2. Adil bir devlet yönetimi için devlet adamlarının sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
3. Siz devlet başkanı olsaydınız, devleti nasıl idare ederdiniz? Niçin?
4. Vatandaş olarak nasıl yönetilmek istersiniz?

## Kurultay Çalışma Formu

Etkinlik adı	
Grup adı	
<b>Kurultay</b>	
Günümüzdeki karşılığı:	
Üyeleri:	
Görevi:	
Kurultayın olduğu Türk devletleri:	
Adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi:	



## Divan-ı Hümayun Çalışma Formu

Etkinlik adı	
Grup adı	
<b>Divan-ı Hümayun</b>	
Günümüzdeki karşılığı:	
Üyeleri:	
Görevi:	
Divanın olduğu Türk devletleri:	
Divan-ı Hümayun'da Osmanlı Devleti zamanında gerçekleştirilen yapısal değişiklikler:	
Adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi	

## Türkiye Büyük Millet Meclisi Çalışma Formu

Etkinlik adı	
Grup adı	
<b>Türkiye Büyük Millet Meclisi</b>	
Ne zaman açıldı:	
Niçin açıldı:	
Türk Tarihindeki Önemi:	
Görevi:	
Üyeleri nasıl belirlenmekte:	
Adaletli bir devlet yönetimi açısından önemi	

### Siyasetname Çalışma Formu

Etkinlik adı	
Grup adı	
<b>Siyasetname</b>	
Eserin yazarı ve görevi:	
Eserde adalete vurgu yapan bölüm/bölmeler:	
Sizce, bu eser, adaletli bir devlet yönetiminin oluşturulmasına nasıl katkı yapmıştır? Bu soruyu cevaplarken eserin yazarının görevini de göz önünde bulundurunuz.	

## Dede Korkut Hikâyeleri Çalışma Formu

Etkinlik adı	
Grup adı	
<b>Dede Korkut Hikâyeleri</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eserin yazarı ve görevi:</li> <li>• Eserde adalete vurgu yapan hikâye/hikâyeler:</li></ul>	
<p>Size, bu eserde, anlatılan ve adaletli olmaya vurgu yapılan hikâyelerden yola çıkarak adaletin toplumun ve devletin geleceği açısından önemi için neler söylenebilir?</p>	

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Anayasamızın 2. Maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.

**Değer:** Adil olma

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Kanun ve kuralların gerekliliğine inanma,
- Kanun ve kuralların herkese eşit uygulanmasının gerekliliğine inanma,
- Karar verme süreçlerinde adaletli olabilme

**Eğitsel Yöntem:** beyin fırtınası, örnek olay, tartışma, düz anlatım.

**Eğitsel malzeme:**

Her grup için hazırlanmış çalışma kâğıtları

**Süre:** 3 ders saati

**Süreç:**

Derse “Demokrasi” kavramı ile ilgili bir beyin fırtınası yaptırılır. Bunun için öğrencilere 10 dakikalık bir süre verilir. Öğrenciler tarafından beyan edilen tüm fikir, görüş ve kavramlar sınıf tahtasına yazılır. Daha sonra sınıf tahtasına yazılan görüşler, tüm sınıfın katılımı ile sınıflandırılır. Öğretmen tarafından yapılan kısa bir değerlendirme ile beyin fırtınası tamamlanır.

Daha sonra sınıf 5 ila 6 kişiden oluşan 6 küçük çalışma gruplarına ayrılır. Yürürlükte olan Anayasamızın ilk 6 maddesini analiz etmek amacıyla hazırlanan çalışma formları öğrencilere dağılır (Ek 1-6). Öğrencilere çalışmalarını tamamlamaları için gerekli zaman verilir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra her grup çalışmasını sınıf ortamında sunar. Bu işlem tamamlandıktan sonra öğretmen kısa bir değerlendirme konuşması yapar. Konuşmada öğretmen;

- Demokrasiye
- Laikliğe
- Adalet ve insan haklarına
- Hukuk devletine

vurgu yapar. Bu ilkelerin, Atatürk milliyetçiliği ile birlikte devletimizin temel nitelikleri olduğunu söyler. Ayrıca bu ilkelerin devamının sağlanmasının ve uygulanmasının en önemli şartının adil bir devlet yönetiminin korunmasıyla mümkün olabileceği belirtir. Daha sonra aşağıda verilen Örnek Olayın yer aldığı çalışma formu (Ek 7) fotokopi edilerek tüm öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin formdaki çalışmayı yapmaları sağlanır.

**Değerlendirme:**

1. Yürürlükte olan 1982 Anayasamıza göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel nitelikleri nelerdir?
2. Hukuk devleti, sosyal devlet tabirlerinden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
3. Adaletli bir devlet düzeni niçin gereklidir?

<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<b>1982 Anayasası'nın 1. Maddesi:</b> Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir.	
<p><i>Yönerge: Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi şu boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li>          <li>• <b>Karar alma:</b></li>          <li>• <b>Halkın yönetime katılımı:</b></li>          <li>• <b>Kararların uygulanması:</b></li>          <li>• <b>İnsan haklarının korunması:</b></li></ul>	

<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<p><b>1982 Anayasası'nın 2. Maddesi:</b> Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir.</p>	
<p><i><b>Yönerge:</b> Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi aşağıdaki boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li>   <li>• <b>Demokratik devlet ne demektir? Niçin gereklidir? Açıklayınız:</b></li>   <li>• <b>Sosyal Devlet ne demektir? Niçin gereklidir? Açıklayınız:</b></li>   <li>• <b>Laik devlet ne demektir? Niçin gereklidir? Açıklayınız:</b></li>   <li>• <b>Bu madde olmasaydı ya da uygulanmasaydı ne olurdu? Açıklayınız:</b></li> </ul>	



<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<p><b>1982 Anayasası'nın 3. Maddesi:</b> Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı, şekli kanununda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır.</p> <p>Millî marşı "İstiklal Marşı"dır. Başkenti Ankara'dır.</p>	
<p><b>Yönerge:</b> <i>Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi şu boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li>   <li>• <b>Karar alma:</b></li>   <li>• <b>Halkın yönetime katılımı:</b></li>   <li>• <b>Kararların uygulanması:</b></li>   <li>• <b>İnsan haklarının korunması:</b></li> </ul>	

<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<p><b>1982 Anayasası'nın 4. Maddesi:</b> Anayasanın 1. maddesindeki Devletin şeklinin Cumhuriyet olduğu hakkındaki hüküm ile, 2. maddesindeki Cumhuriyetin nitelikleri ve 3 üncü maddesi hükümleri değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif edilemez.</p>	
<p><i><b>Yönerge:</b> Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi aşağıdaki boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li>   <li>• <b>Karar alma:</b></li>   <li>• <b>Halkın yönetime katılması:</b></li>   <li>• <b>Kararların uygulanması:</b></li>   <li>• <b>İnsan haklarının korunması:</b></li>   <li>• <b>Bu madde uygulanmasa ya da olmasaydı ne olurdu? Açıklayınız.</b></li> </ul>	

<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<p><b>1982 Anayasası'nın 5. Maddesi:</b> Devletin temel amaç ve görevleri, Türk Milletinin bağımsızlığını ve bütünlüğünü, ülkenin bölünmezliğini, Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak, kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak; kişinin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır.</p>	
<p><b>Yönerge:</b> <i>Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi aşağıdaki boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li> <li>• <b>Karar alma:</b></li> <li>• <b>Halkın yönetime katılımı:</b></li> <li>• <b>Kararların uygulanması:</b></li> <li>• <b>İnsan haklarının korunması:</b></li> <li>• <b>Bu madde uygulanmasa ya da olmasaydı ne olurdu? Açıklayınız.</b></li> </ul>	

<b>Etkinlik Adı</b>	
<b>Grup Adı</b>	
<p><b>1982 Anayasası'nın 5. Maddesi:</b> Egemenlik, kayıtsız şartsız Milletindir. Türk Milleti, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre, yetkili organları eliyle kullanır. Egemenliğin kullanılması, hiçbir surette hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa bırakılamaz. Hiçbir kimse veya organ kaynağını Anayasadan almayan bir Devlet yetkisi kullanamaz.</p>	
<p><b>Yönerge:</b> <i>Adil bir devlet yönetiminin kurulması açısından 1982 Anayasası'nın birinci maddesini devleti yönetenler ile yönetilen halkın sorumlulukları açısından değerlendiriniz. Değerlendirmeyi aşağıdaki boyutlara göre yapınız:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Devlet yönetimi:</b></li>   <li>• <b>Karar alma:</b></li>   <li>• <b>Halkın yönetime katılımı:</b></li>   <li>• <b>Kararların uygulanması:</b></li>   <li>• <b>İnsan haklarının korunması:</b></li>   <li>• <b>Bu madde uygulanmasa ya da olmasaydı ne olurdu? Açıklayınız.</b></li> </ul>	

### Örnek Olay\*

Sultan II. Murat oğlu Mehmet'in (Fatih) iyi yetişmesi için elinden gelen bütün gayreti gösterir. Bir gün oğluna şöyle nasihat eder:

“Ey oğul! Herhangi bir şeyin, kaba kuvvet, kılıç, kahramanlık ve ezici güç sayesinde meydana gelmesiyle akıl, tedbir, sabır, ileri görüşlülük, imtihan ve uzun tecrübeler sonucunda meydana gelmesi arasında büyük farklılık vardır. Birinci yol her zaman geçerli olmadığı gibi zararları da çoktur. Oğlum! Bir an bile olsa, sakın adaleti elinden bırakma! Bu dünyada üç çeşit insan vardır:

**Birincisi:** Akıl ve fikirleri yerinde geleceği gören ve düşünendir.

**İkincisi:** Yolların doğru olup olmadığını bilmekten uzak olan kimselerdir.

**Üçüncüsü:** Ne kendileri bir şey bilirler ne de yapılan ikazlara ve nasihatlere kulak asarlar.

Sen birinci gruptaki kişilerdensen sevinirim. İkinciler gibiysen sana yapılan nasihatlere kulak vermeni tavsiye ederim. Sakın üçüncü gruptan olmayasın. Devleti idare edenler elinde terazi tutmuş kimseye benzer. Padişah olunca elindeki teraziyi doğru tutmanı isterim.”

