

**İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ PROGRAMI KARAKTER
EĞİTİMİ BOYUTUNUN ÖĞRENCİLERİN TİPİK
PERFORMANSLARINA DAYALI OLARAK
DEĞERLENDİRİLMESİ:
KIRŞEHİR ÖRNEĞİ**

Mustafa KILINÇ

Doktora Tezi

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ
2011**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ PROGRAMI KARAKTER EĞİTİMİ
BOYUTUNUN ÖĞRENCİLERİN TİPİK PERFORMANSLARINA
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

(The Evaluation of Character Education Dimension Based on Typical Student
Performance in Turkish Primary Education Life Sciences Curriculum: Kırşehir Sample)

DOKTORA TEZİ

Mustafa KILINÇ

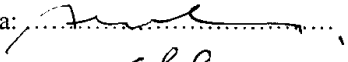
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ


ERZURUM


Mart, 2011

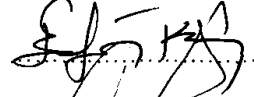
KABUL VE ONAY

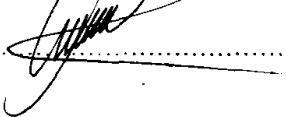
Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ danışmanlığında, Mustafa KILINÇ tarafından hazırlanan **“İlköğretim Hayat Bilgisi Programı Karakter Eğitimi Boyutunun Öğrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Kırşehir Örneği”** başlıklı çalışma 11/03/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ İmza: 

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ İmza: 


Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Feride KÖSE İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

1.4 -03- 2011 ..


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Hayat Bilgisi Öđretim Programı Karakter Eđitimi Boyutunun Öđrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Deđerlendirilmesi: Kırşehir Örneđi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűsterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâđıt ve elektronik kopyalarının Atatűrk Üniversitesi Eđitim Bilimleri Enstitűsű arřivlerinde ařađıda belirttiđim kořullarda saklanmasına izin verdiđimi onaylarım.

Lisansűstű Eđitim-Öđretim yűnetmeliđinin ilgili maddeleri uyarınca geređinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatűrk niversitesi yerleřkelerinden eriřime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl sűreyle eriřime açılmasını istemiyorum. Bu sűrenin sonunda uzatma için bařvuruda bulunmadıđım takdirde, tezimin tamamı her yerden eriřime açılabilir.

11/ 03/ 2011

İmza

Mustafa KILINÇ

ÖN SÖZ

Kişisel nitelikler, bir öğretim programının karakter bölümünü oluşturmaktadır. Bu nitelikler; özsaygı, özgüven, sabır, hoşgörü, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet ve vatanseverlik gibi pek çok değeri içermektedir. Bu çalışma Türkiye’de ilköğretim birinci kademedeki 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırılacak yaklaşıma dayalı olarak uygulamaya konulan müfredat programlarının karakter eğitimindeki etkililiğini belirleme amacına yönelmiştir. Bulgular oldukça düşündürücü. Programlar yoluyla kazandırmaya çalıştığımız bazı karakter özellikleri çocuklarımızın gündelik yaşamlarında karşılığını bulamıyor. Bu durum, hem çocuklarımızın hem de toplumumuzun gelecekte sergileyeceği karakter özellikleri açısından uyarılar vermektedir.

Bir süre ara vermek zorunda kaldığım doktora çalışmalarında bana her zaman moral veren, cesaretlendiren ve bu çalışmanın sonuçlanmasında çok büyük emeği geçen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ hocama gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı en kalbi duygularıyla sonsuz teşekkürler ediyorum.

Bu çalışmanın alt yapısının oluşmasında düşüncelerinden esinlendiğim şüphesiz pek çok değerli hocam bulunmaktadır. Onların isimlerini zikretmem büyük bir vefasızlık olur. Öncelikle Prof. Dr. Remzi KINCAL’a, Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA’ya ve Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE ile Tez İzleme Komite Üyelerim Doç. Dr. Osman MERT ve Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU’na ve yine bu çalışmaya katkısı olan Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Doç. Dr. Mukaddes ERDEM, Doç. Dr. Sait ULUÇ, Doç. Dr. Halil EKŞİ, Doç. Dr. Engin KARADAĞ, Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve sevgili kardeşim Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK’ a teşekkürler ediyorum.

Araştırma başlangıcında karşılaşılan en büyük sorun tez konumuyla ilgili yeterince Türkçe kaynağın olmaması idi. Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi konusunda en geniş ve nitelikli araştırmayı yapan Ferhat UYSAL hocam, özellikle yabancı literatür ağırlıklı çalışmasının tamamını kullanmama izin vererek araştırmaya büyük katkı sağladı. Kendisine sonsuz şükranlarımı iletiyorum.

Araştırmanın değişik aşamalarında çok değerli katkıları olan Sosyal Bilgiler öğretmeni Betül ÖZTÜRK ile Sınıf öğretmeni Berkan KARASU, Sınıf öğretmeni Fatma ŞENER’ e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezin tashihini yaparak dilin daha sade ve anlaşılır, Türkçemizin de dilbilgisi kurallarına uygun hale getirilmesinde çok değerli katkıları esirgemeyen Sayın Türk Dili Okutmanı Mehmet Akif ALKAYA kardeşime katkılarından dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Bu araştırmada benim kadar çok büyük emeği olan, tez konusunun olgunlaşmasından anketlerin geliştirilmesine ve istatistiksel analizine kadar her türlü yardımlarını esirgemeyen, her yardıma ihtiyaç duyduğumda varlıklarından büyük g aldığım değerli dostum Doç. Dr. Halil YURDUGÜL ve arkadaşım, kardeşim Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOğLU' na ayrıca sonsuz teşekkür ve minnetlerimi iletmek istiyorum.

Hayatım boyunca en büyük desteğini gördüğüm başta anne-babam olmak üzere aileme sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca oğullarım Muhammed Buğra ve şeref Tunahan'ın kendilerinden esirgediğim zamanları hoş görmeleri dilek ve temennisi ile...

Erzurum – 2011

Mustafa KILINÇ

ÖZET**DOKTORA TEZİ****İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KARAKTER
EĞİTİMİ BOYUTUNUN ÖĞRENCİLERİN TİPİK PERFORMANSLARINA
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ****Mustafa KILINÇ****2011, 192 sayfa**

Bu çalışmada İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Karakter Eğitimi boyutu ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma, program değerlendirmeye dayalı özel araştırma modeli deseniyle ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Kırşehir İli Merkezi'ndeki otuz ilköğretim okulunda öğrenim gören iki bin öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve görüşleri değerlendirmeye alınan denek sayısı bin sekiz yüz otuz altı birim olarak gerçekleşmiştir. Çalışma kapsamında İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bulunan ve karakter yapısını tanımlayan on beş boyutun her biri, birer öğrenme hedefi olarak ele alınmıştır. Kazanımların hedefi temsil etme durumları uzmanlar paneli yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Karakter Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği (KK-TPÖ) uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yüz doksan öğrenci üzerinde ön uygulamaya tabi tutulmuş, madde ve faktör analizleri yapılarak gerekli düzeltmelerden geçirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach alfa katsayısına göre 0,92 olarak hesaplanmış ve faktöriyel geçerliklerinin de sağlandığı gözlenmiştir. Veriler üç aşamada çözümlenmiştir. İlk aşamada karakter eğitimine ait her bir kazanımın ait olduğu hedef ile bağıntısı path analizi tekniği ile doğrulayıcı faktör modeli ile sınanmıştır. Kazanım-hedef bağıntısının nicel olarak yordanma gücü ve bunun istatistiksel olarak anlamlılığı t-testi ile test edilmiştir. İkinci aşamada hedefler arasındaki ilişkinin nicel değerleri belirlenmiş ve hedef örüntüsü ortaya konulmuştur. Üçüncü aşamada ise karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıraları belirlenmiştir. Hedeflerin karakter yapısını yordama gücü path diyagramları yoluyla

ifade edilmiştir. Bulgular, karakter eğitimine ilişkin altı alt boyutta (*Öz Saygı, Sabır, Barış, Doğruluk, Yenilik ve Vatanseverlik*) bazı kazanımların hedefleri yordamadığını göstermiştir. Araştırmada İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki karakter eğitimi boyutunun gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kavramlar: Hayat Bilgisi Programı, Karakter Eğitimi, Karakter Eğitimi Programı, Tipik performans

ABSTRACT**DOCTORAL DISSERTATION****THE EVALUATION OF CHARACTER EDUCATION DIMENSION BASED
ON TYPICAL STUDENT PERFORMANCE IN TURKISH PRIMARY
EDUCATION LIFE SCIENCES CURRICULUM (KIRŞEHİR SAMPLE)****Mustafa KILINÇ****2011, 192 pages**

In this study, character education dimension of Turkish Primary Education Life Sciences Curriculum (1-3) which contains 15 dimensions defining the structure of character was evaluated. Every dimension was handled as a teaching objective. Representation of the teaching objectives and aims were evaluated by a panel made with an experts group. A Typical Character Reap Performance Scale (TCR-PS) developed by the researcher and constructed regarding the opinion of experts was used in order to collect data. Scale was carried out on 196 student before the application and then item and factor analysis were made. Cronbach alpha was calculated as 0,92 and Factorial validity was provided. The data were analyzed in three stages. In the first stage, the character education goal was tested by confirmatory factor model based on the technique of path analysis. For gain-target relations, in the process of estimate power, statistical significance had been tested by t-test. In the second stage, the relationship between the quantitative targets set and the target pattern of values had been determined. In the third phase, the order of importance of objectives defined the character structure was identified. The predictive powers of the character structure were showed via path diagrams. The findings indicated that gains were not estimating the some objectives defined in six sub-dimensions (*self-respect-patient-peace- - accuracy - innovation - patriotism*) of character education curriculum. It is suggested that character education dimension in Turkish Primary Education Life Sciences Curriculum (1-3) should be reviewed.

Key words: Life Sciences Curriculum, Character education, Typical Performance , Character Education Curriculum

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO:

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	III
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	IV
ÖN SÖZ	V
ÖZET	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar DİZİNİ	XV
ŞEKİLLER DİZİNİ	XVI
KISALTMALAR DİZİNİ	XVII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.3.1. Karakter eğitime ilişkin on beş alt boyuttaki her bir kazanımın ait olduğu hedefi yordama gücü ne durumdadır?	5
1.3.2. Karakter eğitime ilişkin hedefler arasındaki ilişkinin, nicel değerleri ile hedef örüntüsü ne durumdadır?	5
1.3.3. Karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem düzeyine göre sıralanması ne durumdadır?	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Sınırlılıklar	7

1.7. Tanımlar	7
1.8. İlgili Araştırmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Karakter Nedir?	14
2.2. Karakter Eğitimi Nedir?	17
2.3. Karakter Eğitimi Etkileyen Ahlâk Teorileri	18
2.3.1. Psikanalitik Teori	18
2.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi	19
2.3.3. Davranışçı Teori	20
2.3.4. Bilişsel Teori	20
2.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlâk Gelişimi	20
2.3.4.2. Piaget'e Göre Ahlâk Gelişimi	21
2.3.4.3. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişimi	22
2.3.4.3.1. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişim Dönemleri	23
2.3.5. Carol Gilligan'a Göre Ahlâk Gelişimi (Sorumluluk Ahlâkı):	25
2.3.6. Domain (Etki Alanı/ Bağlam) Teorisi:	26
2.4. Karakter Eğitimi Manifestosu	28
2.5. Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensibi:	30
2.6. Karakter Eğitiminin Tarihçesi	32
2.6.1. Karakter Eğitiminin Emekleme Dönemi	32
2.6.2. 1900'lerden 1950'lere Karakter Eğitimi	34
2.6.3. 1960'lardan 1970'lere Karakter Eğitimi	36
2.6.4. 1980'lerden Günümüze Karakter Eğitimi	38
2.7. Türkiye'de Karakter Eğitimi Nasıl Uygulanmaktadır?	41
2.7.1. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü Nedir?	41
2.7.2. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü Nedir?	43
2.7.3. Karakter Eğitiminde Diğer Faktörlerin Rolü	49
2.8. Karakter Eğitimi Programında Kazandırılmak İstenen Davranışlar	50
2.8.1. Sorumluluk	50
2.8.2. Öz Güven	51