**Yönerge:** *Sevgili öğrenciler, yukarıdaki örnek olayı göz önünde bulundurarak verilen soruları cevaplandırınız.*

### Sorular

1. İnsanlar ya da devletler hangi yollarla bir şeyler elde etmekte? Sizce bu yolların fayda ve zararları nelerdir?

.....  
 .....

2. “Devleti idare edenler, ellerinde terazi tutmuş kimseye benzerler.” sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

.....  
 .....

3. Devleti idare edenlerin adil olan ve olmayan davranışlarına örnekler veriniz.

.....  
 .....

\* Bu etkinlik 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını; yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.

**Değer:** Adil olma

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Kanun ve kuralların gerekliliğine inanma,
- Adaletin toplumsal hayatın devamı için vazgeçilmez değer olduğuna inanma,
- Karar verme süreçlerinde adil olabilme,

**Eğitsel Yöntem:** Beyin fırtınası, örnek olay, tartışma, düz anlatım, empati, ahlâki dilemma.

**Eğitsel malzeme:**

Her öğrenci için hazırlanmış örnek olay çalışma kâğıtları

**Süre:** 2 ders saati

**Süreç:**

Derse aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilerek başlanır.

1. Yazılı kanunlar ile sözlü kanunlar arasında ne gibi farklar vardır?
2. Sizce, sözlü kanunlarla mı yoksa yazılı kanunlarla mı daha adil kararlar verilir?

(Bu iki soruda öğrencilerin, sözlü kanunların “Her sözüm kanundur” anlayışına uygun olduğu ve uygulamada farklıklar doğurabileceği bunun için de kanunların yazılı olmasının önemine vurgu yapan sonuçlara ulaşması sağlanır.)

Daha sonra öğrencilere yargı, yasama ve yürütme kavramları ile ilgili olarak ne bildikleri sorulur. Yeterli sayıda öğrenciden cevap aldıktan sonra kavramların anlamları öğretmen tarafından açıklanır. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

1. Devletimizde (Türkiye Cumhuriyeti) yasama yetkisi kime aittir?
2. Devletimizde (Türkiye Cumhuriyeti) yürütme yetkisi kime aittir?
3. Devletimizde (Türkiye Cumhuriyeti) yargı yetkisi kime aittir?

Sorulara gerekli cevaplar alındıktan sonra öğretmen tarafından kısa bir değerlendirme yapılır. Daha sonra “devlet adına görev yapan kişi ya da kurumların yetkisi Anayasa’da tanımlanması gerekli midir?” konulu sınıf tartışması yapılır. Tartışma sonunda devlet adına görev yapan kişi ya da kurumların yetkilerinin Anayasa’da belirtilmesinin hukuk devleti için şart olduğu vurgulanır. Ayrıca kişilerin keyfi uygulamalar yapmaması için bu durumun şart olduğu belirtilir. Bu değerlendirmeden sonra sınıfta bulunan her öğrenciye önceden hazırlanmış olan etkinlik çalışma kâğıdı (Ek 1) dağıtılır. Öğrencilere etkinliği yapmaları için gerekli zaman verilir.

**Değerlendirme:**

1. Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı yetkisi kimlere verilmiştir?
2. Herkesin kanunlara uygun hareket etmesi niçin önemlidir?
3. Hangi davranışlarınızı adil olarak nitelendiriyorsunuz? Niçin?
4. Hangi davranışlarınızın adil olmadığını düşünüyorsunuz? Niçin?

### Okuma Parçası

Adalet, bir devletin esası olduğuna göre, mahkemelerin sözde değil gerçekten tarafsızlığını temin, her işin başında bulunmalıdır. Hak sahiplerine güçlük çıkarmak, resmi dairelerde işlerini görmeye çalışan kimseleri bugün git yarın gel diye bir takım zorluklara uğratmak, hükümet otoritesi maskesi altında halka zorbalık yapmak, yakışsız davranışlara kalkışmak gibi durumlar kesinlikle önlenmelidir.

Bir hükümet, ancak adalete dayanabilir. Bağımsızlık, gelecek, özgürlük her şey adalette vardır.

Uzmanlarca bilinen bir gerçektir ki yasa koyan insanlar, bir takım seçkin özelliklere sahip olmak zorundadırlar. Öncelikle yasa teklif eden, yasa yapan, yasa koyan bir insan insanlığın bütün duygularını, bütün tutkularını herkesten daha çok sezer ve bilir. Fakat yasa yaparken duygularını ve tutkularını işe karıştırmaz. Çünkü yasalar duygulara dayanarak ve uyularak yapılmaz.

*Mustafa Kemal Atatürk*

(Kocatürk, Utkan. Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, s. 222, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2005)

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, yukarıdaki okuma parçasını göz önünde bulundurarak verilen soruları cevaplandırınız.

### Sorular

1. Adalet mensuplarının görevleri nelerdir?

.....  
 .....

2. Yasa koyan insanların en önemli özellikleri nelerdir?

.....  
 .....

3. “Bağımsızlık, gelecek, özgürlük her şey adalette vardır.” cümlesinden ne anlıyorsunuz? Kısaca anlatınız.

.....  
 .....



4. Siz, yasaları uygulayan biri olsaydınız karar verirken neleri göz önünde bulundururdunuz? Niçin? Kısaca açıklayınız.

.....  
.....

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Ders Kazanımı:**

- Siyasi partilerin sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.

**Değer:** Adil Olma

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Karar alma süreçlerinde adil davranabilme,
- Karar alma süreçlerine katılabilme,
- Başkalarının fikir ve görüşlerinin önemine inanma,
- Hoşgörünün önemine ve gerekliliğine inanma,
- İnsanlar dışındaki varlıklar için de adil davranmanın önemine inanma,

**Eğitsel Yöntem:** Soru- cevap, tartışma, beyin fırtınası, empati, düz anlatım

**Eğitsel Malzeme:**

Yazı tahtası, Etkinlik formu

**Süre:** 2 ders saati

**Süreç:**

Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilerek derse başlanır.

1. Ailenizin aldığı/alacağı bir karar aile bireylerinin birinin önerisi ile değişti mi? Örnek veriniz?
2. Sizinle ilgili alınacak bir kararda görüşlerinizin alınması sizi nasıl etkilemekte? Örnek veriniz?
3. Yaşadığınız bölgede yaşanan bir sorunun çözümü için ilgili bir makama (muhtarlık, belediye, karakol, kaymakamlık vb.) başvurma sonucunda sorunun çözümüne tanık oldunuz mu? Örnek veriniz.

(Özellikle 3. soruya verilen cevaplarda kişilerin, sivil toplum örgütlerinin ve siyasi partilerin karar alma süreçlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılması için gerekli yönlendirmelerde bulunulur. Bu çerçevede, Meclis'ten çıkacak kanunların milletvekilleri, Siyasi partileri ve sivil toplum örgütlerinin önerileri ile değişebileceği ya da yeniden tanzim edilebileceği vurgulanır.)

Daha sonra “Sizce adil bir karar nasıl alınır?” başlıklı bir beyin fırtınası yapılır. Beyin fırtınası için 10 dakikalık bir zaman verilir. Sınıfın tartışmaya katılımına göre sürede +/- yönünde ayarlamalar yapılabilir. Bu soruya verilen cevaplar yazı tahtasına yazılır. Daha sonra tahtaya yazılan tüm görüşler öğrencilerin de görüşleri alınarak sınıflandırılır. Öğretmen tarafından kısa bir değerlendirme yapılır. Değerlendirmede karar alma süreçlerinde kararın ilgili olduğu kişilerin görüşlerinin alınmasının, hoşgörülü davranmanın gereğinin önemi üzerinde durulur. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere “Her şey için adalet çalışma formu” dağıtılır.

**Değerlendirme Soruları:**

1. Karar alma süreçlerinde kimler nasıl etkili olmaktadır?
2. Alınan bir kararın adaletli olarak nitelendirilebilmesi için gerekli olan özellikler nelerdir?
3. Adalet sadece insanlar için mi vardır? Niçin? Açıklayınız.

## Her şey için adalet

### Yönerge:

Sevgili öğrenciler, kendinizi aşağıda verilen varlıkların yerine koyunuz. Sizden hiç adil olmadığını düşündüğünüz bir uygulamayla ilgili görüşler alındığını ve sizin düşünceleriniz ışığında sorunun çözüleceğini farz edin. Adil olmadığını düşündüğünüz uygulama ya da durumu ve onunla ilgili çözüm önerinizi yazınız.

- Bir çocuk olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir öğrenci olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir memur olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir ev kadını olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir balık olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir polis olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

## Her Şey İçin Adalet (Devam.)

- Bir asker olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir ağaç olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Bir toprak olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

- Sahipsiz bir kedi olarak adil olmadığını düşündüğüm uygulama ya da durum:

Çözüm önerim:

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçlerin demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

**Değer:** Adil Olma

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Devlet yönetim de adalet için demokrasi gereğine inanma.
- Başkasının fikir ve düşüncelerine saygı gösterme.

**Eğitsel yöntem:** Beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, düz anlatım

**Eğitsel malzeme:** Her çalışma grubu için düzenlenmiş çalışma formları,

**Süre:** 2 ders saati

Öğrencilerin demokrasi ile ilgili zihin haritalarını çıkarmak amacıyla derse, “demokrasi” kavramı ile ilgili bir beyin fırtınası yapılarak başlanır. Öğrenciler tarafından beyan edilen görüşleri eleştirilmeden yazı tahtasına yazılır. Daha sonra öğrencilerin de etkin katılımı ile yazı tahtasına yazılan görüşler sınıflandırılır.

Yukarıdaki aşama tamamlandıktan sonra öğrencilere bu ünite süresince görev yapan adalet kurulunda ve bir önceki ünite süresince görev yapan bilim kurulunda görev alan arkadaşlarını nasıl seçtikleri sorulur. Daha sonra yöntemin adil olup olmadığı sorulur. Bu süreç tamamlandıktan sonra “Çağdaş bir yaşam için demokrasi gerekli midir?” konulu bir sınıf tartışması yaptırılır. Tartışma öğretmen tarafından yapılacak bir değerlendirme ile sonuçlandırılır. Değerlendirmede insanların kendi yöneticilerini seçmeleri ya da temsilcileri vasıtasıyla karar alma süreçlerinde söz sahibi olmaları adil bir yönetimin oluşması açısından gerekli olduğu vurgulanır. Bu değerlendirmeden sonra “yöneticilerin seçimle gelmesi onların adil karar almalarına sebep olur mu?” konulu bir tartışma yaptırılır. Daha sonra Ek 1’de verilen etkinlik yaptırılır.

**Değerlendirme:**

1. Adaletli bir toplum düzeninin kurula bilmesi için demokrasi niçin gereklidir?
2. Demokrasi ile yönetilen bir ülke de mi yoksa krallıkla yönetilen bir ülkede mi yaşamak istersiniz? Niçin?
3. Bu ünite süresince ders içi ve ders dışı çalışmalarım esnasında okuduğum metinler, arkadaşlarımın ve öğretmenin söylediklerine göre, adil olmak şu nedenlerden dolayı gereklidir:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Ben ise bu konuda şunları düşünüyorum:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....





**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- 20. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

**Değer:** Barış

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Hoşgörünün gerekliliğine ve önemine inanma.
- Barışa taraftar olma.
- Şiddetten uzak bir yaşamın kazançlarının farkında olma.
- Savaşa karşı çıkma.
- Barışı tehdit eden gelişmelerin farkında olma.
- Sorumluklarının farkında olma.
- İşbirliği ve dayanışmanın önemine inanma.
- Vatan savunmasının kutsallığına inanma.

**Eğitsel yöntem:** Beyin fırtınası, grup çalışması, Büyük grup tartışması, problem çözme, empati.

**Eğitsel malzeme:** Bireysel ve grup çalışmaları için düzenlenmiş çalışma formları,

**Süre:** 4 ders saati

**Süreç:**

Dersin başında “savaş” kavramı ile ilgili bir beyin fırtınası yaptırılır. Bunun için öğrencilere “savaş” denildiği zaman ne düşündükleri sorulur. Öğrenciler tarafından verilen tüm cevaplar eleştirilmeksizin yazı tahtasına yazılır. Daha sonra tüm cevaplar öğrencilerin de etkin katılımıyla sınıflandırılır. En sonunda savaş için tek kelimelik bir metafor bulunur. Bu süreç tamamlandıktan sonra tüm öğrencilerden barışın önemine ve gerekliliğine vurgu yapan yazılar (edebi türler, gazete ya da dergi haberleri, öğrencilerin yazacağı denemeler/kompozisyonlar) hazırlamaları ve bunu gruplardan seçilecek elemanlardan oluşacak Barış Kuruluna teslim etmeleri istenir.

Dersin bu aşamasında sınıf 5 ila 6 kişiden oluşan gruplara ayrılır. Gruplar oluşturulurken bir grubun tüm elemanlarının daha önce oluşturulan “Bilim ve Adalet Kurullarında” görev alan öğrencilerden oluşmamasına dikkat edilir. Her grubun

oluşturulacak “Barış Kurulunda\*” görev alacak temsilciyi seçmesi istenir. Daha sonra grupların çalışmalarında kullanılması amacıyla hazırlanan Çalışma Formu (Ek 1 ve Ek 2) gruplara dağıtılır. Çalışmalarını tamamladıktan sonra formların toplanacağı belirtilir. Gruplar çalışmalarını tamladıktan sonra “barışa vurgu yapan sözler” çalışma formu (Ek 3) öğrencilere dağıtılır. Formun bir hafta sonra toplanacağı belirtilir.

Yukarıdaki süreç tamamlandıktan sonra “Savaşlardan sadece savaşan ülkeler mi etkilenir?” konulu bir sınıf tartışması yapılır. Tartışma sonunda öğretmen tarafından; savaşların başladığı coğrafyanın dışında yaşayan insanları da etkilediğine bundan dolayı topyekûn insanlığın olumsuz etkilendiğine vurgu yapan bir değerlendirme yapılır. Daha sonra Ek: 4, 5 ve 6’da verilen etkinlik yaptırılır.

**Değerlendirme:**

1. I. Dünya Savaşının ekonomik sebepleri nelerdir?
2. I. Dünya Savaşı’nın siyasal sebepleri nelerdir?
3. Size göre, I. Dünya Savaşı’nın en önemli sebebi nedir? Niçin?

---

\* Seçilen Barış Kurulundan, bir hafta içinde kendi aralarında toplanarak öğrenciler tarafından hazırlanan barışla ilgili yazıların değerlendirilerek sınıf panosuna asmaları istenir. Panonun düzenlenme çalışmalarından kurulun sorumlu olduğu ve Onların çalışmalarının sınıf tarafından değerlendirileceği belirtilir.





**Barışa Vurgu Yapan Sözler**

**Yönerge:** *Sevgili öğrenciler, barışın önemine vurgu yapan özdeyiş ve atasözleri bulunuz. Bulduğunuz sözleri ve bu sözlerle ne anlatılmak istendiğini aşağıda verilen tablonun içine yazınız.*

<b>Özdeyiş ya da Atasözü</b>	<b>Açıklaması</b>

**Savaş Ortamı**

**Yönerge:** Kendinizi savaş zamanında yaşayan bir çocuğun yerine koyunuz. Bir gününüz nasıl geçerdi? Hissettiklerinizi aşağıda verilen boşluğa yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.

Örneğin, kendinizi günümüzde Irak'ta yaşayan bir çocuk olarak hayal ediniz.

.....

.....

.....

.....

**Barış Ortamı**

**Yönerge:** Kendinizi insanların birbirleriyle kavga etmediği, herkesin huzur içinde yaşadığı bir dünyada hayal ediniz. Bir gününüz nasıl geçerdi? Hissettiklerinizi aşağıda verilen boşluğa yazınız. Yazınıza uygun bir başlık veriniz.

.....

.....

.....

.....

.....

**Huzur mu yoksa kargaşa mı?**

**Yönerge:** Savaşan bir dünyada mı yolsa barış ve huzur içinde olan bir dünyada mı yaşamak istediniz? Düşüncelerinizi nedenleri ile birlikte aşağıda verilen boşluğa yazınız. Yazınıza uygun bir başlık veriniz.

.....

.....

.....

.....

.....



**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- 20. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

**Değer:** Barış

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Hoşgörünün gerekliliğine ve önemine inanma.
- Barışa taraftar olma.
- Vatan sevgisinin yüceliğine inanma.
- Şiddetten uzak bir yaşamın kazançlarının farkında olma.
- Savaşa karşı çıkma.
- Barışı tehdit eden gelişmelerin farkında olma.
- Sorumluluklarının farkında olma.

**Eğitsel yöntem:** Örnek olay, Beyin fırtınası, Büyük grup tartışması, Ahlâkî dilemma, Problem Çözme, empati.

**Eğitsel malzeme:** Bireysel ve grup çalışmaları için düzenlenmiş çalışma formları.

**Süre:** 5 ders saati

**Süreç:**

Derse, bir sabah “anneniz bugün savaşa girdik.” diyerek sizi uyandırsa, “O an neler düşünürdünüz?”, “En çok neyden korkardınız?” soruları öğrencilere yöneltilerek başlanır. Bu süreç tamamlandıktan sonra Ek 1’de verilen etkinlik yaptırılır.

Ek 1’de verilen etkinlik yaptırıldıktan sonra I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin savaştığı cepheleri gösteren harita tepegöz aracılığı ile perdeye yansıtılır. Daha sonra öğrencilerin haritayı incelemeleri istenir. Öğrencilerden haritadan faydalanarak Osmanlı Devleti’nin birden fazla cephede savaşmasının sebeplerini tespit etmeleri istenir. Daha sonra öğretmen tarafından Osmanlı Devleti’nin savaştığı cephelerden özellikle Çanakkale Savaşı’nın sebep-sonuçlarına vurgu yapılan bir anlatım gerçekleştirilir. Anlatımda Çanakkale Savaşlarında Mustafa Kemal’in rolünden bahsedilir. Bu aşamadan sonra Ek 2’de verilen etkinlik yaptırılır.

Dersin bu aşamasında, Ek 3 ve Ek 4’de verilen etkinlikler yaptırılır. Etkinlikler yaptırıldıktan sonra I. Dünya Savaşı’nın sonuçları ile ilgili öğretmen tarafından kısa bir değerlendirme yapılır. Bu süreç tamamlandıktan sonra Ek:5’de verilen etkinlik öğrencilere yaptırılır. Bu etkinlik yaptırıldıktan sonra “Barışı sağlamak için uluslar arası kuruluşlar gerekli midir?” konulu bir sınıf tartışması yapılır. Tartışmanın sonunda dünyada barışın sağlanabilmesi için devletlerin birlikte çalışması gerektiğine vurgu yapan bir değerlendirme yapılır. Daha sonra Ek:6’da verilen etkinlik yaptırılır.

**Değerlendirme:**

1. I. Dünya Savaşı’nın sonuçları nelerdir?
2. Savaşların neden olduğu üzüntüler niçin savaştan sonra da devam ediyor?
3. “Vatan savunması dışında savaş bir cinayettir.” sözünden ne anlıyorsunuz.

**Yazıyor... Yazıyor... Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girdiğini yazıyor.**

İngiltere ve Fransa ile ittifak girişimlerinden bir sonuç alamayan Osmanlı Devleti Almanya'nın yanında savaşa girdi.

Bilindiği gibi Osmanlı Devleti İngiltere ve Fransa ile yapmaya çalıştığı ittifaklardan bir sonuç alamayınca savaşın başladığı ilk aylarda tarafsızlığını ilan etmişti. Fakat Osmanlı Devleti'nin yönetimini elinde bulunduran İttihat ve Terakki Partisinin önde gelen isimleri özellikle Enver Paşa, savaşı Almanya'nın kazanacağına ve bu yolla Osmanlı Devleti'nin kaybettiği toprakları geri alacağına inanıyorlardı. Tam o sırada İngiliz ve Fransız donmasından kaçan iki Alman savaş gemisi Osmanlı Devleti'ne sığındı. Osmanlı Devleti bu gemileri satın aldığını açıklayarak İngilizlere teslim etmedi. Daha sonra bu gemiler, Karadeniz'deki Rus limanlarını bombalayınca Osmanlı Devleti de savaşa fiilen girdi.