2.8.3. Liderlik	52
2.8.4. Yardımseverlik	52
2.8.5. Saygı	52
2.8.6. Nezaket	53
2.8.7. Sabır	53
2.9. Karakter Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	53
2.9.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi, Telkin (Inculcation) Yaklaşımı	54
2.9.2. Edebiyat Merkezli (Literature Based) Karakter Eğitimi	55
2.9.3. Değer Açıklama (Values Clarification) Yaklaşımı	59
2.9.3.1. Seçme (Choosing)	60
2.9.3.2. Ödüllendirme (Prizing)	60
2.9.3.3. Hareket (Acting)	60
2.9.4. Değer Analizi (Value Analysis) Yaklaşımı	62
2.9.5. Ahlâkî İkilem Müzakereleri (Moral Dilemma Discussions)	63
2.9.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti (Service Learning)	65
2.9.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi (Integration of Curriculum)	68
2.9.8. Çok Stratejili Yaklaşım (Multi-Strategy Approach)	69
2.10. Karakter Eğitiminde Kullanılan Aktiviteler	69
2.10.1. Drama, Rol Yapma (Role Playing)	70
2.10.2. Müzik	71
2.10.3. Ailenin Katılımı İle Gerçekleşen Aktiviteler	72
2.10.4. Öğretmen Merkezli Gerçekleşen Etkinlikler	74
2.11. Dünyadaki Belli Başlı Karakter Eğitim	
Programları ve Organizasyonları	76
2.11.1. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education	
Partnership=CEP)	76
2.11.2. Karakter Önemlidir (Character Counts!)	77
2.11.3. Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom)	77
2.11.4. Pozitif Eylem (Positive Action)	78
2.11.5. STAR Programı	
(The Jefferson Center for Character Education)	79
2.11.6. Duyarlı Toplum (Community of Caring)	79

2.11.7. Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı	80
2.11.8. Heartwood Ahlâk (Heartwood Ethics) Programı	81
2.11.9. Bireysel Gelişim İçin Ahlâki Değerler Rehberi (AEGID)	82
2.11.10. Çocuk Gelişimi Projesi (The Child Development Project) (CDP)	82
2.11.11. Öncelikli Proje (Project Essential)	83
2.11.12. Lions-Quest Programı	84
2.11.13. Hyde Okulu (Hyde School)	85
2.11.14. City Montessori Okulu (City Montessori School)	86
2.11.15. Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Institute)	87
2.11.16. Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) Programı	87
2.11.17. En Önemli Beceriler (MegaSkills)	87
2.11.18. İkinci Basamak (Second Step)	88
2.11.19. Diğer Programlar	89
2.12. Karakter Eğitimi Programlarının Etkililiği	90
2.13. Karakter Eğitimine Yönelik Eleştiriler	100
2.14. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programı	101
2.14.1. Giriş	101
2.14.2. Programın Vizyonu	105
2.14.3. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı	105

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	110
3.1. Araştırma Modeli	110
3.1.1. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	110
3.1.1.1. Bilişsel Öğrenmelere Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi	113
3.1.1.2. Duyuşsal Öğrenmelere Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi	116

3.1.1.3. Karakter Eğitime Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi	118
3.2. Evren ve Örneklem	120
3.3. Veri Toplama Araçları	122
3.3.1. KK-TPÖ Formunun Geliştirilmesi	122
3.4. Veri Analizi	123
3.4.1. Hedef-Kazanımların Sınanması	124
3.4.2. Hedef Örüntülerinin Belirlenmesi	124
3.4.3. Hedef-Karakter Yapısı Bağlılarının Önem Sıralaması	125

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	127
4.1. Hedef Kazanımların Bağlılarının Çözümlemesi	127
4.2. Hedef Örüntülerine İlişkin Modelin Çözümlemesi	141
4.3. Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine İlişkin Modelin Çözümlemesi	143

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER	146
5.1. Sonuç	146
5.1.1. Hedef-Kazanımların Bağlılarının Çözümlemesine İlişkin Sonuçlar:	146
5.1.2. Hedef Örüntülerine İlişkin Modelin Çözümlemesine İlişkin Sonuç:	147
5.1.3. Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine İlişkin Modelin Çözümlemesine İlişkin Sonuç:	147
5.2. Öneriler	148
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	148
5.2.2. Yürütmeyi Düzenleyenler İçin Öneriler:	148
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	148
KAYNAKÇA	150
EKLER	164

TABLÖLAR DİZİNİ**Sayfa No**

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan uzmanlara ilişkin uzman paneli.	119
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan uzmanlara görüşlerini almak için geliştirilmiş kapsam geçerlik leği.	119
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımları.	121
Tablo 3.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre frekans dağılımları.	121
Tablo 3.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimlerine göre frekans dağılımları.	122
Tablo 4.1. Karakter eğitimindeki hedeflerin örüntüsüne ilişkin nicel değerler.	142
Tablo 4.2. Karakter eğitimindeki hedeflerin önem sıralamasına ilişkin nicel değerler.	146

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın çatısı.	108
Şekil 2.2. Programın öğeleri.	109
Şekil 3.1. Öğrenci hakkında bilgi toplama yöntemleri.	113
Şekil 3.2. Kazanımlar arası örüntünün şematikleştirilmesi.	115
Şekil 3.3. Bilişsel öğrenmelerin doğrusal ve aşamalı yapısı.	116
Şekil 3.4. Kazanım-Hedef bağıntıları için doğrulayıcı faktör modeli.	124
Şekil 3.5. Hedeflerin örüntüsü ve path katsayıları.	125
Şekil 3.6. Hedeflerin karakter yapısını yordama gücüne ilişkin path katsayıları.	126
Şekil 4.1. Öz saygı boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	127
Şekil 4.2. Öz güven boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	128
Şekil 4.3. Toplumsallık boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	129
Şekil 4.4. Sabır boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	130
Şekil 4.5. Hoşgörü boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	131
Şekil 4.6. Sevgi boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	132
Şekil 4.7. Saygı boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	133
Şekil 4.8. Barış boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	133
Şekil 4.9. Yardım boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	134
Şekil 4.10. Doğruluk boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	135
Şekil 4.11. Dürüstlük boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	136
Şekil 4.12. Adalet boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	137
Şekil 4.13. Yeniliğe açıklık boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	138
Şekil 4.14. Vatanseverlik boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	139
Şekil 4.15. Kültürel değerleri koruma ve geliştirme boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.	140
Şekil 4.16. Karakter eğitimindeki hedeflerin örüntüsü.	141
Şekil 4.17. Karakter eğitimindeki hedeflerin önem sıralaması.	144

KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
çev.	: Çeviren
KK-TPÖ	: Karakter kazanımlarına yönelik tipik performans ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package For the Social Sciences
[t.y.]	: Tarih yok
vb.	: Ve benzeri
vd .	: Ve diğerleri
[y.y.]	: Yayınevi yok

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyleri diğer bireylerden ayıran tipik özellikleri içinde barındıran kişilik; mizaç, tutum, ilgi, istidat, inanç, fiziksel özellikler vb. birçok bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden biri de karakterdir. Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Karakter içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlâk kurallarından oluşur ve ona göre değerlendirilir. Karakter, zamanın olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir (Çağdaş ve Seçer, 2002; Govsa, 1999; akt., Gökçek, 2007). Doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. (Kaya, 2003; akt., Çapan, 2005,). Genel olarak kabul edilen ahlâkî değerlerin, içselleştirilmiş halini yansıtan davranışlar toplamıdır (Tapper, 2007).

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

Karakter eğitiminin temel amacı çocukluk döneminde anlayışlı, ilgili, ahlâkî değerleri olan ve üretken, gençlik çağında ise potansiyellerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer çocuk yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin herhangi bir beklenti olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıflar ve okul ortamlarını oluşturulmasını içermektedir. Battistich, karakter eğitimi okul hayatının tüm boyutlarının dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır. Eğitimdeki müfredat içeriği, eğitim şekli, disiplin anlayışı ve yönetim karakter eğitimine fayda sağlamaktadır (Battistich, 2006).

Lickona, Schaps ve Lewis'e (2003) göre karakter eğitiminin on bir prensibi şunlardır;

1. Karakter eğitimi, iyi karakterin temeli olarak temel ahlâkî değerleri teşvik eder.
2. Karakter; düşünme, duygu ve davranışı içerecek şekilde tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi, okul yaşamının basamaklarında temel değerleri teşvik eden; amaçlı, kararı elinde tutan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.
4. Okul insanî ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Karakter geliştirmek için öğrenciler, ahlâkî yaşantı fırsatlarına ihtiyaç duyar.
6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerde, içgüdümlü bir isteklendirme-geliştirme çabası içinde olmalıdır.
8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır.
9. Karakter eğitimi hem personelin hem de öğrencilerin ahlâkî liderliğini gerektirir.
10. Okul, karakter eğitimi çabalarında aileyi ve çevreyi tam bir ortak olarak görmelidir.
11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimsi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermektedir.

Karakter eğitimi yaygın olarak, öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitiminin amacını gerçekleştirmesi için bu eğitimin, ayrı bir program gibi değil, bütün ders programlarıyla bağlantılı ve sosyal hayatın içine girmiş bir müfredat olarak ele alındığı görülür. Sınıf, olumlu karakterlerin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmeli, öğretmen

de asıl görevin kendi omuzlarına yüklendiğinin bilincinde olmalıdır. Bu sebeplerle karakter eğitimi fastfood tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha çok okul yaşamının bir parçası olmalıdır (Anderson, 2000; akt., Ekşi, 2003).

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

Uysal’ın (2008) aktardığına göre: etkili karakter eğitimi, bir okula, bir program ya da program grubu eklemek değildir. Daha ziyade o, okul kültürünün ve okul hayatının dönüşümüdür (Berkowitz, 2002). Robinson, Jones ve Hayes (2000)’a göre karakter eğitimi tanımına; özellikle, çocukların iyi insanlar olmasına yardımcı olma amacına yönelik, notlar dışındaki, okulun sağladığı hemen hemen her şeyi dâhil edebiliriz (Tapper, 2007). Karakter eğitimiyle ilgili olarak hem okul personelinde hem de ailelerde bir düşünce birliği olduğu söylenebilir. Amerika’da iki yüz devlet okulu müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada, müdürlerin %81’i okul müfredatına karakter eğitiminin dâhil edilmesinin gerektiğini söylerken, %99’u sorumluluğun, %97’si de dürüstlüğü ve iyi vatandaşlığın okul müfredatında yer alması gereken önemli değerler olduğunu ifade etmişlerdir (Wood ve Roach, 1999). İki yüz seksen öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75’inden fazlası, karakter inşasının millî eğitimin bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Mathison, 1998). Aileler üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise katılımcıların %90’ından fazlası, ‘okulların; cesaret, merhamet, [kendini ve diğerlerini] kabul ve dürüstlük gibi değerleri kazandırması gerektiğini’ düşündüklerini ifade etmişlerdir (Elam, Lowell ve Gallup, 1993; akt., Ekşi 2003, s.82-84).

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

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

Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim-öğretim yılında radikal bir karar almış ve 1968 yılından beri uygulanmakta olan müfredat programını Avrupa Birliği standartları çerçevesinde, revizyon yoluna gitmiştir. Bu kapsamda davranışçı eğitim anlayışından vazgeçilerek bazı Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan yapılandırmacı (constructivist) eğitim anlayışı benimsenmiştir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının seçilmesine gerekçe olarak;

- Bilim, eğitim bilimleri, teknoloji, öğretme ve öğrenme anlayışındaki değişmeler,
- Eğitimde kalite ve eşitliği artırma çabaları,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi,
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğü oluşturmak,

- Dünyanın yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlüğün sağlanması ve
- Öğretim programlarının AB normları ile uyumlu hale getirilmesi gösterilmektedir.

Buna ek olarak, 2004 yılına kadar uygulanan programda öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimlerine daha fazla önem verilmiş ve kişilik gelişimleri göz ardı edilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımıyla birlikte, öğrencilerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler ‘baskın’ olarak vurgulanmıştır. Baskın olarak vurgulanan bu temel değer ve kişisel nitelikler ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı için on beş farklı tema altında toplanmıştır. Her bir temaya ilişkin olarak programlarda yer alan kazanımların ilgili temaları yordama düzeyleri ise araştırılması gereken önemli bir sorundur.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın, ‘Karakter Eğitimi Boyutu’ ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak ne durumdadır?

1.3. Alt Problemler

- 1.3.1. Karakter eğitimine ilişkin on beş alt boyuttaki her bir kazanımın ait olduğu hedefi yordama gücü ne durumdadır?
- 1.3.2. Karakter eğitimine ilişkin hedefler arasındaki ilişkinin, nicel değerleri ile hedef örüntüsü ne durumdadır?
- 1.3.3. Karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem düzeyine göre sıralanması ne durumdadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının 2004–2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu ve yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan yeni müfredat programının,

karakter eğitimi açısından bilimsel olarak değerlendirilmesinin yapılmamış olması ve böyle bir değerlendirmenin ilk olma özelliği son derece önem taşımaktadır.

Araştırmayı önemli kılan diğer bir husus da; 2009–2010 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde yapılandırıcılık anlayışına uygun olarak eğitim almakta olan öğrencilerin, ilk üç yılı tamamlayarak dördüncü sınıf düzeyine gelmiş olmaları ve bu durumun mevcut programları karakter eğitimi açısından değerlendirebilmek için bir ürün değerlendirilmesi yapabilmeyi mümkün kılmasıdır. Böyle bir değerlendirme çalışması, hem uygulayıcılara hem de bakanlık yetkililerine önemli bir dönüt sağlamış olacaktır.