**Yönerge:** Yukarıdaki metin tepegöz aracılığıyla perdeye yansıtılır. Öğrencilerden metni incelemeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

**Sorular**

1. Sizce İngiltere ve Fransa Osmanlı Devleti'nin ittifak önerisine niçin olumlu cevap vermemişlerdir? (Bu soruya öğrenciler cevap veremezse I. Dünya Savaşı'nın nedenlerini hatırlatılır.)
2. O dönem Osmanlı Devleti'ni siz yönetseydiniz, savaşa girer miydiniz? Niçin?
3. O dönem Osmanlı Devleti'ni siz yönetseydiniz, savaşa kimin yanında girmek isterdiniz? Niçin?
4. Metinde verilen haberi 1914 yılında günlük bir gazeteden okusaydınız neler hissederdiniz?
5. Sizce, O dönem Osmanlı Devleti'nin en etkili yöneticisi olan Enver Paşa, nasıl bir çıkmaz içindedir?

**Mustafa Kemal diyor ki!\***

1. Benimle beraber burada (Çankkale) savaşılan askerler kesin olarak bilmelidirler ki üzerimizde bulunan vatan ve namus görevini tam olarak yerine getirmek için bir adım geri gitmek yoktur! Uyku ve istirahat ararsak, bu istihattan yalnız bizim değil bütün milletimizin ebediyen mahrum kalabileceğini size hatırlatmak isterim.
2. Millet yaşamı tehlikeye girmediğe yani vatan savunması dışında savaş bir cinayettir.

**Yönerge:** Yukarıdaki metin tepegöz aracılığı ile perdeye yansıtılır. Öğrencilerden incelemeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

**Sorular**

1. Hangi durumlarda savaş kaçınılmaz olur?
2. Yukarıdaki sözleri göz önünde bulundurarak Atatürk'ün karakter özellikleri ile ilgili olarak neler söyleyebiliriz? Siz bu karakter özelliklerine sahip olmak ister misiniz? Niçin?
3. Yukarıda verilen metinde vurgulanan görüşleri doğru buluyor musunuz? Niçin?

---

\* Bu sözler, Kocatürk Utkan, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005, s. 430-431'den alınmıştır.

### Savaş Sonu\*

Dört buçuk yıl süren I. Dünya Savaşı'nın kaybettirdiği en önemli varlık insandır. Bizzat savaş meydanlarında ölenlerin yanı sıra savaşın ortaya çıkardığı ağır problemler ve salgın hastalıklardan dolayı da çok sayıda insan ölmüştür. I. Dünya Savaşı'nda toplam insan kaybının sayısı 10 milyonu bulmuştur. Bunun yanında yaralı ve sakat insan sayısı yaklaşık 20 milyondur. Savaşa katılan ülkeler büyük kayıplar vermiştir.

Savaşın maddi giderleri de daha önce görülmemiş düzeyde olmuştur. Harabeye dönmüş yüzbinlerce ev, fabrika, yıkılıp yakılan çiftlikler, havaya uçurulan köprüler, demiryolları, telgraf ve telefon hatları, boğazlanan çiftlik hayvanları, yakılarak yok dilen ormanlar, patlamamış mermiler ve mayınlar yüzünden tarıma elverişsiz hale gelmiş arazi parçaları, sakatlanan insanlar... Bunların yanında gemi taşımacılığındaki kayıplar, sanayi veriminin düşmesi vb. olumsuzluklarla büyük savaşın maliyeti dolar üzerinden 260 milyardır.

**Yönerge:** Yukarıdaki metin tepegöz aracılığı ile perdeye yansıtılır. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

### Sorular

1. Verilen metinde savaşın neden olduğu olumsuzluklar nelerdir?
2. Siz devlet başkanı olsaydınız kazanacağınızı bilseniz bile savaş kararı alır mıydınız? Niçin?

---

\* Bu metin, Yalçın, Durmuş ve diğerleri, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I, Atatürk Araştırma Merkezi yayınları, Ankara, 2005,s. 119-120'den alınmıştır.

**Ne Düşünürdün?**

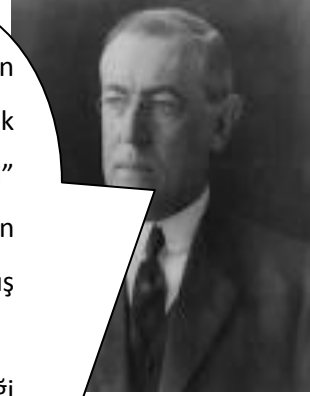
**Yönerge:** *Sevgili öğrenciler, I. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını düşününüz. Daha sonra aşağıda verilen soruları cevaplayınız.*

- Savaş döneminde devlet başkanı olsaydın, savaş sonrası için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde yaşayan bir kırtasiyeci olsaydın, savaş için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde yaşayan bir çocuk olsaydın, savaş için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde yaşayan bir anne olsaydın savaş için ne düşünürdün? Niçin?
- Bir gülfidanı olsaydın savaş sonrası için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde sevgilisi cephede olan bir genç olsaydın savaş için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde bir kedi olsaydın savaş sonrası için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde yaşayan bir balık olsaydın savaş sonrası için ne düşünürdün? Niçin?
- Savaş döneminde fabrikada çalışan bir işçi olsaydın savaş için ne düşünürdün? Niçin?

## WILSON İLKELERİ\*

Ek 5

- Ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları savaş olmadan çözecek, sonlandıracak yeni bir örgüt görmek istiyorum. Bu örgütün adı “Milletler Cemiyeti” olacak. Bu örgüt, ülkelerin birbiriyle olan anlaşmazlıklarını ve sorunlarını konuşarak ve barış içinde çözmelerine yardımcı olacaktır.
- Barışı onaylayan ve barışı korumak üzere işbirliği yapan ülkeler arasındaki bütün ekonomik engeller kaldırılmalı ve ticaret koşullarında eşitlik sağlanmalıdır.
- Sömürgelerin bütün talepleri serbest, açık görüşlü ve tarafsız bir yaklaşımla ele alınmalı ve egemenlik sorunları tartışılırken çıkarları göz önünde tutularak karara bağlanmalıdır.
- Ülkelerin silahlanmayı bırakıp, yalnızca iç güvenlikleri seviyesine indirilmesi için karşılıklı garanti vermelidir.



(ABD Başkanı)

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, yukarıda verilen “Wilson İlkeleri’ni” göz önünde bulundurarak verilen soruları cevaplandırınız.

\* Bu metin, *Aybars Ergün, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1, Ege Üniversitesi. Basımevi, 1986, İzmir, s. 96-98’den uyarlanmıştır.*

1. Wilson İlkeleri'nin yayınlandığı dönemin koşullarını göz önünde bulundurursak kurulacak olan "Milletler Cemiyeti" dünya barışına nasıl katkı sağlayabilir? Açılayınız.
2. Metinde dünya barışını tehdit eden hangi nedenler üzerinde durulmuştur?
3. Metinde üzerinde durulan barışı tehdit eden nedenlerden hangileri I. Dünya Savaşı'na sebep olmuştur?
4. Metinde üzerinde durulan barışı tehdit eden nedenlerden hangileri bugün de mevcut mudur? Açıklayınız.
5. Sömürge devletlerin olduğu bir dünyada barışı sağlamak mümkün müdür? Niçin?
6. Ülkelerin silahlamaya devam etmesi dünya barışını nasıl etkiler?
7. "Milletler Cemiyeti'ne" üye bir ülkenin, bu cemiyetteki temsilcisi olsaydınız, dünya barışının sağlanması için ne gibi projeler üretirdiniz? Açıklayınız.



### Misket Bombaları\*

Savaş meydanlarında düşman birliklerine karşı kullanılan misket bombası, yüzlerce küçük bombadan oluşuyor. Hedefe atıldığında ana bomba infilak edince içindeki bombacıklar etrafa dağılıyor ve peş peşe patlıyor. Etki alanı geniş olduğundan ağır hasarlara ve can kayıplarına neden oluyor. Parlak sarı renkli bombacıkların diğer bir özelliği oyuncığa benzemesidir.

Misket bombasının bir bölümü yere düştüğünde patlamadan mayın gibi yıllarca aktif kalabiliyor. Patlamayan bu bölümlerinden en büyük zararı ise oyuncak diye toplayan çocuklar ve kaza ile üstüne basan insanlar görüyor.

Misket bombaları 2006 yılında İsrail'in Lübnan'a saldırısı sırasında tekrar gündeme gelmişti. Birleşmiş Milletler mayın temizleme uzmanları, İsrail saldırısından sonra Lübnan'ın güneyinde yüzbinlerce patlamamış misket bombası bulunduğunu açıklamıştı. O zamandan bugüne en az 20 kişi misket bombaları nedeniyle öldü. Yapmış olduğu girişimlerle 1997 yılında kara mayınlarının kullanımının yasaklanmasını sağlayan Norveç'in çalışmalarıyla 2007 yılında İrlanda'nın başkenti Dublin'de 100'den fazla ülkenin temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen uluslararası toplantı sonunda misket bombalarının kullanımı yasaklandı.

Uluslar Arası Kızılhaç Komitesi, Dublin'de kabul edilen bu antlaşmayı bütün devletlerin onaylamasını istedi. Ayrıca komite yapmış olduğu yazılı açıklamada misket bombası kullanımının ahlak dışı ve insan haklarına aykırı olduğu belirtildi. Bunun yanında misket bombası kullanılmasını yasaklayan karara bazı ülkeler karşı çıkmakta. Bu ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Çin, İngiltere ve Fransa geliyor.

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler yukarıda verilen metni göz önünde bulundurarak verilen soruları cevaplayınız.

1. Metinde savaşların neden olduğu hangi üzücü olayların üzerinde durulmuştur?

\* <http://www.voanews.com/turkish/archive/2007-02/2007-02-22-voa17.cfm>. erişim tarihi, 17 Aralık 2007



**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Küresel sorunlarla uluslar arası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
- Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.

**Değer:** Barış

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Hoşgörünün gerekliliğine ve önemine inanma.
- Barışa taraftar olma.
- Şiddetten uzak bir yaşamın kazançlarının farkında olma.
- Savaşa karşı çıkma.
- Barışı tehdit eden gelişmelerin farkında olma.
- Sorumluklarının farkında olma.

**Eğitsel yöntem:** Soru-cevap, düz anlatım, örnek olay, problem çözme, empati.

**Eğitsel malzeme:** Etkinlikler için düzenlenmiş çalışma formları, konuyla ilgili gazete haberi

**Süre:** 2 ders saati

**Süreç:**

Öğrencilere “Son günlerde yazılı ve görsel basında ya da herhangi bir yerde küresel ısınma ilgili ne tür haberler verilmekte?” sorusu yöneltilerek derse başlanır. Söz isteyen öğrencilere konuşma fırsatı verildikten sonra “Küresel ısınmada birey olarak bizim sorumluluğumuz var mıdır?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Bu süreç tamamlandıktan sonra Ek 1 ve Ek 2’de verilen etkinlikler yaptırılır.

**Değerlendirme:**

1. Küresel sorunların ortaya çıkmasında birey olarak bizim sorumluluğumuz var mıdır? Açıklayınız.
2. Küresel sorunları ortadan kaldırmak için birey olarak neler yapabiliriz?
3. Doğal kaynakların kullanımı ile uluslar arası barış arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız. (Not: Değerlendirmenin sonunda Ek 3’de verilen çalışma formu öğrencilere dağıtılır. Formun bir sonraki derste toplanacağı belirtilir.)

### Dünyayı Bekleyen Tehlike: Su savaşları\*

Independent gazetesi, giderek tükenen su kaynaklarının gelecekte savaş nedeni olacağını savunuyor. Gazetenin belirlediği risk bölgeleri arasında Türkiye de var.



LONDRA - İngiltere'nin önde gelen gazetelerinden Independent gazetesi, paylaşılabilen su kaynakları nedeniyle çıkabilecek çatışmaları manşetine taşıdı. "Su savaşları" başlıklı yazıda, dünyanın gelecekte karşı karşıya kalacağı çatışmalara dikkat çekildi.

Küresel ısınma, hızla artan nüfus ve kirlenme nedeniyle dünyanın

kullanılabilir su kaynaklarının giderek azaldığına dikkat çeken Independent, gelecekte suyun petrol ve altın kadar değerli olacağını vurguluyor. Gazeteye göre, gelecekte devletler su yüzünden birbirleriyle savaşa girmekten kaçınmayacak.

Gazete, su kaynaklarının kullanımı konusunda büyük bir adaletsizlik olduğuna, bu durumun ihtilafları artıracığına dikkat çekti. Bir ABD'li günde ortalama 500, bir İngiliz ise 200 litre su kullanırken, bazı Afrika ülkelerinde kişi başına düşen günlük su miktarı 10 litreyi bile bulmuyor. Su da petrol gibi küresel olarak adaletsiz dağılmış durumda. Kimi ulus devletler su zengini iken, kimileri ise kuraklık bölgesinde.

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler yukarıda verilen gazete haberini göz önüne alarak aşağıda verilen soruları cevaplandırınız.

1. Verilen gazete haberinde hangi sorunlardan bahsedilmektedir?

\* <http://www.ntvmsnbc.com/news/363198.asp> adresinden 16-04-2008 tarihinde edinilmiştir.

2. Verilen gazete haberinde bahsedilen sorunlara önlem alınmazsa ya da o sorunlar giderilemezse nelerin olabileceğine vurgu yapılıyor?
3. Doğal kaynakların kullanımı ile dünya barışı arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.
4. Günümüzde ülkeler arasında yaşanan çatışmaların sebepleri nelerdir?
5. Dünya barışını tehlikeye sokabilecek olan “su sorununun” çözümünde sizce Birleşmiş Milletler Teşkilatı nasıl bir rol almalı? Açıklayınız.
6. Siz yetkili olsaydınız, dünya barışını korumak için hangi önlemleri alırdınız? Açıklayınız.

**Ek 2**

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, günümüzde dünya barışını tehdit eden önemli gelişme ve olayları tespit ediniz. Tespit ettiğiniz tehlikeleri ve bu tehlikeleri ortadan kaldırmak için alınması gereken önlemleri aşağıda verilen çizelgeye yazınız.

<b>Dünya barışını tehdit eden olay ve gelişmeler</b>	<b>Alınması gereken önlemler</b>
<b>1.</b>	
<b>2.</b>	
<b>3.</b>	
<b>4.</b>	
<b>5.</b>	

**Ek 3**

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler, küresel sorunları gidermek amacıyla oluşturulmuş uluslararası kuruluşlardan beş tanesinin adını ve faaliyet alanlarını aşağıda verilen çizelgenin içine yazınız. Daha sonra verilen soruyu cevaplayınız.

<b>Kuruluş adı</b>	<b>Faaliyet alanı</b>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Yukarıda ismini belirttiğiniz kuruluşlardan hangisinde çalışmak istediniz? Niçin? Açıklayınız.</li></ul>	

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Seviye:** 7. sınıf

**Kazanım:**

- Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığa düşen sorumluluğun farkına varır.

**Değer:** Barış

**Kazandırılacak karakter özellikleri:**

- Hoşgörünün gerekliliğine ve önemine inanma.
- Barışa taraftar olma.
- Şiddetten uzak bir yaşamın kazançlarının farkında olma.
- Savaşa karşı çıkma.
- Barışı tehdit eden gelişmelerin farkında olma.
- Sorumluluklarının farkında olma.

**Eğitsel yöntem:** Beyin fırtınası, büyük grup tartışması, problem çözme, soru-cevap, düz anlatım, empati.

**Eğitsel malzeme:** Etkinlikler için düzenlenmiş çalışma formları, tepegöz

**Süre:** 3 ders saati

**Süreç:**

Derse, “Çevremizdeki doğal varlıkların tarihi eserlerin korunmasında bireylere düşen sorumluluklar nelerdir?” sorusu öğrencilere yöneltilerek başlanır. Söz almak isteyen tüm öğrencilere konuşma fırsatı verilir.

“Ortak Miras” kavramıyla ilgili bir beyin fırtınası yapılır. Ortak Mirasla ilgili öğrencilerin düşünceleri eleştirilmeden yazı tahtasına yazılır. Daha sonra öğrencilerin etkin katılımı ile görüşleri sınıflandırılır. Öğretmen tarafından yapılacak bir değerlendirme ile beyin fırtınası tamamlanır.

Dersin bu aşamasında “Dünyada Barış Nasıl Sağlanır?” (Ek 1) başlıklı metin tepegöz ile perdeye yansıtılır. Metinde verilen yönergeye göre ders işlenir. Bu süreç tamamlandıktan sonra Ek 2’de verilen etkinlik yaptırılır. Etkinlik yaptırıldıktan sonra



aşağıda verilen değerlendirme soruları öğrencilere yöneltilir. Değerlendirmeden sonra Ek 3'te verilen etkinlik yaptırılır.

**Değerlendirme:**

1. Ortak miras öğelerinin korunmasında kişilere düşün sorumluluklar nelerdir?
2. Savaşlar niçin ortak miras öğelerinin yok olmasına neden olmaktadır? Örnek vererek açıklayınız.
3. Dünyada barışın sağlanması için neler gereklidir?

**Dünyada Barış Nasıl Sağlanır?\***

Dünya milletlerinin mutluluğuna çalışmak, diğer bir yoldan kendi milletimizin huzur ve mutluluğunu sağlamaya çalışmak demektir. Dünya ve dünya milletleri arasında barış olmazsa bir millet kendisi için ne yaparsa yapsın huzurdan mahrumdur. Onun için ben sevdiğime şunu tavsiye ederim: Milletleri idare eden yöneticiler, doğal olarak öncelikle kendi milletinin mutluluğunu sağlamak isterler. Fakat aynı zamanda bütün milletler için aynı şeyi istemek lazımdır. Çünkü en uzakta gelişen bir olayın bizi etkilemeyeceğini bilemeyiz. Bunun için insanlığın hepsini bir bütün olarak görmeliyiz.

M. Kemal Atatürk

**Yönerge:** Yukarıda verilen metin tepegöz ile perdeye yansıtılır. Öğrencilerden metni incelemeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

**Sorular**

1. Metne göre dünya barışını sağlamak için yöneticilere düşen görevler nelerdir?
2. İnsanlığı niçin bir bütün olarak görmek zorundayız?
3. Metinde verilenlerden yola çıkarak Atatürk'ün karakter özellikleri ile ilgili neler söyleyebiliriz?
4. Yukarıdaki metne benzer bir metin siz yazsaydınız, nelerden bahsederdiniz? Niçin?

---

\* Bu metin, İnan Arı, Düşünceleriyle Atatürk, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991, s.149-150'den uyarlanmıştır.

### **Irak'ın İşgaliyle İlgili Haberler\***

Irak'taki yağma bitmiyor. 500 bin ciltlik koleksiyonu ve 4 bin 412 el yazmasıyla dünyanın en önemli arşivlerinden biri olan Milli Kütüphane önce yağmalandı, sonra ateşe verildi. 600 bin cilt kitap barındıran Basra Kütüphanesi'nin akıbeti ise bilinmiyor. Savunma Bakanlığı'nın karşısında olmasına rağmen yağmacılara karşı tedbir alınmayan kütüphanede 500 bin cilt kitap, 4 bin 412 nadide el yazması eser ve 2 bin 618 periyodik yayın bulunuyordu.

Tarih boyunca kitaplıkları ve araştırma merkezleriyle bölgenin en önemli kentlerinden biri olan Bağdat, benzer bir yağmayı bin yıl önce Abbasiler Döneminde de yaşamış ve Moğol hükümdarı Hülagü, kenti aldığı ilk olarak Bağdat Kütüphanesi'ni yakarak tüm eserleri Dicle Nehri'ne attırmıştı. Bu talandan sonra hepsi el yazması olan kitapların mürekkeplerinin Dicle'nin sularına karıştığı ve nehrin günlerce bulanık aktığı biliniyor. Bağdatlı şairlerin yüzyıllar boyunca kendilerini üzen kişiler için şiirlerinde "Hülagü müsün?" ifadesini kullanmaları da olayın vahametini anlatan bir başka bilgi. Eski Bağdat Kütüphanesi, başta Aristoteles ve Sokrates olmak üzere Antik Dönem Yunan düşünürlerinin Arapçaya çevrilen eserleri ve Süryani yazarların elyazmalarıyla Bağdat'ın dönemin en önemli bilim ve kültür merkezlerinden birine dönüşmesini sağlamıştı.