Ayrıca Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları içerisinde ikinci maddede belirtilen, Türk Milletinin bütün fertlerinin;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî 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 bir 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, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak şeklinde ifadesini bulan genel amaçların ne derece kazandırıldığı, başka bir ifade ile eğitim kurumlarının siyasal ve toplumsal işlevlerini ne derece yerine getirip-getirmediği ve yetiştirilmesi düşünülen insan prototipine uygun bireylerin yetiştirilip- yetiştirilmediği de ortaya konulmuş olacaktır.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgu ve yorumlar, bundan sonra programın karakter eğitimi boyutunda bilimsel çalışma yapmak isteyen akademisyen ve araştırmacılara da yol gösterici nitelikte olacaktır

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama aracına samimi cevaplar vererek algı ve durumlarını gerçekçi olarak yansıtmışlardır.
2. Araştırmada izlenen yöntem, çalışmanın amacına uygundur.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde genellenebilir:

1. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili, il merkezinde bulunan otuz ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin tipik performanslarıyla sınırlıdır.
2. Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Zorunlu öğrenim yaş grubundaki çocukları kapsayan, onların bedensel, zihinsel ve ahlâkî gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim ve öğretim okulu (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.78).

Öğretmen: İlköğretim birinci ve ikinci kademe sınıflarında devlet adına mevzuat, program ve yönetim kararları doğrultusunda eğitim ve öğretim sürdüren ve öğretmenlik alanında yetişmiş, uzman kişi (Ece ve Erdal, 2005).

Karakter: Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Karakter, içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlâk kurallarından oluşur ve değerlendirilir. Karakter, zamanın

olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir (Gövs, 1999, s.85; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.96).

Karakter Eğitimi: Öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme sürecidir(Milson ve Ekşi, 2003, s.100)

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

1.8. İlgili Araştırmalar

Hayat Bilgisi programının karakter eğitimi boyutunun değerlendirilmesi ile ilgili olarak Türkiye’ de henüz bir çalışma yapılmamıştır. Karakter eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu ders düzeyinden ziyade genel olarak programların değerlendirilmesi ya da eleştirilmesi şeklinde olmuştur.

Karakter Eğitimi Programlarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak ulaşılabilen en kapsamlı çalışma, Uysal’ın (2008) çalışmasıdır. Uysal’a göre karakter eğitimi programlarının etkililiğini değerlendiren araştırmaların büyük bir çoğunluğu, bu programların öğrenci üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar meydana getirdikleri sonucuna varmıştır. Etkili karakter eğitimi programlarının, sosyal ve ahlaki bilinç, sosyal davranışlar ve tutumlar, problem çözme becerileri, madde kullanımı, şiddet eğilimi, riskli davranışlarla ilgili tutum ve bilgi, akademik başarı vb. davranışlar üzerinde pozitif anlamlı etkisi bulunmuştur. Bu programlar, değişik açılardan öğrencilerin hem başını (bilme, anlama), hem kalbini (duyma, hissetme), hem de elini (davranma) geliştirmektedir (Uysal, 2008, s.127).

Çağatay 2009’da yaptığı araştırmada, Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve gelişiminde okulun rolünü belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin çocuğun karakter eğitiminin ilk başladığı yerin aile olduğu, okulun karakterin temel bileşenlerini geliştirdiğini, okulun daha çok yardımseverlik boyutunu kazandırmada etkili olduğunu fakat adalet bileşenini kazandırmada zorlandığını, okul yöneticilerinin öğrencinin karakter gelişimine doğrudan etki etmediğini, öğretmenlerin karakter gelişimine en çok

kendilerinin katkısı olduğunu, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte konulmasının karakter gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlara varmıştır (Çağatay,2009, s.65-66)

Ada, Baysal ve Korucu, sınıf öğretmenleri ile karakter eğitimi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler ele alınmıştır. Sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005, s.9).

Kıroğlu, karakter eğitimi yaklaşımlarının en önemli eksiğinin, ortaya konan programların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili tatmin edici araştırmanın yapılmamış olması, uygulanan yöntemlerin hedeflenen dışında sonuçlar doğurması, var olan problemleri ortadan kaldırmak yerine geçici ve uçucu çözümler sunması ve belli bir ideolojiye yaslanarak toplumun geneline kapsamaktan uzak olduğunu belirlemiştir (Kıroğlu,2009, s.41.42)

Dilmaç 1999'da yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine insanî değerler eğitimi vermiş ve bu eğitimim etkililiğini, ahlâkî olgunluk ölçeği ile sınımıştır. Yapılan çalışmada, insanî değerler eğitimi programının ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ahlâkî olgunluk düzeyinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Revell'in Chicago'daki Amerikan devlet okullarında çok farklı okul ve yaştaki yedi yüz çocuğun vatandaşlık ve karakter eğitimi hakkındaki görüşlerini sorduğu çalışmaya göre; birbirine yakın eğitim materyalleri, eğitim ortamları ve eğitim programlarına rağmen çocukların karakter eğitimi hakkında verdikleri cevaplar farklılık göstermektedir. Bu farklılığın; okul tipinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Revell, 2002).

Crowther'in anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı çalışmada sekiz aylık bir eğitim periyodu kullanılmıştır. Bu süre içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmada çocuklar; saygı, sorumluluk, nezaket ve yardımseverlik davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferi iyileşme göstermiş ve işbirliği artmıştır (Crowther, 1995).

Burke ve diğerklerinin okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri araştırmada (ilköğretim kademesinde) karakter eğitimi programı sekiz anahtar kelime çerçevesinde düzenlenmiştir. Bunlar; saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını alma, dürüstlük ve esnekliktir. Bu karakter özellikleri müfredatla birleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda karakter eğitimi programının, öğrenci etkileşimini pozitif etkilemekte olduğu görülmüştür (Burke ve diğerkleri, 2001).

Carlson ve diğerklerinin yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için bir program geliştirilip üç değişik okulda 4. 6. ve özel eğitim sınıflarına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; pozitif karakter özelliklerinin kuvvetlendirilmesi, davranış bozukluklarını azaltmıştır. Fakat bu araştırma, öğrencilerin başkalarına saygı duymaları konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir (Carlson, Johnson, ve Swift, 2000).

Davidson ve Stokes'in 2001 yılında Kuzey Alabama'daki devlet okullarında, öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimciler göre, öğrenciler karakter eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerine sahiptirler (Davidson ve Stokes, 2001).

Wood ve Roach'ın Kuzey Dakota'daki kırsal alandaki okul yöneticilerinin karakter eğitimi ile ilgili algılamalarını belirlemek için yapmış oldukları araştırmada, yöneticilerin karakter eğitimini destekleyici oldukları ve aile ve öğretmenlerin karakter eğitimini destekledikleri kanısına ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada yöneticilere göre en önemli beş karakter eğitimi değeri; sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaşlık, saygı ve işbirliği olarak tespit edilmiştir (Wood ve Roach, 2000).

Milson'un 2001 yılında öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerini ölçmek için yaptığı araştırmada (CDEBI), ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyler sergilediklerini tespit etmiştir. Milson, öğretmenlerin demografik özelliklerini ve eğitim düzeyini, okutulan sınıf açısından da öğretmenlerin yetkinliklerini analiz etmiş ve bu noktada; eğitimini dini, özel kolej ya da üniversitelerden alan öğretmenlerin devlet okullarından mezun olan öğretmenlerden

daha yetkin olduklarını tespit etmiştir (Milson, 2001). Ekşi'nin Milson ile beraber 2003 yılında yaptıkları karakter eğitimi yetkinlik inancı skalasının (CDEBI) uyarlama çalışmasında, öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip olan öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşkuları bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve üniversiteye dayalı eğitimin öğretmenin yetkinliği konusunda hiçbir önemli teşvik içermediğini göstermiştir (Milson, 2001, s.3-18; Milson ve Ekşi, 2003, s.99-124).

Viadero (2003), değerler eğitimi programları çalışmalarında; işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık gibi beş alanda çocuklarla çalışmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, eğitimcilerin daha güvenli olduğu ve akademik başarıda artış olduğu belirlenmiştir. Johansson, 2001 yılında İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlâkî değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat ettiklerini araştırmaktır. Öğretmenler, çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin bu konudaki stratejileri; çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendikleri hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlâkî sorular ve dürüst çocuğu oluşturan ögeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine; empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlamalar yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlâkî yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir (Johansson, 2002).

Pedagogların dürüstlük ile ilgili işleri; teşvik etme ve destek olmanın yanı sıra yetişkinlerin büyük saygı duydukları ahlâkî değerlere aykırı davranış gösteren çocuklara yönelik kısıtlama ve suçlama yapmayı da içermektedir. Her şeyden önce pedagogların savundukları ya da korudukları; başkalarının bütünlüğüne ve sahip olduklarına saygı, cömertlik ve insanların iyiliği gibi değerlerdir. Aynı zamanda yetişkinler bu değerleri kendi davranışlarıyla ihlal ederler (Johansson, 2002).

Covell ve Howe'un 2001 yılında yayınlanmış bir makalesinde onüç-onbeş yaş arasındaki çocuklara altı aylık bir sürede beş ayrı okulda verilmiş çocuk haklarına ilişkin programdan bahsedilmiştir. Bu programın özelliği, değerler eğitimi yöntemleri arasında en kullanışlı olanlardan birisinin çocuk haklarına yönelik eğitim olduğu ve çocukların kendi haklarına ilişkin inançlarının diğerlerinin haklarına yönelik tavırlarını da etkileyebildiğidir. Eğitim programı deneysel olarak irdelenmiştir. Program çocuk merkezli olarak uygulanmıştır. Bu program neticesinde; program almayan adölesanlara göre program uygulananlar daha yüksek kendine güven göstermişler, akranlarının ve öğretmenlerinin desteğini daha fazla hissetmişler ve başkalarının haklarına karşı daha saygılı olmuşlardır (Covell, Howe, 2001).

2000 yılında Bonnic tarafından yapılan bir araştırmada karakter eğitimi, okul öncesi sınıf ortamına saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Karakter eğitiminin ihtiyaçlarını ortaya koymak için ve gelişimi belgelendirmek için annelere ve öğretmenlere bir davranış listesi verilmiştir. Proje esnasında anekdotlar teybe kaydedilmiştir. Projede; demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dâhil edilmesi, çoklu zekânın kullanımı ve iş birliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dâhil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiştir ancak müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağı düşünülmektedir (Bonnic, 2000).

Leaming, 2000 yılında, edebiyat temelli değerlere ilişkin kitaplardan oluşan kişilik eğitimi programlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya, Amerika'da farklı bölgelerde edebiyat temelli kişilik eğitimi programı uygulayan birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan dokuz yüz altmış beş çocuk katılmıştır. Bulgular, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkileri olduğunu, duygusal ve davranışsal sonuçların ise oldukça kompleks olduğunu göstermektedir (Akt., Balat, 2005).

Beatrice ve John Whiting 1975 yılında sekiz ülkede çocukların yardımseverlik, bencillik davranışları üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, araştırmacılar tarafından yeniden analiz edilmiş ve araştırmaya beş tane daha ülke eklenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Amerikan çocuklarının daha fazla bencil ve daha az yardımsever oldukları saptanmıştır. En fazla yardımsever olan çocukların geldikleri toplumların özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır: Çocuklara aile içinde küçük görevlerin (kardeşe bakmak, yemek hazırlamak gibi) yüklendiği toplumlar, çocukların çalışırlarsa aile ekonomisine yardımcı olabildikleri toplumlar, ev içi ve ev dışı pek çok sorumluluğa sahip olan annelerin olduğu toplumlar ve aile otoritesine saygı duyan çocukların bulunduğu toplumlar (Akt: Çağdaş, Seçer, 2002, s.134).

Morgan 1984 yılında yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği verilerle, yardımseverlik ve diğerkâmlık davranışında bulunan modelin, o anda çocuğa ne yaptığını açıklarsa, o olumlu sosyal davranışın çocuk tarafından model alınacağını ortaya koymuştur (Akt: Çağdaş, Seçer, 2002, s.73).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Karakter Nedir?

İnsan kavramı biyolojik olmaktan çok toplumsaldır. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan yavrusunu sosyal bir varlık haline getiren toplumdur (Çağlar, 2003, der., Sevinç, s.305). Fakat bir insanın, çevresi ile olan ilişkilerini göz önünde bulundurulduğu zaman, bir karakter özelliğinden söz edebiliriz. Karakter özellikleri ne kalıtımla geçen ne de doğuştan var olan bir takım yatkınlıklardır. Adler, karakteri, beden yapısını yaşatabilmek için kazanılmış özellikler olarak görmektedir (Adler, 1927; akt., Tezcan, 1987, s.14).

Kimilerine göre karakter, basitçe kuralları takip etmektir. Karakter tavırlardan, davranışlardan, motivasyonlardan ve özelliklerden çok daha geniş bir kavramı yansıtır. Toplumun kabul etmediği sosyal davranışlardan kaçınmaktan daha fazlasıdır. Karakter, kişinin; sosyal, düşünsel, zihinsel ve ahlâkî anlayışının olumlu yönde gelişimi olarak tanımlanabilir (Battistich, 2010, s.2). Bu gelişim hayatın her evresinde gözlenebilmektedir.