Amerikalı askerler sayılarının yetersiz olması nedeniyle yağmaya karşı tedbir alamadıklarını açıklarken, Bağdat'ta en az birkaç gün daha yeterli korumanın sağlanamayacağı sanılıyor. Yazının ilk bulunduğu coğrafyada yer alan Irak'ta 30 kütüphane daha var. Bunlar arasında da özellikle Musul, Basra, Erbil ve Bağdat'taki üniversite kitaplıkları büyük önem taşıyor.

### **Yukarıda verilen Haberle İlgili Değerlendirmeler...**

Irak'taki gelişmeler üzerine bir basın toplantısı düzenleyen İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA) Genel Direktörü Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu, Irak'ın Mezopotomya'dan başlayarak Abbasi, Selçuklu ve Osmanlı

---

\* Bu haber metni, [www.peyzaj.org](http://www.peyzaj.org) adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 18-12-2008.

Dönemlerinin sayısız örneğinin savaşta zarar görmesinin ve Irak Arkeoloji Müzesi ile Musul Üniversitesi Kütüphanesi ile tarihi yazmalar koleksiyonunun yağmalanmış olmasının üzüntü verici olduğunu söyledi. Yağmalamalara karşı acilen önlem alınması gerektiğini söyleyen İhsanoğlu, Irak'taki SİT bölgelerinin koruma altına alınmasını, çalınan eserlerin satışının engellenmesini ve eserlerin müzelere iade edilmesini istedi.

**Yönerge:** Sevgili öğrenciler yukarıda verilen metni ve değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak verilen soruları cevaplayınız.

### **Sorular**

1. Metinde savaşın hangi olumsuzlukları üzerinde durulmuştur?
2. “Kütüphaneler geçmişin nüfus cüzdanlarıdır.” ifadesinden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
3. Ortak miras öğelerinin korunması için hangi çalışmalar yapılmalıdır? Açıklayınız.
4. Size, yukarıda verilen haberle ilgili ne düşündüğünüz sorulsaydı ne söylerdiniz?
5. “Savaşlardan sadece insanlar zarar görmez.” yargısına katılıyor musunuz? Niçin? Açıklayınız.



## EK 2: Bilimsellik Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ankette yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplarken isim yazmanız gerekmemektedir. Dolayısıyla ankette yer alan sorulara içtenlikle cevap verebilirsiniz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder, başarılı ve mutlu bir gelecek dilerim.

Ahmet KATILMIŞ

### I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

*Sevgili öğrenciler, aşağıda çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorular verilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda size uygun olan seçeneği parantez işaretinin içine ( X ) koyarak belirtiniz. Boşluk doldurmalı sorularda ise cevabınızı ilgili boşluklara yazınız.*

**1. Cinsiyetiniz nedir?**

Kız  Erkek

**2. Kendiniz dahil kaç kardeşiniz?**

1  2  3  4  5 ve üstü

**3. Babanızın eğitim durumu nedir?**

İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  
 Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)  Diğer (Lütfen belirtiniz):...

**4. Annenizin eğitim durumu nedir?**

İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  
 Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)  Diğer (Lütfen belirtiniz):...

**5. Ailenizin gelir durumunu hangi seviyede görmektesiniz?**

Alt gelir grubu  Orta gelir grubu  Yüksek gelir grubu

**6. Anne, Baba ve kardeşlerinizin dışında aile büyüklerinden (nine, dede, teyze, hala, amca vb.) herhangi biri sizinle aynı evde yaşamakta mıdır?**

Evet  Hayır

## II. Bölüm Bilimsellik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini ( X ) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Her bir ifade için sadece bir işaretleme yapınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çevremdeki varlıkların nasıl meydana geldiğini merak ederim.					
2. Savunduğum düşüncelerin yanlış olduğu kanıtlanırsa da savunmaya devam ederim.					
3. Anlamadığım şeyleri sormaktan çekinmem.					
4. Bir problemin çözümüne ilişkin fikirler ortaya koyabilirim.					
5. Çevremde olan olayların sebeplerini araştırırım.					
6. Özgür düşüncenin olmadığı yerde bilim gelişmez.					
7. Hangi düşünceyi savunursa savunsun bilim adamlarının çalışmaları desteklenmelidir.					
8. Görüşler arasındaki ortak ve farklı noktaları belirleyebilirim.					
9. Savunduğum düşüncelerin tutarlı olmasına önem veririm.					
10.Ödevlerimi hazırlarken farklı kaynaklardan yararlanırım.					
11.İnsanlar düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir.					
12.Herhangi bir konu hakkında farklı fikirler ortaya koyabilirim.					
13.Ödevlerimi hazırlarken yararlandığım kaynakların ismini belirtirim.					
14.Okuduğum herhangi bir metindeki tutarsızlıkları fark ederim.					
15.Diğer insanlardan farklı olmayı göze alabilirim.					
16.Yeni şeyler üretmeye meraklıyım.					
17.Düşüncelerimin eleştirilmesinden rahatsız olmam.					
18.İnsanları farklı kılan fikirleridir.					
19.Gelecek ile ilgili öngörülerde (tahminlerde) bulunurken mevcut delilleri kullanırım.					
20.Bilimsel gelişmeler ile ilgili gazete ve dergilerde verilen haberleri okurum.					
21.Verilen kararları sorgularım.					

### Ek 3: Adil Olma Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini ( X ) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Her bir ifade için sadece bir işaretleme yapınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıfta kız erkek ayrımı yapılmasına karşı çıkarım.					
2. Hakkım olmayan şeyleri istemem.					
3. İnsanlara gücü ölçüsünde iş yaptırılmalıdır.					
4. Kendi amacıma ulaşmak için başkalarına haksızlık yapmam.					
5. Karneme herhangi bir dersten yanlışlıkla yüksek not yazılırsa hatanın düzeltilmesini isterim.					
6. Kanun ve kurallar herkese eşit uygulanmalıdır.					
7. Grup çalışmalarında herkes eşit oranda çalışmalıdır.					
8. Zor durumda kalacak olsam bile haksızlık yapmam.					
9. Sırada (kuyruk) kimsenin önüne geçmem.					
10. Sevdiğimiz insanları korumak için yalan söylenebilir.					
11. Haksızlık yaptığım zaman kendimi kötü hissederim.					
12. İnsanları dinlemeden onlar hakkında karar vermem.					
13. Arkadaşlarıma zarar verecek hareketlerden kaçınırım					
14. Grup çalışmalarında grup üyeleri arasında ayırım yapmam.					
15. Sevmediğim biri haksızlığa uğradığı zaman ona destek olmam.					
16. Herhangi bir olay hakkında karar verirken tarafsız davranırım.					
17. Sonunda zarar göreceğim olsam bile her zaman doğruyu söylerim.					
18. Kendime yapılmasını istemediğim hareketleri diğer insanlara karşı ben de yapmam.					
19. Yaptığım hatalardan başkalarını sorumlu tutarım.					
20. Yakalanmamak şartı ile sınavlarda kopya çekilebilir.					
21. Kendime çıkar sağlamak için başkalarının olumsuzluklarını kullanırım.					
22. Gruptan dışlanmamak için grup üyelerinin yaptığı yanlış davranışları görmezden gelirim.					
23. Birine haksızlık yapıldığı zaman kendime yapılmış gibi üzülürüm.					



#### Ek 4: Barış Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini ( X ) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Her bir ifade için sadece bir işaretleme yapınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1. Sevmediğim bir öğrenci ceza aldığı zaman mutlu olurum.					
2. Barış içinde yaşamak istiyorsak insanlara adaletli davranmalıyız.					
3. Vatan savunması dışında savaş yapılmamalıdır.					
4. Ülke topraklarını genişletmek için diğer ülkelere savaş açılabilir.					
5. Sebebi her ne olursa olsun terörist faaliyetlere karşı çıkmalıyız.					
6. Sivil insanlara zarar vermemek koşuluyla devletler arasındaki sorunlar savaşarak çözülebilir.					
7. Başka devletlerin kendi aralarında savaşması bizim için iyidir.					
8. Arkadaşım ile küstüğüm zaman barışmak için ilk adımı ondan beklerim.					
9. Uluslararası barışı sağlamak için adaletsizlikler ortadan kaldırılmalıdır.					
10. Hiçbir zaman arkadaş olamayacağımız insanlar vardır.					
11. Dünyanın herhangi bir yerinde kötü bir olay olduğu zaman üzülürüm.					
12. Kendimden daha güçsüz olan biriyle kavga edebilirim.					
13. Kendime karşı yapılan hataları affetmem.					
14. Savaş ortamında olan insanların yaşadığı acıyı anlayabilirim.					
15. Kendime menfaat sağlamak için şiddet kullanırım.					
16. Diğer ülkeler ile yaşadığımız sorunları, kökten halletmek için onlarla savaşmalıyız.					
17. Diğer milletlere inançlarımızı kabul ettirmek için onlarla savaşmalıyız.					
18. Devletler terör faaliyetlerini önlemek için de ortak hareket etmeli.					
19. Diğer insanlarla yaşadığım sorunları karşılıklı anlayış içinde çözerim.					

## Ek 5: Bilimsellik Değerine Yönelik Görüşme Formu

*Sevgili öğrenci, aşağıda verilen sorularla ilgili düşüncelerin bizim açımızdan çok önemlidir. Çünkü söz konusu düşünceleri bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanacağız. Ayrıca sizin isminizi hiçbir yerde belirtmeyeceğiz. Bundan dolayı sorulara istediğin cevabı verebilirsin. İlginizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.*

1. Çevrende meydana gelen olayların nedenlerini merak eder misin?  
Sonda: Niçin merak edersin?  
Öğrenmek için neler yaparsın?  
Öğrendikten sonra neler yaparsın?
2. Herkesin doğru olarak kabul ettiği bir düşüncenin tersini söyleyebilir misin?  
Sonda: Niçin söylersin?  
Niçin Söyleyemezsin?  
Söylemek sana ne kazandırır?  
Söylememek sana ne kazandırır?
3. Bir düşünce ya da görüşü desteklemek için o düşünce ya da görüşte neler ararsın?  
Sonda: Mesela kimin fikri olduğuna bakar mısın? Niçin?  
Desteklersem ya da desteklemezsem ne olur diye düşünür müsün?  
Toplum için faydalı olması senin için önemli mi?
4. Bilimin gelişmesi için özgürlük şart mıdır? Niçin?  
Sonda: Özgürlüğün faydaları nelerdir?  
Zararları olabilir mi?  
İnsanlar gizli gizli çalışamaz mı?  
Kendi düşüncelerini ifade etmekten çekinir misin?
5. Yeni bir şeyler üretmeye meraklı mısın? Niçin?  
Sonda: Niçin yeni bir şey üretmek istersin?  
Yeni bir şey üreten insanın hayatında neler değişir?
6. Bilim kelimesi sana neler çağrıştırmakta?