Kerschensteiner'e göre karakter, ruhta iyice yerleşen prensipler veya maksimler vasıtasıyla her irade fiilinin kesin ve muayyen olması üzerine ruhun istikrar kazanmış halidir. Eğer bu prensipler, zamanın ve cemaatin ahlâk kodeksleri ile uygunluk teşkil ederse o zaman karakter ahlâklılık vasfını taşır ki bu, aynı zamanda kıymet ifade eden bir kavram olur. Böyle bir ahlâkî karakterin aynı zamanda cemaatin örf ve adetlerine de uygun olacağı veya olmayacağı ayrı bir meseledir. Bunun aksi de söylenebilir: Yani prensipler ve maksimler zamanın ahlâk kaidelerine uymazsa o zaman cemaat buna gayri ahlâkî karakter adını verir (Kerschensteiner, 1929, akt., Kanad, 1977, s.15)

Karaktere şekil veren hatıralar, insanları, yerleri ve maddeleri hatırlatan ve plan yapmamızı, hüküm vermemizi mukayese etmemizi ve hesap yapmamızı sağlayan beyin

kabuğu tarafından tasarlanır. Karakterin insanlara özgü bir kişilik boyutu olmasının sebebi, yakın evrimsel tarihte beyin kabuğunun büyüklük ve karmaşıklık açısından dramatik bir değişime uğramış olmasıdır ki insan beyni; primatların ve daha aşağı seviyedeki atalarınınkinden daha büyük ve daha hızlı gelişmiştir (Hamer ve Peter, 2000, s.28).

Baltacıoğlu; “Benliği yaratan Allah’tır. Kişiliği yaratan insanın kendisidir. Elverir ki bu yaratma Allah’ın kanunlarına uygun olsun.” (Baltacıoğlu, 1927, s.85) ifadesi ile kişilik ve karakterin sosyolojik boyutuna dikkat çekmektedir. Karakter; kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlâkî düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını, çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özelliklerini ve toplumsal-sosyal bağlılığını kapsar. İyi karakter, kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2010, s.1).

Bir bireyin kendine özgü yapısı; onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye (TDK, 1983) vb. insanın çevresine karşı değişmeyen bir tavır almasıdır (Kerschensteiner, 1977, akt. Uysal, 2008, s.10). Karakter, ahlâkî olarak doğru olanın bilinmesi, hissedilmesi ve yapılmasıdır (Lickona, 1991, akt., Uysal, 2008, s.10). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.96, akt., Uysal, 2008, s.10).

Kişilik ve karakter kavramlarının kökenine inildiğinde, bulunan verilerde eski Yunan matematikçisi ve filozofu Heraklitos’un şu sözü karsımıza çıkar: Ethos antropos daimon (karakter) (insan) (kader). Heraklit’in eski Yunancada söylediği bu söz tam olarak çevrildiğinde “bir insanın karakteri, o insanın kaderidir” anlamına gelmektedir. Ethos kelimesinin Heraklit ve çağdaşı Yunanlılar için taşıdığı temel anlam, alışkanlık ve yerleşik biçimindedir. Bu sözleri, hiçbir anlam kaybına yol açmadan “alışkanlık kaderinizdir” ya da “yerleşik davranış kaderinizdir” şeklinde çevirmek mümkündür. İngilizcedeki ‘Ethos’ sözcüğünün kökü buradan gelmektedir. Ethos sözcüğünün bir anlamı da karakter olarak çevrilmektedir. Türkçede kullanılan etik sözcüğü de buradan gelmektedir (Baykent, 2002, s.22). Karakter kelimesi Aristo, Eflatun ve diğer

filozofların yazdıkları ile beraber düşünülduğünde, bu kelimenin Yunanca bir kelime olup oymak, hakketmek ya da işaretlemek anlamlarına gelen ‘charassein’den türediği ortaya çıkar (Benninga ve Wynne, 1998, s.182).

Lickona’nın (1991a, s.51, akt., Uysal, 2008, s.15) belirttiğine göre iyi karakter; iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. Biz de çocuklarımızın doğru olanı değerlendirebilmelerini, doğrular konusunda derinlemesine özen göstermelerini ve böylece doğru olduğuna inandıklarını yapmalarını istiyoruz. Gazâlî’ye göre karakter; ne bilme, ne yapmaya gücü yetme, ne de eylemdir. Karakter, nefiste, insanın içinde yerleşmiş bir durumdur. Karakter, fiillerin düşünmeksizin kolaylıkla nefisten çıktığı, nefsin bir durumudur. Eğer bu durum, aklın ve dinin övdüğü ve iyi fiillerin kendisinden sâdır olduğu bir durum ise buna “iyi karakter” denir. Eğer kötü işlerin sâdır olduğu bir durum ise ona da “kötü karakter” denir. Burada “nefiste yerleşmiş bir durum” ifadesinin kullanılması çok önemlidir. Zira herhangi bir sebeple malını bir ihtiyaç uğrunda sarf eden kimseye, cömerttir veya kızgınlık anında kendisini zorla teskin edene de, halimdir denemez. Kişinin cömert olması için malını iyilik olarak verme durumu, kendisinde yerleşmiş bir karakter haline gelmiş olması gerekir (Çamdibi, 1994, akt. Solak, 2003). Herbart’a göre de karakter, insanın dış âlemle olan münasebetlerinde sabit ve istikrarlı hâlidir. Kerschensteiner’e (1977; akt., Uysal, 2008) göre karakter, ruhta iyice yerleşen prensipler vasıtasıyla gösterilecek davranışın kesin ve belli olması üzerine ruhun istikrar kazanmış hâlidir. Ancak ruha iyice yerleşen prensipler hareketlerimize ahlâkî bir karakter kazandırır. Karakterin istikrarlı olması gerekir.

Carter’a (1999, s.2) göre karakter, bireyin canlı ve hareketli boyutunu gösterir. Etkili olmak için, karakter eğitiminin çok yönlü bir tanımının olması gerekir. Bu da; öğrenmenin bilişsel boyutu (düşünme), duygusal boyutu (duygular) ve hareket boyutu (davranış) olarak gösterilmesini içerir. Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için, en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlâkî düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını, çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özelliklerini ve toplumsal-sosyal bağlılığını kapsar. İyi karakter, kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005, s.1). İyi değerlere sahip olan kişiler ait oldukları toplumca kabul görürler.

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

2.2. Karakter Eğitimi Nedir?

Karakter eğitimi öğrencilerin, sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan, Bohlin, 1999, akt., Ekşi, 2003, s.81).

1920’lerin başlarına kadar karakter eğitimi ile ilgili uygun metot üzerinde bir takım anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Dönemin bir takım eğitimcileri çocuklara doğru yaşamın kanunlarında on madde olarak listelenmiş; kendine hakim olma, sağlıklı olmak, nezaket, sportmenlik, özgüven, sorumluluk, güvenilirlik, doğruluk, çalışkanlık ve takım çalışması öğretilerinin “çocukta ahlâk kodları” sloganı ile verilmesini savunmuşlardır. Diğer eğitimciler ise normal okul yaşamının karakter inşası üzerindeki potansiyeline odaklanması gerekliliğini savunmuşlardır. Okul organizasyonu ve öğretmenlerin hazırlıklarının ahlâkî davranışlar üzerinde uygulamalı olarak “demokratik insanlar” yetiştirme amaçlı olmaları önerilmiştir. 1960’lar ve 70’lerde Kohlberg’in ahlâk gelişimi teorisinin popüler olması ile karakter eğitimi kavramı eğitim lügatinde zayıflamıştır (Milson, 2000, s.89). Yirminci yüzyılın ilk döneminde yaygın olan didaktik karakter eğitimi formları yerine “değerlerin ortaya çıkarılması” yaklaşımı öne çıkmıştır (Milson ve Ekşi, 2003, s.100). 1980’li yıllarda değerler eğitimi, bazı

eğitimciler ve politikacılar tarafından değerler ve ahlâk eğitimi olarak uygun bir şekilde kavramlaştırılarak tanımlanmaya çalışılmış ve değerlerin sınıflandırılması tartışılmıştır (Balat, 2005, s.201). 1980'ler ve 1990'lar boyunca değerlerin açıklığa kavuşturulması yaklaşımını ahlâksal olarak göreceli ve karakter gelişimi hedefi için zararlı gören bazı Amerikalı eğitimciler karakter eğitime geri dönüşü savunmaya başlamıştır (Milson ve Ekşi, 2003, s.100). Günümüzde de hâlâ değerler eğitime ilişkin, uygun yöntem ve amaçlar hakkında görüşler önerilmektedir (Balat, 2005, s.201).

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

2.3. Karakter Eğitimi Etkileyen Ahlak Teorileri

Bireyleri diğer bireylerden ayıran temel özelliklerden biri olan karakter, pek çok bileşenin tezahuru sonucunda oluşmaktadır. Bu nedenle karakterle yakın ilişkisi olan ahlâk gelişiminin karakter eğitiminin temellerini oluşturması ayrı bir önem taşımaktadır. Burada karakter eğitimi etkileyen belli başlı teoriler üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Psikanalitik Teori

İnsan davranışlarının temelinde bilinçdışı düşüncelerin var olduğunu düşünen Freud, Psikanalitik Kuramı ile psikolojiye farklı bir bakış açısı getirmiştir. Freud, ahlâk ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud duygusal güdüsel ahlâk gelişmesini, id, ego, süpereo ilişkilerindeki denge kavramına

bağlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s:102–104, akt. Uysal, 2008). Süperego; toplum değerlerinin ve kurallarının birey tarafından içselleştirilmesidir ve beş yaş civarında oluşmaya başlamaktadır (Başal, 2003, s.169). Kurallara uyan davranışlar doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir (Akman ve Erden, 1998, s.113). Böylelikle süperego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olmaktadır (Başal, 2003, s.170). Çocuk süperegosu vasıtası ile öğrendiği standartlara göre davranışlarını yönlendirmekte ve toplumsal rolleri benimsemektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.105, akt. Uysal, 2008).

Freud bu teori ışığında, kişilik ve ahlâk gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan başka önemli bir gelişmenin olmadığını öne sürmüştür (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.106, akt. Uysal, 2008). Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlâk gelişimini araştıran diğer bir kuramcı Erik Erikson'dur. Erikson, ahlâk gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini belirtmiştir.

2.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisyenleri (Bandura ve Mischel) öncelikle, 'Ahlâkın davranışsal bileşeni ile iteleyici bir öge ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız?' konusu ile ilgilenmişlerdir (Güngör, 2003, s.83). Sosyal öğrenme teorisi, insanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediğini kabul eder. Toplumda geçerli yargılar şartlanma ve modellenme yöntemi ile öğrenilir (Kuşin, 1999, s.35). Çocuk bir şahsı model olarak gözler ve taklit eder. Önceden bilmediği herhangi bir şeyi nasıl yapacağını bir modelin davranışlarını gözleyerek öğrenebilir. Sosyal öğrenme teorisi, çocuğun ahlâk gelişimini belirleyen kültürel normların doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesidir. Bu yaklaşıma göre değerler görecelidir ve bireyin doğup büyüdüğü kültüre bağlıdır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.106–107, akt., Uysal, 2008). Erken öğrenilmiş veya kazanılmış olan davranışların kalıcı olma özelliği daha fazladır (Aydın, 1997, s.135).

2.3.3. Davranışçı Teori

Davranışçı teoriye göre ahlâkî yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru; hoş görülmeyen, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Akman ve Erden, 1998, s.113). Çocuk ahlâkî değer ve yargıları şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Başal, 2003, s.170). Çocuk, davranışları etiketlemekle ne yapıp ne yapmayacağına karar vermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.107, akt., Uysal, 2008).

2.3.4. Bilişsel Teori

Ahlâk gelişiminde bilişsel yaklaşım, ahlâkın temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğunu kabul eder (Kuşin, 1999, s.36). Bilişsel gelişim psikologları, esas olarak ahlâkî akıl yürütme ve karar verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlâkî akıl yürütmenin nasıl değiştiği ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır (Gander ve Gardiner, 1998, s.261). Ahlâk gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir.

2.3.4.1. Dewey'e Göre Ahlâk Gelişimi

Bilişsel gelişim paralelinde ahlâk gelişimine eğilen ilk kuramcı Dewey'dir. Dewey, ahlâkın (değerlerin) gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılması gerektiğini düşünmektedir (Guttek, 2001, s.94-95). Ahlâk eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlâk eğitiminin de genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.108, akt., Uysal, 2008).

Dewey ahlâk gelişimini üç temel gelişim evresinde incelemiştir:

1. Ahlâk veya gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlâkî davranışları içeren evredir.

2. Geleneksel düzey: Bireyin grubuna özgü değerleri benimsediği evredir.

3. Özerk düzey: Bireyin davranışlarının akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evredir (Çileli, akt., Dilmaç, 1999).

Ama bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.108, akt., Uysal, 2008).