## Ek 6: Adil Olma Değerine Yönelik Görüşme Formu

*Sevgili öğrenci, aşağıda verilen sorularla ilgili düşüncelerin bizim açımızdan çok önemlidir. Çünkü söz konusu düşünceleri bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanacağız. Ayrıca sizin isminizi hiçbir yerde belirtmeyeceğiz. Bundan dolayı sorulara istediğin cevabı verebilirsin. İlginizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.*

1. Karar verirken diğer insanların düşüncelerini önemser misin?  
Sonda: Kararını vermeden önce birilerine danışır mısın?  
Birileri vereceğin kararı yanlış bulursa tavrın ne olur?
2. Her zaman ve her durumda doğruları söyler misin?  
Sonda: Sen doğruyu söylersen yakın bir arkadaşın ceza alacak olsa ne yaparsın?  
Doğru olan bir şeyi, alacağın tepkilerden çekinerek söylemediğin olur mu?
3. Adaletin sağlanabilmesi için neler yapılmalıdır?  
Sonda: Devletin yapması gerekenler nelerdir?  
Bireylerin yapması gerekenler nelerdir?
4. Adaletin uygulanmadığı bir yerde yaşamak ister miydin?  
Sonda: Tüm yetkiler sende olsa yaşamak ister miydin?
5. Kendini adil biri olarak görüyor musun?  
Sonda: Adil olduğunu düşündüğün davranışlarına örnek verebilir misin?  
Adil olmadığını düşündüğün davranışlarına örnek verebilir misin?
6. Sence adalet nedir?

## Ek 7: Barış Değerine Yönelik Görüşme Formu

*Sevgili öğrenci, aşağıda verilen sorularla ilgili düşüncelerin bizim açımızdan çok önemlidir. Çünkü söz konusu düşünceleri bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanacağız. Ayrıca sizin isminizi hiçbir yerde belirtmeyeceğiz. Bundan dolayı sorulara istediğin cevabı verebilirsin. İlginizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.*

1. İnsanlarla yaşadığın sorunları nasıl çözersin?  
Sonda: Arkadaşının biri sana kötü davranırsa ne yaparsın?  
Hata sende ise ne yaparsın?  
Hata arkadaşın da ise ne yaparsın?  
Sorundan dolayı kavga eder misin? Niçin?
2. Devletler birbirleriyle olan sorunlarının nasıl çözmeliler?  
Sonda: Mesela savaş bir çözüm yolu olabilir mi? Niçin?
3. Sizde barış ortamını hangi gelişmeler bozabilir?  
Sonda: Devletlerin birbirine karşı olan hangi tavırları savaşa neden olabilir?  
Örneğin bazı devletlerin sömürgeci/yayılmacı politikaları bozabilir mi?  
İnsanların birbirine karşı olan davranışları bozabilir mi?
4. Sürekli Barışı sağlamak için neler yapılmalıdır?  
Sonda: Devletlere düşen sorumluluklar nelerdir?  
Uluslar arası kuruluşlara düşen sorumluluklar nelerdir?  
Bireysel bazda insanlara düşen sorumluluklar nelerdir?
5. Barış kavramı sana neleri çağrıştırıyor?

### EK 8: Başarı Testi

1.) Tarihsel süreç içinde Türk devletlerinde önemli kararlar, divan, meclis ve kurultay adı verilen teşkilatlarda alınmıştır. **Bu teşkilatlar ve uygulandığı devletlerle ilgili aşağıda verilen eşleşmelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Kök Türk Devleti – Kurultay
- B) Kök Türk Devleti- Kurultay
- C) Büyük Selçuklu Devleti- Divan
- D) Osmanlı Devleti- Kurultay
- E) Türkiye Cumhuriyeti- TBMM

2.)

- I) TBMM Başkanlığı, kanun önerisini Komisyonlara gönderir.
  - II) Kanun önerisi, TBMM Genel Kurulu’nda görüşülerek kanunlaşır.
  - III) Bakanlar Kurulu tarafından Kanun Tasarısı veya Milletvekilleri tarafından Kanun Teklifi verilir.
  - IV) Komisyon Raporu, TBMM Genel Kurulu’na sunulur
  - V) Kanun, Resmi Gazete’de yayınlanır.
  - VI) TBMM, kanunu Cumhurbaşkanı’na gönderir.
- Yukarıdaki ifadelerin “Kanun Nasıl Yapılır?” sorusuna doğru cevap oluşturabilmesi için nasıl sıralanması gerekir?**

- A) V, I, II, III, VI, IV
- B) III, I, IV, II, VI, V
- C) III, II, V, VI, IV, I
- D) I, II, III, IV, V, VI

3.)

- Eşitlik,
- Özgür düşünce,
- Hukukun üstünlüğü,

**gibi ilkeler aşağıdaki yönetim biçimlerinden hangisi ile ilgilidir?**

- A) Monarşi
- B) Oligarşi
- C) Cumhuriyet
- D) Teokrasi

4.) **Aşağıda verilen gelişmelerden hangisiyle Osmanlı Devleti’nde halk kısmen de olsa yönetimde söz sahibi olmuştur?**

- A) Kanun-i Esasi
- B) Islahat Fermanı
- C) Tanzimat Fermanı
- D) Divan teşkilatının kurulması

5.) I. Dünya Savaşı’nın hemen öncesinde Osmanlı Devleti Trablusgarp ve Balkan savaşlarından çıkmıştı. Bu savaşlarda birçok toprak kaybetmişti. Askeri yönden yetersiz ve eski gücünden oldukça uzaktı.

**Yukarıda verilen bilgilere göre, I. Dünya Savaşı öncesi Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu durumla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Askeri güç olarak yetersiz durumdaydı.
- B) Topraklarının bir bölümünü kaybetmişti.
- C) Devlet eski gücünün çok gerisindeydi.
- D) Bölgesindeki siyasi dengeleri elinde tutmaktaydı.

- 6.) I. Dünya Savaşı öncesi Osmanlı Devleti'ni kendi tarafımızda savaşa çekmek istiyorduk. Böylelikle savaş daha geniş bir alana yayılacak, Boğazlardan Rusya'ya yardım götürülmesini önleyecek ve Halifenin Müslümanlar üzerindeki siyasi gücünden yararlanacaktık.

**Yukarıdaki ifadeler aşağıdaki devletlerden hangisinin başkanına ait olabilir?**

- A) Rusya  
B) İtalya  
C) Fransa  
D) Almanya

- 7.) Osmanlı Devleti, Trablusgarp ve Balkan Savaşları sonunda kaybettiği toprakları geri almak ve kapitülasyonlardan kurtulmak için I. Dünya Savaşı'na girdi.

**Yukarıda verilen bilgi, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girme nedenlerinden hangilerini açıklamaktadır?**

- A) Siyasi - Kültürel  
B) Ekonomik – Siyasi  
C) Hukuk – Askeri  
D) Ekonomik – Sosyal

- 8.) 7. Sınıf Öğrencisi Ziya, öğretmeninin sorduğu soruya şu cevapları vermiştir:

- ✓ Toplu taşıma araçlarını kullanmalıyız.
- ✓ Doğaya zarar vermeyen temizlik ürünleri kullanmalıyız
- ✓ Tatlı suları kirleten kimyasal maddeleri kullanmamalıyız.

**Size Ziya'nın öğretmeni aşağıda verilen sorulardan hangisini sormuştur?**

- A) Küresel ısınma sorununa karşı bireysel olarak alınabilecek önlemler nelerdir?  
B) Küresel ısınmayı önlemek için devletler ne yapmalıdır?  
C) Erozyonla mücadelede bize düşen görevler nelerdir?  
D) Heyelanla mücadele etmek için neler yapmalıyız?

- 9.) Katolik kilisesinin baskılarına itiraz ettim ve tanrı ile kulun arasına kimsenin giremeyeceğini söyledim. Reform hareketlerinin başlamasına sebep oldum.

**Ben kimim?**

- A) Martin Luther B) Isaac Newton C) Leonardo da Vinci D) Rafael

10.)

- ✓ Rönesans, Reform hareketlerinin başlamasında etkili olmuştur.
- ✓ Rönesans sonucu Avrupa'da Burjuva sınıfı ortaya çıkmıştır.
- ✓ Rönesans sonucu kilisenin halk üzerindeki otoritesi sarsılmıştır.

**Yukarıdaki ifadelerin D (doğru) - Y (yanlış) olarak dizilişi hangi seçenekte verilmiştir?**

- A) D-D-D B) Y-Y-Y C) Y-D-D D) D-Y-D

- 11.) Ali Kuşçu ile ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi söylenemez?

- A) Astronomi ve matematik bilginidir.

- B) 15. Yüzyılda yaşamıştır.  
C) Fatih Döneminde İstanbul'a gelmiştir.  
D) İstanbul'un fethinde önemli görevler üslenmiştir.

12.)

Anayasamızın 27. Maddesi:

Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanda her türlü araştırma hakkına sahiptir.

**Sizce bu madde,**

- I. Düşünce ve ifade özgürlüğü,  
II. Bilim ve sanat eseri üretme özgürlüğü,  
III. Özel Hayatın gizliliği,

**hangisini ya da hangilerini korumaya yöneliktir?**

- A) Yalnız I                      B) I ve II                      C) Yalnız II                      D) II ve III

13.) Aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Barut – Çin  
B) Para – Lidya  
C) Çivi Yazısı – Sümerler  
D) Papirüs- Roma

14.) Aşağıdakilerden hangisi Rönesans ve Reform hareketlerinin sonuçlarından biri değildir?

- A) Avrupa'da bilim ve sanattın gelişmesi  
B) Aklın ve bilimin ön plana çıkması  
C) Avrupa'da din adamlarının etkinliğinin artması  
D) Özgür düşünce ortamının oluşması

15.) Fransız İhtilali, I. Dünya Savaşı'nın aşağıdaki nedenlerinden hangisi arasında yer alır?