Dewey, sosyal yaşama etkili bir şekilde katılabilmeyi sağlayan her eğitimin ahlâkî olduğunu belirtmiş ve ahlâk kurallarının kazanılmasında, eğitim müfredatı ile sosyal yaşam arasındaki sürekliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 2004, s.381-383).

2.3.4.2. Piaget'e Göre Ahlâk Gelişimi

Piaget ahlâk gelişiminin belli evreler içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'e göre ahlâk gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresi ile olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir (Gürhan, 2004, s.129).

Piaget ilk olarak çocukların doğru ve yanlış hakkındaki inançları hakkında daha fazla bilgi edinmek için, çocukların oyunlarına odaklanmıştır. Okulların, çocukların doğruluğa dayanan genel kuralları çözmelerini sağlayarak iş birliği karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Murray, <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html>). Piaget'nin çocukların yaşlarına bağlı olarak, yargılama sistemlerinde ortaya çıkan değişimlere ilişkin gözlemleri, kendisini ahlâk gelişimi dönemlerini belirlemeye yöneltmiştir. Piaget "öyküler" kullanarak çocukların akıl yürütme biçimlerini incelemiştir (Erden ve Akman, 1998, s.127).

Dışa Bağlı Dönem: Ahlâk gelişiminde on yaşına kadar olan dönem, dışa bağlı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar ahlâkî olarak başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkin tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler (Erden ve Akman, 1998, s.116). 2-7 yaş arasındaki dönem egosantrizm dönemidir. Bu dönemde doğru ve yanlış sabittir, bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır. Çocuk tek yönlü düşünür, mantıksal düşünce gelişmemiştir (Kuşin, 1999, s.36). Dışa bağlı ahlâk döneminde, işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkan fiziksel sonuç belirlemektedir (Başal,

2003, s.172). Bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına, cezalandırılıp cezalandırılmayacaklarına göre karar verirler. Öte yandan kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander ve Gandiner, 1998, s.262). 7-11 yaş arasında ise baskı ahlâkı hâkimdir. Tek yanlı bir ahlâk anlayışı vardır. Kabullenme ve onaylanma ister (Kuşin, 1999, s. 36).

Özerk Dönem: Bu dönemde, mantıklı bir akıl yürütme ve soyut, çok yönlü ve objektif düşünce başlamıştır. Ahlâksal değerler artık ak veya kara olarak sadece iki alternatifli olarak görünmez (Kuşin, 1999, s.37). On bir yaş ve üzeri olan bu dönemde çocuklar, kuralların değişmez olduğuna inanmazlar ve kuralların anlaşmaya dayalı olduğunu ve değiştirilebileceğini bilmektedirler. Bu evredeki çocuklar, bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu söylerken, durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar (Başal, 2003, s.172–173).

Piaget, çocukların kuralları bir grup için sadece öğrenmesi ve özümsemesi inancını reddetti; bireylerin ahlâklılığı adil çözümlere ulaşmak için kendi çabalarıyla bireysel olarak tanımladıklarına inandı. Piaget sınıf öğretmeninin zor bir görev gerçekleştirmesini önerdi: Eğitimci öğrencilere kuralları aşmaktan ziyade, onlara problem çözme boyutunda kişisel keşifleri için imkân sağlamak zorundadır (Murray, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>).

2.3.4.3. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişimi

Kohlberg'e göre ahlâk; hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003, s.50). Kohlberg okullarda öğretilen değerlerin, toplumun tümü tarafından onay görmemesi ve bu değerlerin uygulanmasının karışık yapısından dolayı, değerler üzerine odaklanmayı reddetmiştir. İnsanların aynı temel ahlâk değerlerini ele aldıklarında değişik kararlar verdiklerini vurgulayan Kohlberg, ahlâk davranışını etkilemek için en iyi yaklaşımın ahlâk gelişiminin basamakları üzerine odaklanan yaklaşım olduğuna inanmıştır (Murray, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>).

Kohlberg ahlâk gelişiminin, dönemler içinde ortaya çıktığını ifade etmiştir ve ahlâk gelişimi çalışmalarını ve kuramını Piaget'den birkaç adım daha ileriye götürmüştür (Gander ve Gandiner, 1998, s.262; Erden ve Akman, 1998, s.117). Ahlâkî düşünmenin farklı düzeylerinde toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer basamak olmak üzere altı basamak vardır. Birey; ilk önce maddî ve kendi davranışının yarar getirici sonuçlarının kodlanmasına odaklanır; sonra kişiler arası ve toplumsal beklentilerle özdeşleşir ve nihayet kişilerin kendi ahlâkî prensiplerini kullandıkları bir düzeye ulaşır. Bu gelişim süreci evrensel ve de kendi akış sırası içinde değişmez olarak kabul edilmiştir (Çiftçi, 2003, s.53). Kohlberg, kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için, bir sorunla karşılaştığında bulunan çözüm ile değil, çözüme varılırken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilenmiştir (Erden ve Akman, 1998, s.118). Kohlberg'e göre birey, karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlâkî yargıda bulunurken bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlâkî tepkiler sonucunda giderek kendi ahlâk anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2004, s.130).

2.3.4.3.1. Kohlberg'e Göre Ahlâk Gelişim Dönemleri

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

- *1. Aşama- Ceza ve İtaat Eğilimi:* Bu aşamadaki çocuklar sadece otoriteye uyar ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Genel olarak olayların dış görünüşüne ve meydana gelen olayın büyüklüğüne bakarak karar verirler (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.95). Bu evrede çocuk, başkalarının da çıkarları olduğunu ve bu çıkarların kendisinininkinden farklı olabileceğini düşünmez. Çocuğun kendi çıkarları ile diğer çıkarlar arasında bir bağlantı kurulmaz (Bilir, 1994, s.13–14).

- *2. Aşama- Çıkara Dayalı Alışveriş:* Bu aşamada çocuk için doğru, kendisinin ve çevresindekilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve somut değişime dayanan adil alışverişler yapmaktır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s. 96).

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

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

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

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

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

- 6. *Aşama- Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi*: Bu aşamada kişi ahlâk ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler; adalet, eşitlik gibi soyut kavramlara dayalıdır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001, s.97). Kohlberg 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve bir basamağın sayısını azaltarak, ahlâk gelişimini yine üç düzeyde, beş basamak olarak ele almıştır (Erden ve Akman, 1998, s.122). Kohlberg'in ahlâkî yaklaşımı, aşağıdaki niteliksel özellikleri göstermektedir;

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir. Bir evre bitmeden diğerine geçilemez. Evre atlanamaz.

2. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg mahkûmların çoğunun, çoğunlukla ikinci basamağın üzerine çıkamadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çoğunun da dördüncü basamakta olduklarını gözlemiştir.

3. Bireyin ahlâkî yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.

4. Birey baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt düşünce evresine yöneltilemez.

5. Yaş, her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.

6. Bilişsel gelişim, ahlâkî gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Güngör, 2003, s.77).

Akıl yürütmeye ilişkin en etkili kuramlardan ikisi Piaget ve Kohlberg'in kuramlarıdır. Piaget'in çalışmaları daha önce gelmiş Kohlberg'i güçlü bir şekilde etkilemiştir (Gander ve Garnier, 1998, s.216). Kohlberg, ahlâk gelişim aşamalarının aşağı yukarı aynı yaşlardaki bireylerde aynı sırayı izlediğini, ABD, İngiltere, İsrail, Bahama, Malezya, Meksika, Tayvan ve Türkiye'de ortaya koymuştur. Birçok araştırmayı erkeklerle yürütmekle birlikte, kadınlarla yapılan araştırmalarda da benzer yapılar bulunmuştur. Ancak Kohlberg, bu bulgularını bütün insanlara genellemiştir (Senemoğlu, 2003, s.73). Bu da Kohlberg'in kuramının sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Kohlberg çalışmaları sonunda insanların kesin sınıflamalar ile ayrılamayacağını belirtmiştir. Aksine insanlarda ahlâkî karakterin gelişime bağlı bir süreç olduğu kanaatine varmıştır. Uzun süren araştırmaları sonucunda ahlâk gelişiminin belirgin bir sıra izleyerek geliştiğini belirtmiş ve bu durumun da kültürden, alt kültürden veya ülke ve kıtalardan etkilenmeyen bir süreç olduğu kanaatine varmıştır (Aydın, 1997, s.140).

2.3.5. Carol Gilligan'a Göre Ahlâk Gelişimi (Sorumluluk Ahlâkı)

Carol Gilligan Kohlberg'in çalışmasına, popüler kitabı "Değişik Ses: Psikolojik Teori ve Kadınların Gelişimi (1982)"nde önemli eleştiride bulunmuştur. Kohlberg'in teorilerinin kadınlara karşı ön yargılı olduğunu öne sürmüştür. Çünkü Kohlberg çalışmalarında sadece erkekleri kullanmıştır. Kadınların deneyimlerini dinleyerek, Gilligan sorumluluk ahlâkının, Kohlberg tarafından kabul edilen adalet ahlâkı ve haklar ahlâkının yerine gereksinimi karşılayabileceğini ileri sürmüştür. Onun bakış açısında;

adalet ve haklar ahlâkı eşitliğe dayanırken, sorumluluk ahlâkı şiddetten kaçınmaya dayanır. Bu farklara bakmak için diğer bir yol, iki ayrı karar sağlarken bu iki ahlâkı incelemektir: Diğerlerine haksız davranmama kararı ve yardıma ihtiyacı olan (bakım) birine sırtını dönmeme kararı. O, bu ahlâkları, ayrı olmakla beraber potansiyel olarak ilgili tanıtır. İlk çalışmalarında Gilligan, cinsiyet farklarının bu iki yönelimler ile ilgili olarak düşünüldüğünü vurgulamıştır. Sorumluluk ahlâkı birbirine bağlılığı vurgular ve tahminen kızlarda, kendi anneleri ile kimlik oluşumunda ilk bağına dair borçlanma daha büyük derecede ortaya çıkar. Diğer bir tarafta, sorumluluk ahlâkının, bireylerin özerk etkileşimlerinin ayarlanması kapsamında ortaya çıktığı söylenmiştir. Adalete dayanan yönelim erkek çocukları arasında daha yaygın olarak düşünülmüştür. Çünkü anneleri ile bağlılık ilişkileri ve sonradan gelen kimlik oluşumları erkek çocuklarının bu ilişkiden ayrılmasını ve annelerinden bireyselleşmesini gerektirir. Erkek çocukları için, bu ayırım aynı zamanda kendileri ve yetişkinler arasındaki güç ilişkisinin farkında olmalarını yükseltir. Bu yüzden eşitsizlikler üzerinde bir dizi yoğun konuları meydana çıkarır. Bununla birlikte kız çocukları, annelerine olan sürekli bağlılıkları devam ettiği için, bu gibi eşitsizliklerin kesin şekilde farkında değildirler. Bu yüzden konu olarak doğrulukla daha az endişelidirler. Ancak, daha ileriki araştırmalar, ahlâkî muhakemenin Gilligan'ın başlangıçta raporladığı farklı cinsiyet çizgilerini takip etmediğini ileri sürerler. İfadenin üstünlüğü şudur: Hem erkek, hem kadın anlayışı adalet ve bakıma dayanır. Gilligan'ın çalışması, sorumluluğun, ahlâkî anlayışın ayrılmaz bileşeni olduğunun gelişmiş farkındalığına katkıda bulunur (Murray, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>).

2.3.6. Domain (Etki Alanı/ Bağlam) Teorisi

1970'lerin başında Kohlberg, araştırma grubu tarafından yönetilen boylamsal çalışmaların aşama etkisinde, sapmalar ortaya çıkarmaya başlamıştır. Araştırmacılar, temel Kohlberg bünyesinde denenmiş evre tanımlamalarındaki düzenlemelere doğru bu sapmaları çözmek gerektiğini, diğer teorisyenler ise bunun yanında, teorinin kendi içinde düzensiz veriler gerektiren önermenin, önemli düzenlemeler gerektirdiğini bulmuşlardır. Bu araştırma sürecinde ortaya çıkan en önemli noktalardan biri, etki alanı teorisinin Eliot Turiel ve meslektaşları tarafından geliştirilmesidir (Murray, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>).

Son yapılan bilimsel araştırmalarda, çocukta ahlâkî gelişimin domain ya da alan teorisi ile açıklamaya çalışıldığı görülmektedir. Bu teoride, ahlâkî fikirlerin geliştirilmesi ve diğersosyal bilginin alanları arasında bir ayrım yapılmaktadır. Domain teorisine göre; çocuğun ahlâkî ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerin birbirinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkar (Nucci, 2002, akt., Balat, Dağal, 2006, s.10).

Ahlâklılık ve gelenek, Kohlberg'in tek sistem düşüncesinden daha ziyade, ayrı, paralel gelişim yapılarıdır. İnsanların ahlâklılık ve gelenek sorunları arasında meydana gelebilecek olası etkileşimleri düzenlemeleri, eylemin özelliğinin belirginliğini ve kişinin gelişim seviyesini kapsayan çeşitli faktörlerin işlevidir. Kohlberg'in teorisini tek gelişimsel yapı içinde oluşturmak için çabalamasını onaylayan Turiel'in anlayışı; aslında insanların çeşitli farklı etki alanlarından kendi sosyal kuralcı anlayışlarını düzenlemek üzere gelişim içinde değişik noktalarda yaptıkları yaşa bağlı çabaların serisidir. Böylece, Domain teorisi çevre içinden bireylerin yargılarında çok daha fazla tutarsızlık öne sürer. Geleneksel Kohlberg paradigması içinde beklenecek olandan daha genç ve daha az gelişmiş kişilerden gelen ahlâkî temelli kararların (dürüstlük ve huzur) çok fazla olasılığını mümkün kılar (Murray, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>)

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

Daha belirli bir biçimde, ahlâk çelişmelerinde katılımcı olarak ve ahlâk ihlallerine kurban olarak ve gözlemci olarak çocukların deneyimleri, haklı ve haksızın,

doğru ve yanlışın teorik kavramlarının yorumlanmasına yol açar. Çocuklar, kendi kötülük veya adaletsizlik gibi hareketlerinin esas özelliklerinin deneyimlerinden, ahlâk çelişmesi ve kural ihlalinin yanlışlığı anlayışını çıkarır. Sosyal bilginin gelişimi için deneysel temelden gelen sosyal etkileşimler hakkındaki önerme, çocukların doğal olarak meydana gelen sosyal etkileşimlere tepkilerinin incelenmesi ile test edilmiştir. Araştırmacılar, sosyal içeriklerde, benzer varsayım farkları olan sosyal etkileşimlerinin sistematik kalıplarını arar. Sosyal etkileşimler ve sosyal yargılar arasındaki uyumun, şunu gösterdiği görülmüştür: Sosyal etkileşimler sosyal bilginin inşası için temel sağlar (Smetana, <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/smetana.html>).

Şu unutulmamalıdır ki ; çocuk kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsemekte ve kendine özgü ahlâkî değer yargılarına dönüştürmektedir. Çocukta ahlâkî değer yargısının oluşmasında ve gelişmesinde aile, çevre, din ve okulun rolü bulunmaktadır (Başal, 2003, s.182–184).

2.4. Karakter Eğitimi Manifestosu

Uysal'a (2008,s.25-29) göre Karakter Eğitimi Manifestosu (Character Education Manifesto) (1996), karakter eğitimini tanımlayıp, yedi, yol gösterici prensibi veli ve öğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belgeydi. Her bir prensibi; ahlâkî eğitim, anne-baba, erdem, okul personeli, yaşam alanlarıyla okul topluluğu, müfredat ve öğrenciler ile ilgilidir. Bu manifesto, karakter eğitiminin sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların en sonki geçici bir hevesi olmadığını, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutu olduğunu belirtir (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996).

Karakter Eğitimi Manifestosu:

1. Prensip: Eğitim, kaçınılmaz ahlâkî bir girişimdir.

Eğitim tam anlamıyla kaçınılmaz ahlâkî bir girişimdir. Ve de öğrencilerin, neyin iyi ve neyin değerli olduğunu bilip, onun peşinden gitmelerinde, onlara rehberlik eden, sürekli ve bilinçli bir çabadır.

2. Prensip: Anne-babalar.

Kesinlikle beyan ediyoruz ki çocukların birinci derecede eğitimcileri anne-babalardır ve inanıyoruz ki okullar, ev ile aralarında bir işbirliği tesis etmelidir. Bu nedenle bütün okullar; öğrencilerinin doğruluk, cesaret, sorumluluk, çalışkanlık, yardımseverlik ve saygı gibi herkes için saygınlık ifade eden kişisel ve toplumsal meziyetleri teşvik etmede sorumludur.

3. Prensip: Erdem.

Karakter eğitimi gelişen erdemlerle ilgilidir. Bunlar, öğrencileri sorumlu ve olgun yetişkinler yapan iyi alışkanlıklar ve huylardır. Bu erdemler, karakter eğitiminde öncelikli meselemiz olmalıdır. Karakter eğitimi, (ekoloji, okulda ibadet, cinsiyet, okul kıyafetleri, siyaset veya ideolojiyle yüklü meseleler hakkındaki, şu an kabul edilen tutumlar üzerine) doğru bakış açısı kazandırmakla ilgili değildir.

4. Prensip: Öğretmenler, okul idarecileri, personel.

Öğretmenler ve okul idarecileri, bu girişimin merkezidirler ve eğitilmiş, seçilmiş ve bu misyon için zihinsel olarak da desteklenmiş olmalıdırlar. Gerçekten de okuldaki bütün yetişkinler; kendilerine, ebeveynler ve toplum tarafından verilen ahlâkî yetkileri, kendileriyle özdeşleştirmeli ve yansıtmalıdırlar.

5. Prensip: Okul Topluluğu.

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

6. Prensip: Müfredat.

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

7. Prensip: Öğrenciler.

Son olarak, gençler fark etmelidirler ki; gençlerin kendi karakterlerini şekillendirmeleri, hayatın olmazsa olmaz ve çok emek isteyen bir vazifesidir. Ve onların, (başarılı ve başarısız, akademik ve sportif, zihinsel ve sosyal) okul deneyimlerinin toplamı, bu kişisel teşebbüs için gerekli olan hammaddenin çoğunu sağlar. Karakter eğitimi, sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların en sonki geçici bir hevesi değildir. Karakter eğitimi, bireyin ruhu ve akli için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutudur. Çocuklarımızın kendi karakterlerini oluşturmalarında, “doğru olanı bilmelerine, doğru olanı sevmelerine ve doğru olanı yapmalarına” yardım ederek; onların kalplerini, beyinlerini (zihinlerini) ve ellerini (hünerlerini) tekrar buluşturmalarına ihtiyacımız vardır. Eğer bu yapılırsa, biz gerçekten bir karakter toplumu oluruz ve her şeye rağmen özgürlük ve adaleti güvence altına alırız (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996).

Ahlâk bilimciler, eğitimciler ve gençlik kuruluşları tarafından geliştirilen Aspen Bildirisi, aileler, okullar ve toplulukların sorumluluk alması ve ilgisizliği harekete dönüştürmesi gerektiğini ilan eden Karakter Eğitimi Manifestosu ile mutabıktı. Aynı şekilde de, belirli paket müfredatlar yerine genel prensipleri savunup, çok yönlü karakter eğitimini destekleyen Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) (CEP), eğitim liderlerine rehberlik yapacak ‘Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensibini (Lickona, 1996; Lickona, Schaps ve Lewis, 1997) geliştirdi.

2.5. Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensibi

1. *Prensip:* Karakter eğitimi, iyi karakterin temeli olarak temel ahlâkî değerleri kabul edip teşvik eder.

2. *Prensip:* Karakter; düşünme, duygu ve davranışı çok yönlü ve kapsamlı tanımlar.

3. *Prensip:* Etkili karakter eğitimi, karakteri geliştirmek için okul yaşamının tüm basamaklarında; temel değerleri teşvik eden, bilinçli, inisiyatifini eline alan ve kapsamlı bir yaklaşım kullanır.

4. *Prensip:* Okul, insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.

5. *Prensip:* Etkili karakter eğitimi, öğrencilerin ahlâk kurallarına uygun davranışlar göstermesi için imkân sağlar.

6. *Prensip:* Etkili karakter eğitimi, bütün öğrencilere saygı gösteren, onların karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve sorgulayıcı akademik bir müfredat içerir.

7. *Prensip:* Karakter eğitimi, öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini geliştirmek için büyük bir çaba sarf eder.

8. *Prensip:* Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır.

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

10. *Prensip:* Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları tam bir ortak olarak görür.

11. *Prensip:* Etkili karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını, öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini değerlendirir (Lickona, Schaps ve Lewis, 2003).

Global Ahlâk Enstitüsünden (Institute for Global Ethics) Kidder (2000), karakter eğitimini fikirden uygulamaya geçirmek için, başarılı karakter eğitimi programlarının yedi özelliğini ‘Yedi S’ (Seven Es) olarak yedi basamakta şöyle özetlemiştir:

1. Öğretmenler karakter eğitimini öğretmeleri için yetkilendirilmeli, güçlendirilmelidir. Çünkü toplum bunu istemektedir (Empower).

2. Bu onların ahlâkî muhakeme yeteneklerini geliştirir (Effective).

3. Topluma yayılmalı. 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. Bu konuların üzerinde durarak toplumun ilgisi çekilmeli, mesela çocuklara bilgisayar becerilerini öğretirken önce onlara bilgisayar ahlâkı anlatılmalıdır (Engaged).

6. Ahlâkı anlatırken, öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler geliştirilmelidir (Epistemological).

7. Ön test son test gibi, öğrencilerin biliş, duyuş ve davranışlarını belirleyen ölçekler geliştirerek, öğrencilerin ilerlemelerini gösteren tablolar oluşturularak değerlendirmeler yapılmalıdır (Evaluative).

2.6. Karakter Eğitiminin Tarihçesi

İnsanlık tarihi kadar eski olan karakter eğitiminin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evreler, bugün uygulanmaya çalışılan Karakter Eğitimi Programlarının ulaştığı nokta açısından son derece önemlidir. Bu nedenle karakter eğitiminin tarihi temelleri üzerinde durulması gerekmektedir.

2.6.1. Karakter Eğitiminin Emekleme Dönemi

Bilinen ilk karakter eğitimi çalışmalarının merkezi Amerika olarak kabul edilmektedir. Amerika'daki okullarda karakter eğitiminin tarihi ise, koloni (sömürge) dönemlerine kadar uzanmaktadır (Greenawalt, 1996). İlk Hristiyan göçmenler ve küçük topluluklar için ailelerin, okullarda öğretilenlerin içeriğini kontrol etmesi daha kolaydı. Okullarda öğretilen değerlerde Hristiyanlığın kuralları esas alınmıştı (Lickona, 1991a). 1642'de Massachusetts Genel Mahkemesi her kasabadan bir kişinin seçilmesini istedi. Bu kişinin görevi, ailelerin ve okul müdürlerinin, dinin kurallarının ve ülkenin kanunlarının çocuklar tarafından okunup anlaşılmasını gerçekleştirmelerini kontrol etmektir (Hunt ve Mullins, 2005). Mulkey'e (1997) göre 1776'daki okul kitaplarının tamamı dinî ve ahlâkî içerikliydi ve aileler çocuklarının bu değerlere sağlam bir şekilde sarılmasını istiyordu (akt., Morrison, 2006, s.12). 1800'lerde Amerika'da halk tarafından desteklenen eğitim gelişti. Kiliseyle okulun ayrılmasına doğru bir eğilim başladı. Hemen hemen yüz yıl süren, kilise okullarından devlet okullarına geçiş sürecinde 'McGuffey Reader' ülke çapındaki en önemli ders kitabıydı (Mulkey, 1997). Bu kitabın rağbet görmesinin sebebi; içindeki kahramanlık ve vatanseverlik hikâyeleri, İncil'deki en sevilen hikâyeler ve öğrencilere itaatkâr, tutumlu, temiz, dürüst, işine kendini adanmış ve vatansever olmayı öğreten şiirlerdir (Fields, 2004). 1912'ye kadar

McGuffey Readers'ın kahramanlık ve erdem hikâyeleri, dünyada İncil'in yanında en yaygın kitaptı (Lickona, 1991,akt.,Uysal,2008,s.29-30).

Alman okullarında idealistlerin ortaya atmış oldukları görüşler de karakter eğitimi açısından önemli adımlardır.Özellikle Kant'ın ahlâk eğitimi ile ilgili olarak öne sürdüğü 'Ahlâk Teorisi Görüşleri' ahlâk eğitime sadece pedagojik değil aynı zamanda felsefî bir bakış açısı getirmiştir. "Pratik Aklın Tenkidi" adlı eserinde ahlâkın kanunlarını tespit etmeye yönelir. Bu ahlâk teorisine göre insan, bir yandan tabiata bağlı duyuşsal bir varlık, diğerk yandan da akla bağlı ahlâkî bir varlıktır. İnsan ancak bu ikinci yönüyle, yani ahlâkî bir varlık oluşuyla, diğerk bir yönü üzerinde, yani içgüdülere ve duyulara bağlı tabiat varlığı oluşunun üstüne çıkar ve onun üzerinde hakimiyet kurabilir. İnsan ahlâk dünyasında ahlâk kanunlarını, yani ahlâkî bir "a priori" yi izlemek durumundadır. İnsan ahlâk kanunlarını, ceza düşüncesi ile değil, yalnızca bu kanuna duyduğu saygıdan dolayı izlemelidir. Böylece "vazife" düşüncesi, insanın her türlü ahlâklılığı için en yüksek hayat ilkesi olmaktadır (Kant, 1788, akt., Aytaç, 1980, s.232)

Kant'a göre ahlâklılık, yalnızca bireylerin değil, ayrıca toplumun ve devletin bir görevidir. Bu nedendir ki, insanlar arasındaki bütün ilişkilerin kademeli bir biçime sokulması ve ahlâkîleştirilmesi gerekir. Bu görüşe göre eğitimin esas amacı, estetikçi-harmonik bir geliştirme değil, kanuna bağlı bir "ahlâkîleştirme"dir. İnsan mümkün olduğu ölçüde "vazife" ilkesinden hareket ederek davranmaya, maddî tabiat üzerinde hakimiyet kurmaya ve ahlâkî yönden "otonom bir şahsiyet"e erişmeye çalışmalıdır. Bunun için de çocuklar, mümkün olduğu kadar erkenden "vazife" ve "disiplin"e alıştırmalıdır (a.g.e. s.233).