- A) Ekonomik  
B) Siyasi  
C) Askeri  
D) Dini

16.)

Türkiye, dünya barışına katkıda bulunabilmek amacıyla ... ..'nin daveti üzerine 1932 yılında bu teşkilata üye olmuştur.

**Yukarıda verilen cümlede ... ile gösterilen yere aşağıdaki ifadelerden hangisi getirilmelidir?**

- A) Birleşmiş Milletler  
B) Avrupa Birliği  
C) İslam Birliği  
D) Milletler Cemiyeti

17.) İnsanlığın ortak mirasının korunması aşağıdaki uluslar arası kuruluşlardan hangisinin görevidir?

- A) NATO
- B) OECD
- C) UNESCO
- D) UNİCEF

18.) Aşağıdaki sorunlardan hangisi küresel sorunlar kapsamında değerlendirilemez?

- A) Küresel Isınma
- B) Çevre Sorunları
- C) Su Sorunları
- D) Trafik Sorunları

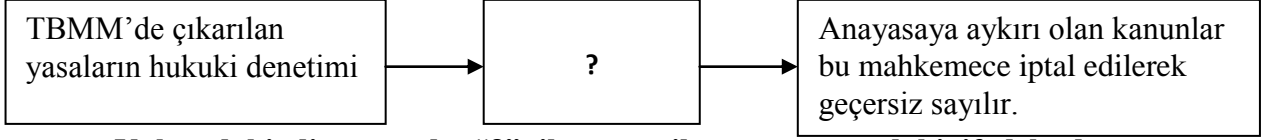
19.) Demokratik devletlerde yöneticiler yönetme yetkisini milletten belirli bir süreliğine alır. Millet adına çalışır. Dolayısıyla devlet otoritesinin kaynağı millettir.

**Buna göre aşağıdakilerden hangisinin ulusal egemenlikle ilgisi yoktur?**

- A) Milletın yönetimde söz sahibi olması
- B) Seçimler
- C) Yöneticilerin yetkilerinin sınırsız olması
- D) Milletın haklarını koruma



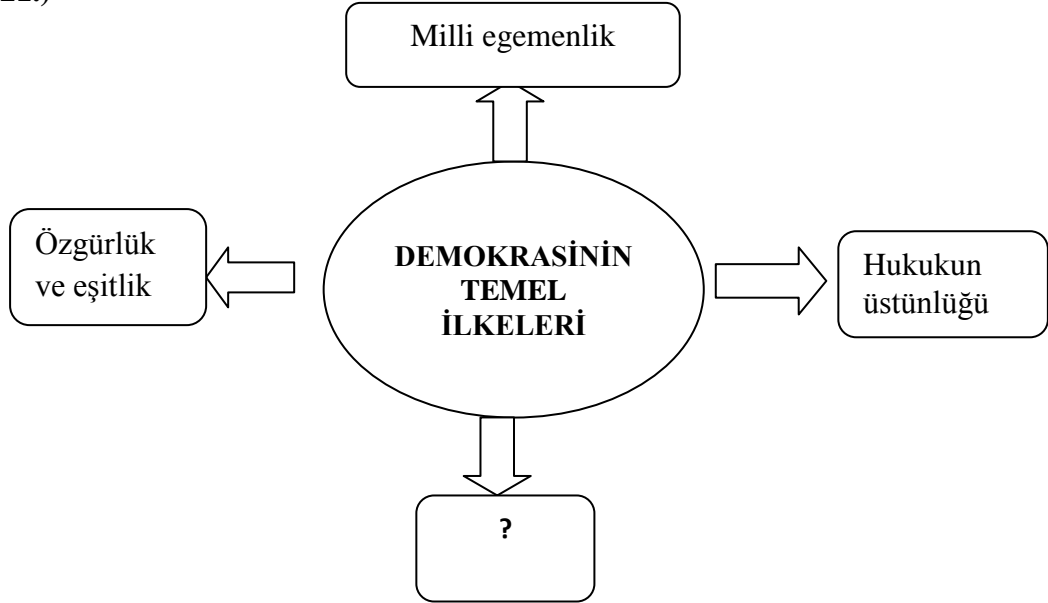
20.)



**Yukarıdaki diyagramda “?” ile gösterilen yere aşağıdaki ifadelerden hangisi yazılmalıdır?**

- A) Bakanlar Kurulu tarafından denetlenir.
- B) Yargıtay tarafından denetlenir.
- C) Anayasa Mahkemesi tarafından denetlenir.
- D) Danıştay tarafından denetlenir.

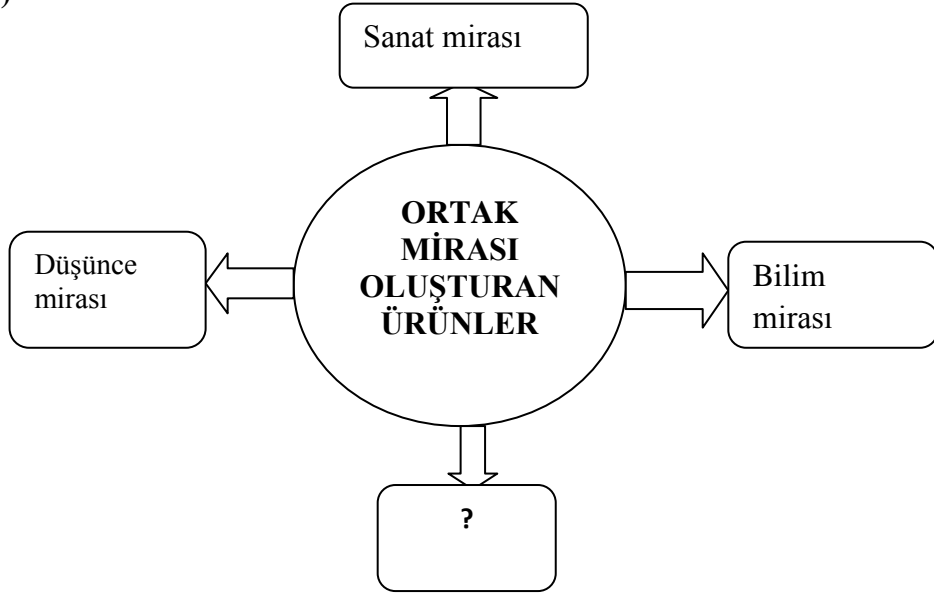
21.)



**Yukarıdaki diyagramda “?” ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi yazılamaz?**

- A) Seçimler
- B) Çoğulculuk
- C) Sınıf egemenliği
- D) Siyasi Partiler

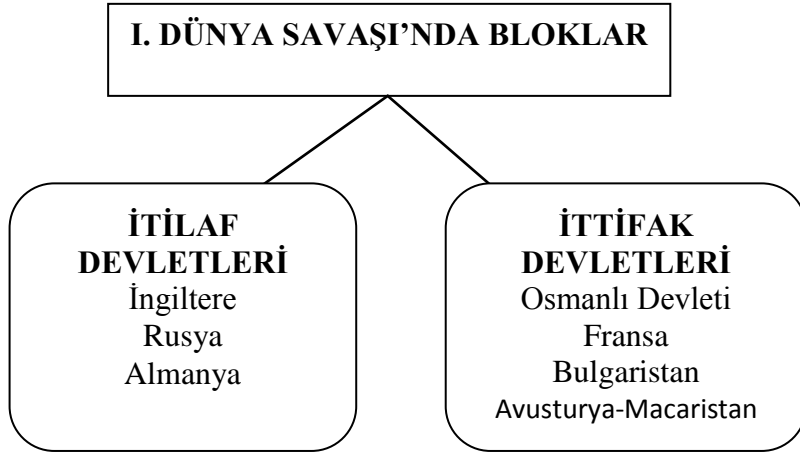
22.)



Yukarıdaki diyagramda “?” ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

- A) Edebiyat mirası
- B) Teknoloji mirası
- C) Hukuk mirası
- D) Ekonomik miras

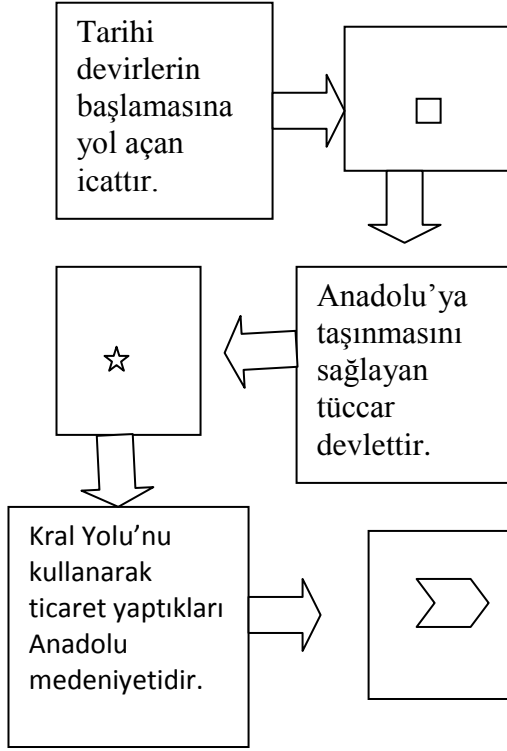
23.)



Yukarıdaki diyagramın doğru olabilmesi için hangi devletler yer değiştirmelidir?

- A) İngiltere – Bulgaristan
- B) Almanya - Fransa
- C) Rusya – Bulgaristan
- D) Fransa – Rusya

24.)



**Yukarıda verilen kavram ağında simgelerle gösterilen bölümlere gelmesi gerekenler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

- |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A) Ateş                  | Sümerler                 | Lidyalılar               |
| B) Yazı                  | Asurlular                | Lidyalılar               |
| C) Yazı                  | Asurlular                | Hititler                 |
| D) Kağıt                 | Sümerler                 | Hititler                 |

**25.) Aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?**

- A) Milletler Cemiyeti'nin kurulmasını ABD Başkanı Wilson önermiştir.
- B) Çevremizde gördüğümüz olumsuz olaylara tepkimizi demokratik yollarla göstermeliyiz.
- C) Ortak mirasın oluşmasında tüm toplum ve milletlerin katkısı vardır.
- D) İcatlar sadece geliştirildiği toplumu etkilemiştir.