Panteist bir düşünür olan Alman Goethe, "Tüm Yönlü Şahsiyet Eğitimi" görüşü ışığında, tabiattaki organik şekillenmeye paralel olarak, insanlarda da eğitsel esastaki bir biçimlenmeyi kabul eder. Ona göre eğitsel tarzda bir biçim alma, organik bir gelişmedir. Bu nedenle Goethe'nin eğitim görüşlerinde, 'tabiat' kavramı önemli bir yer tutar. Zira eğiticiyi bir bahçivana benzetir (Aytaç, 1980, s.247).

"Wilhelm Meister'in Seyahat Yılları" adlı eserinin ikinci ve üçüncü bölümlerinde Goethe, entelektüel-ahlâksal bir eğitim taslağı çizer. Bu çeşit bir eğitim, hem gençlerin bireyselliğine dayandırılır ve hem de çocuğun içerisinde yaşadığı toplumun uyumlu bir üyesi olmasını sağlamayı amaç edinir. Buna göre çocuğun

tabiatının gelişmesine dışardan bir müdahalede bulunulmamalı, fakat tamamen akla dayalı bir yöneltme yoluyla zihinsel hayatı, kendi kendine faal hale getirilerek, onun açılıp geliştirilmesi ve asilleştirilmesi sağlanmış olmalıdır. Goethe'ye göre tabiat, insana gerekli olan her şeyi vermiştir. Bizim görevimiz, ancak bunu geliştirmektir. Bu ise, çok kere kendiliğinden, daha iyi gelişir. Bu yönde gösterilecek eğitsel çabaların esas amacının, insanın her yönüyle insan olmasını sağlayacak şekilde geliştirilmiş olmasıdır (Goethe,1829, akt., Aytaç, 1980, s.249).

2.6.2. 1900'lerden 1950'lere Karakter Eğitimi

1900'lerin başlarında, 1916'da William Hutchins'in "Çocukların Ahlâk Kodu" isimli eserinin basılmasıyla devlet okullarına karşı yeni bir ilgi oluştu. Bu kitap, kendi kendini kontrolü, sağlıklı olmayı, iyiliği, doğruluğu, sportmenliği, takım çalışmasını, kendine güvenmeyi, sorumluluğu, güvenilirliği ve iyi işçiliği vurguluyordu (Mulkey, 1997). Akran baskısının bu karakter özelliklerini gerçekleştirmede yeterince güçlü olacağı ümidiyle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında iyi karakter okulları oluşturulmaya başlandı (Fields, 2004). 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitime dair çalışmalar Edward Thorndike ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Karakter eğitimi araştırmaları (Character Education Inquiry) adındaki bu çalışmalar 1928–30 yıllarında üç cilt halinde "Studies in the Nature of Character" adıyla yayımlanmıştır. Bunların yanında, Din Eğitimi Derneği (Religious Education Association) ve Columbia Üniversitesi Öğretmen Okulu kapsamında çalışan Sosyal ve Dinî Araştırmalar Enstitüsü (Institute of Social and Religious Research) de karakter eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmıştır (Leming, 1997).

1901'de Kerschensteiner'in "Alman Gençliğinin Vatandaşlık Eğitimi" adı altında çıkardığı ilk eseri karakter eğitimi boyutuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Çünkü bu eserde vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitiminin birbirinden farklı olmadığı vurgulanmıştır.

Gerçekten de "Karakter Kavramı ve Karakter Eğitimi" eserinde Kerschensteiner vatandaşlık eğitimini ahlâkî karakter eğitimi ile eşit saymaktadır. Eserde, ahlâkî karakter eğitiminin vatandaşlık eğitimi ve bilakis vatandaşlık eğitiminin de karakter eğitimi olduğu açıklanmaktadır. Kerschensteiner, gerek karakter ve gerek vatandaşlık

eğitiminin başlıca aletini iş okulunda görmektedir (Kerschensteiner, 1929, akt., Kanad, 1963, s.89-90).

Kerschensteiner, 1911 yılında çıkardığı “İş Okulu Kavramı” eseriyle birdenbire iş pedagoglarının başına geçmiştir. Eser kısa zamanda tanınmış ve bütün Avrupa’ya yayılmıştır. Eserin ana fikirleri şunlardır;

Pedagojinin ereği karakter eğitimidir. İlkokulların vazifesi bile çocukları mümkün mertebe karakterli yetiştirmektir. Ezber ve kuru bilgi karakter teşkiline elverişli değildir. Bunun mümkün olmadığı, yüzyıllardan beri denenmiştir. İnsanlık eğitimine bu yoldan ulaşamayacağı artık kesin olarak anlaşılmıştır. Bundan böyle okullar, ağırlık merkezini bilgi toplamaya değil, manevî, ahlâkî ve el becerikliliği gibi yetenekleri geliştirmeye vermelidir. Eğer halkın büyük bir kısmı bu tarzda yetiştirilirse kuvvetli ve ahlâklı iradeler teşekkül edebilir. O halde iş okulları karakterin teşkiline ve eğitime en elverişli teşkilatlardan biridir (Kerschensteiner, 1911, akt., Kanad, 1963, s.97-98).

1924’ün başlarında en kapsamlı karakter eğitimi çalışması Kolombiya Üniversitesinin “Karakterin Tabiatı Çalışmaları” ile Hugh Hartshorne ve Mark May (Yale Üniversitesi psikologlarından) tarafından başlatıldı. (Morrison, 2006). Hartshorne ve May öncelikle Amerika’daki yirmi üç farklı toplulukta bulunan beşinci sınıftan sekize kadar olan sınıflardan on bin kadar öğrencinin, karakterle ilgili davranışlarının değerlendirilmesi üzerinde çalıştı. Bu çalışmanın sonunda karakter eğitimiyle davranış; özellikle de dürüstlük ve başkalarına yardımla ilgili davranışlar arasında bir ilişki bulamadılar (Leming, 1993). Bu çalışma raporları, okullardaki karakter eğitimi zayıflattı. Bu süreçte, mantıkî pozitivizm (logical positivism) ve ahlâkî görecelilik (moral relativism) popüler oldu ve karakter eğitimi etkiledi (Damon, 1988). Mantıkî pozitivizm doğru ile değer arasında ilişkiyi açtı. Ahlâkî göreceliliğe göre de doğru ve yanlış kültüre ve geleneğe bağlı olduğu için evrensel ahlâkî değerlerden söz edilemezdi. Çünkü her şey göreceliydi (Josephson, 2002). Bu teorilerin kabul edilmesi sebebiyle, 1950’lerde ahlâk ve karakter öğretiminin önemi azaldı (Travers ve Rebore, 2000, akt., Gossett, 2006, s.16).

1930’lu yıllarda karakter eğitimine gösterilen ilgi hızlı bir düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960’ların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Bu dönemde, dünya savaşının

etkileri ve ulusal amaçlar, eğitimde ön plana çıkarılmıştır (Kirschenbaum, 2000; akt., Tokdemir, 2007).

1930'ların ortalarında, John Dewey, devlet okullarının ahlâkî eğitim ve gelişime olan ihtiyaı önemsemeleri üzerine odaklandı. Dewey, okulları, öğrencilerin ahlâkî gelişimi için uygun bir ortam sağlama konusunda teşvik etti (Mulkey, 1997). Bu dönemde öğrenciler arasında vatandaşlıkla ilgili okuma kitapları yaygındı. Aynı zamanda resmî karakter eğitimi programlarının sayısında da bir azalma olmuştu. nkn 'Yeni Reform Sözleşmesi' politikalarının sonucu olarak istikrar ve beklentiler bunu gerektiriyordu. Bu süreçteki temel vurgu vatanseverlikle ilgili değerlereydi (Fields, 2004).

İkinci Dünya Savaşı süresince, karakter eğitimi tekrar analiz edildi ve gerekliliği eğitimciler arasında tartışıldı. Çoğu eğitimcinin öğretilmesini istemesine rağmen, karakter eğitimi programları "sosyal eğitim", "sosyal uyum için eğitim", "sosyal temeller oluşturma" olarak tekrar adlandırıldı (Fields, 2004).

1940'larda karakter eğitimi konusundaki tartışmalar şiddetlenirken birçok sınıf ğretmeni, kullanılmayan eşyaların Amerikan savunmasına kazandırılması, millî savunma tahvili, doğal kaynakların korunması, gıdaların karneyle alınması ve moral arttırma gibi pratik değerleri öğretiyordu. Savaştan ve 1950'lerden sonra resmî karakter eğitimi yavaş yavaş azaldı ve sonunda ortadan kalktı (Fields, 2004). Bu, 1966'da Kohlberg'in ahlâkî ikilem teorisinin (moral dilemma theory) basılmasıyla beklenmeyen bir son oldu (Morrison, 2006, s.14).

2.6.3. 1960'lardan 1970'lere Karakter Eğitimi

1962 ve 1963'de Amerika'da iki eyaletin Anayasa Mahkemesinin okullardaki dinî uygulamaları yasaklaması, karakter eğitimine olan desteği zayıflattı. Fakat birkaç yıl sonra bu kararlar iptal edildi ve yavaş yavaş devlet okullarında ahlâkî eğitim yenilendi (Travers ve Rebore, 2000, akt., Gossett, 2006).

1966'da Lawrence Kohlberg, kendisinin ahlâkî muhakemenin (moral reasoning) bilişsel gelişim teorisini (cognitive-development theory), okullardaki ahlâkî eğitim uygulamalarıyla birleştirdi (Leming, 1993). Mulkey (1997)'e göre Kohlberg'in teorisi,

ahlâkî muhakemenin altı evresine dayanıyordu. Bu şekilde çocuklar, buldukları bir ahlâkî mantık evresinden bir üst evreye, belirli bir durumda seçilen davranış hakkındaki düşünceleriyle geçebilirdi. İlk seviyede çocuklar ödül ve cezalarla yönlendirilir. İkinci seviyeye geldiklerinde her şeyin karşılıklı olduğu göze çarpar ve çocuklar karşılığında bir şey alacaklarsa başkaları için bir şey yapacaklardır. Üçüncü seviyede çocuğun davranışı bir yetişkin veya yaşıtının onayıyla kontrol edilir. Ahlâkî muhakeme davranışının dördüncü basamağı otoriteye saygıya bağlanır. Beşinci basamağa geçerken neyin doğru olduğu çocuğun kişisel değerleri ve fikirleriyle belirlenir. Son olarak en yüksek seviyede, birey hayatına saygı ve insanoğlunun saygınlığı yol gösterici prensiplerdir.

1960’larda bireysellik yani kişilerin kendilerini ve toplumdan çok kendi haklarını önemsemeleri popüler oldu. Birçok güzel şey bu hareketten meydana geldi. Fakat şahsî tatmin ve kısa süreli zevklere olan ilgi, okullarda değer açıklama yaklaşımına sebep oldu (Travers ve Rebore, 2000).

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

Leming (1993)’ de öğretmenlerin sorumluluğunun, kendi değerlerini zorla kabul ettirmeye kalkışmak veya öğrencinin seçtiği değerleri yargılamak değil, ahlâkî ikilemlerin öğrenciler tarafından tartışılmasını kolaylaştırmak olduğuna inanıyordu. A.T. Lockwood (1997), ahlâkî ikilem (moral dilemma) yaklaşımına karşı eleştirmenlerin, “Bu, ahlâkî göreceliliğe yol açar” inancına dikkat çekti. Çünkü bu, öğrencileri önceki yapay durumlarda olduğu gibi muhakeme yapmaya teşvik ederdi.

Buna ek olarak Lockwood (1997, s.9); “birçok karakter eğitimcisinin hem ‘Değer Açıklama Yaklaşımı’nı (Values Clarification Approach) hem de ahlâkî muhakeme (moral reasoning) yaklaşımını, 1960 ve 1970’lerdeki ahlâkî eğitimin başarısızlığının sebebi olarak gösterdiğini” belirtir.

2.6.4. 1980'lerden Günümüze Karakter Eğitimi

Black'a göre (1996, akt., Morrison, 2006) , 1960'ların ortalarından 1980'lerin ortalarına kadar, gelişen karakter eğitimi üzerinde okulun rolüne çok az önem verildi. Kirschenbaum (1992)'a göre 1990'lı yıllarda değerler ve ahlâka olan ilginin geri gelmesinin sebebi gençlerin cinsel düşkünlükleri, madde bağımlılıkları, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının 2/3'e ulaşması gibi sosyal anlamda çöküşü işaret eden gelişmelerdir.

Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlâk ve değer eğitimini tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Tokdemir, 2007, s.37).

Lickona (1993) , yeni karakter eğitimi hareketinin 1990'ların başlarında yeniden canlandırıldığına inanır. Thomas Lickona (1993), karakter eğitimine olan ilginin büyümesine üç sebep olduğunu belirtti. Aslında aile, geleneksel olarak çocuğun ahlâkî öğretmeni idi. Bununla birlikte bu sosyal yapı, ailenin zayıflamasıyla, ahlâkî bir boşluk oluşturarak, görevini icra etmede başarısız oldu. Lickona (1993) ayrıca, bir aileye düşen çocuk sayısındaki azalmaya, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artmasına ve tarihsel olarak eğitime yapılan harcamaların artmasına rağmen çocuklarımızın huzurunun bozulduğuna işaret etti. Ailenin parçalanmasıyla, karakter eğitimi hareketi, öğrencilerin öfkelerini kontrol etmelerine, kendileriyle ilgilenildiğini hissetmelerine ve sorumluluk sahibi öğrenciler olmalarına yardım eden bir çare oldu (Lickona, 1993). Lickona (1993) tarafından belirtilen ikinci sebep, gençliğin karakterini yanlış yönlendiren bütün akımlardı. Anne-baba desteğini alamayan çocuklar, sadece anne ya da sadece babası tarafından yetiştirilenler değildir. Gençler, çoğu medya ve akran gruplarının baskılarıyla gösterilen cinsellik, şiddet ve materyalizmden olumsuz bir şekilde etkileniyordu. Lickona (1993) bu iddiasını, Amerika'daki ergen nüfusun on olumsuz eğilimini listeleyerek destekledi:

- Gençlerdeki şiddette artış,
- Sahtekârlıktaki artış,
- Otoriteye karşı büyüyen saygısızlık,

- Akran zulmü,
- Okul yerleşkelerindeki taassubun canlanması,
- Çalışma ahlâkındaki kötüye gidiş,
- Erken cinsel gelişim,
- Benmerkezciliğin artması ve yurttaşlıkla ilgili sorumluluk duygusunun bozulması,
- Kendine zarar verme davranışlarındaki artış ve
- Ahlâkî cahillik (s.9).

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

Uysal’a (2008,s.35-37) göre Josephson Ahlâk Bilimi Enstitüsü (The Josephson Institute of Ethics), 1992’nin Temmuz’unda bir konferans düzenledi ve eyalet seviyesindeki okul yönetim kurullarından, öğretmen birliklerinden, üniversitelerden, ahlâk merkezlerinden, gençlik organizasyonlarından ve dinî gruplardan otuzun üzerinde eğitim liderini davet etti. Sonuç, karakter eğitiminin sekiz prensibini tesis eden ‘Karakter Eğitimi Üzerine Aspen Bildirisi’ (Aspen Declaration on Character Education) idi. Bu bildiriye katılanlar, uzlaşarak, altı temel ahlâkî değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) de ortaya çıkarmışlardır. Bunlara, karakteri ayakta tutan altı direk ya da karakterin altı şartı (Six Pillars of Character) diyebiliriz. Bu kelimelerin seçilmesinin sebebi kültürel, politik ya da dinî ön

yargılardan uzak olarak, kısa fakat kapsamlı bir değerler listesi geliştirmeyi ve ahlâkî standartları ölçmede kullanılabilecek ortak bir dil oluşturmayı sağlamasıdır (Character Counts!). (<http://charactercounts.org/overview/aspen.html>)

Aspen Bildirisi'nden bir yıl sonra 'Teftiş ve Müfredat Geliştirme Birliği' (The Association for Supervision and Curriculum Development) (ASCD) desteğinde "Princeton Project 55" organizasyonu ile bir toplantı düzenledi. 1993'te kurulan Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership) (CEP) ile şu amaçlar belirlendi: Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesi (Lickona, 1993). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin millî bir savunucusu ve lideridir. Kurumların, tarafsız, kâr amacı gütmeyen ve bir mezhebe bağlı olmayan bir ortaklığıdır ve okullardaki etkili karakter eğitimini destekleyenlerden oluşur (CEP).

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

Millî eğitimin genel amaçlarında ve ilköğretim ile ortaöğretimin genel amaçlarında değerlere vurgu yapılırsa da değer eğitimi konusunda ülkemizde yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok dinî ve ahlâkî değerlere önem verilmiştir. Batı toplumunda yaşanan çözümler oransal olarak ülkemizde daha azdır. Ancak haberleşmenin kolaylaşması ve dünyanın küçülmesiyle batıda yaşanan çözümler ülkemizde de görülmekte; boşanma oranları artmakta, okulda, sokakta şiddet yayılmakta, aile bağları ve toplumsal bağlar zayıflamaktadır.

Bütün bunlar karakter eğitimine daha fazla önem verilmesinin gerektiğini işaret etmektedir (Tokdemir, 2007, s.37). 21. yy.'da dünyada birçok karakter eğitimi projesi

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

2.7. Türkiye’de Karakter Eğitimi Nasıl Uygulanmaktadır?

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’nın müfredat programlarında, bir karakter eğitimi programı yer almamaktadır. Ancak bazı özel okulların rehberlik servisleri tarafından hazırlanıp uygulanan karakter eğitimi programlarının tamamen kendi kişisel çabaları ve becerileri ile var olduğu söylenebilir. Hatta özel okulların karakter eğitimi konusunu çok ciddiye aldıkları ve özellikle de bu konuda ailelerle eşgüdümlü çalıştıkları gözlemlenmektedir.

2.7.1. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü Nedir?

Aile çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Okul öncesi çağ çocuğunun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne baba ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuk ilk sosyal davranışları aile içindeki etkileşimleri ile öğrenir. Aile çocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Dolayısı ile çocuğa yöneltilen davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun hem kişiliğini hem de’ sosyal gelişimini şekillendirmektedir. Aile çocuğun alacağı kavramları seçerek çocuğa vermekte ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuğun kişisel ve sosyal davranışlarıyla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır (Başal, 2003, s.145; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.59, akt., Uysal, 2008).

Her anne ve baba çocuğunu en iyi biçimde yetiştirmek çabasıdadır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumda yer alması, başarılı bir yetişkin olması kadar önemsenir. Erdemler hemen her toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir. Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için insancıl değerlerin gücüne gereksinim

duyulmaktadır (Yörükoğlu, 2000, s.221). Okul öncesi eğitim çağında bulunan çocuklar iyi birer gözlemcidirler. Anne-babalarının kendileriyle, birbirleriyle ve diğer kişilerle olan ilişkilerini gözlemler.

Çocuk, insan ilişkilerinde önemli rol oynayan anlaşma, uzlaşma ve iş birliğine ilişkin davranışları, anne-babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır. Onların tavır ve davranışlarını ve değer yargılarını örnek alarak taklit eder. Anne-baba çocuğun sosyalleşmesi için toplumca kabul edilen uygun davranış biçimleri yönünden ona model olur (Çağdaş, Seçer, 2002, s.59-60, akt., Uysal, 2008). Bu noktada yetişkinlerin olumlu rol model olmaları büyük bir önem taşımaktadır.

Her ne kadar sosyalleştirme kuramcıları, ahlâkî öğrenmenin başlangıçta çocuklar üzerinde ailenin etkisinden kendi ebeveyn alışkanlıklarına doğru geldiğini düşünse de, yapısal-gelişimsel kuramcılar, genellikle aile-çocuk ilişkisinin hiyerarşik tabiatının çocukların ahlâkî gelişimini zorladığını ileri sürer. Bu, ahlâkî muhakeme gelişiminde okul gibi sosyal kurumların ve akranların biçimlendirici rolü üzerine hâkim ilgi merkezine ve ailenin rolünün göreceli ihlaline yol açar.

Sosyal etki alanı teorisine göre, çocuklar; yetişkinler (aileleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler), akranları ve kardeşleri ile olan sosyal deneyimleri içinden sosyal bilgi birikimlerinin yanında, etik değerleri de kapsayan değişik sosyal bilgi birikimlerini kurar (Smetana, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/smetana.html>).

Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişebilmesi için anne-babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Anne-babanın aşırı hoşgörülü ve şımartıcı tutumu çocuğun yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engelleyerek, bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Anne-babaların çocuğa karşı tutarlı bir disiplin uygulamaları, çocuğun kabul edilebilecek ve kabul edilemeyecek davranışların neler olduğunu anlamasına ve toplumun kurallarına uygun davranışlar sağlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun davranışlar geliştirmiş olması ise, onun, içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Çağdaş, Seçer, 2002, s.60-65, akt., Uysal, 2008). Anne ve baba, çocuğuna karşı takındığı tutum ile en küçük sosyal birim olan aileye uyumu ve bu uyum kalıplarının

kazandırılması ile de çocuğun ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin inşasına zemin hazırlamış olacaktır.

Baltacıoğlu (1994, s.59-60): “Milliyet, ahlâk geleneğinde birliktir. Aynı millette zamandan zamana, yerden yere değişmeyen bir ahlâk geleneği vardır. Bu bakımdan en eski Türklerle en yeni Türkler arasında hiçbir ayrılık yoktur. Ahlâk içinde hükümetin, zabıta kuvvetinin müsbet bir rolü olabileceğine inanıyorum. Çünkü ahlâkın tarifi bile gösterir ki, o, müeyyidesini cezadan değil, halkın değer vicdanından alan, son derece yaygın ve manevî bir kurumudur. Fakat cemiyette üç kurum vardır ki ahlâk üzerine müessir olmak gücü taşır: aile, okul, meslek. Bu üç kurumun üçünde de ahlâk buhranı vardır.” diyerek ailenin çocuğun karakterinin oluşmasındaki önemine dikkat çekmekte ve aileye sorumluluk yüklemektedir.

Ailelerin değerler eğitimi ile ilgili olarak dikkat etmeleri gereken nokta “model olmanın anahtar” olduğudur. Ahlâkî eğitimde en etkili yöntem, yetişkinin kişiliğidir. Çocukların değerleri öğrenmesinde ciddî anlamda yetişkinlerin olumlu davranışlarını izlemeleri ve bunları kendi gözleri ile görmeleri önemli rol oynamaktadır (Balat, Dağal, 2006, s.19).

2.7.2. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü Nedir?

Karakter eğitimi hemen öğrenilebilecek bir paket program değil, okul hayatının önemli bir parçasıdır. Önemli olan nokta ise yaşa göre kaliteli karakter desteğini kimin vereceğidir. Günlük hayatta sınıflar, karakteri güçlendirerek modelleyip pozitif şekle getirebilecek yerlerden biridir. Dolayısıyla da öğretmenler karakter eğitiminin merkezini oluşturmaktadırlar. Sınıftaki işlemler de (sınıf stratejileri gibi) kritiktir. Günümüzün verimli ders programları farklıdır. Eğer eğitimciler öğrencilerin pozitif karakter davranışları göstermelerini istiyorlarsa, şu çok açıktır ki eğitim sistemi olarak değişik bir düşünce tarzı sergilemeleri öğrencilere karakterin içinde büyüme ve saygınlık kazanma şansı verecektir. Bu da eğitimcilerin karakterin temel davranışlarına eğilmesiyle mümkündür: saygı, sorumluluk gibi. Diğer yandan, etkili öğretmenler ve okullar karakter eğitimini sınıfla sınırlı tutmak yerine toplumun içinde de sürdürmelidirler. Sağlam bir temel ancak okullar, aileler ve diğer araçların karakter eğitimi üstünde birlikte çalışmalarıyla mümkün olur (Anderson, 2000, s.139-142).

Öğrenci bağlamında en genel manada yakın ölçekli iki hedef vardır. Bunlar;

1. Başarı,
2. Terbiye.

Başarı; öğrenmeye paralel davranışı değiştirme oranındaki iyileşmeyi, terbiye ise çocuğun çevresine uyumunu genel anlamda ise sosyalleşmeyi ifade eder. Öğretmenin başarısı bu iki hususta öğrencinin aldığı mesafe ile ilgilidir. Bu ikisi, felsefenin temel taşlarından (Sönmez, 1999, s. 20).

Tabiat kanunları yaratır ve kanunlar koyar; fakat bizim ailelerimiz, okullarımız ise bu kanunları, bu düzenlemeleri cahillikleri ile bozar! Tabiat; faaliyeti, çocuk için hayırlı, gerekli kılar; aileler bu hayra kötülük ve bu gerekliliğe saçma gözüyle bakar! Tabiat, çocuğun terbiyesini temin edecek bütün sebepleri, etkenleri çocuğun fitratına gömerek çocuğu harekete, oyuna sevk eder. Fakat bizim cahil analarımız, cahil hocalarımız, bu gizli itici güçlerin, kuvvetlerin izlerini daha ilk ortaya çıkışında boğar! Tabiatın kurduğu okul; hareketli, atak çocuklarını “zeki ve hareketli” diye takdir eder. Bizim okullarımızdaki eğitimimiz; bu hareketli varlıkları “yaramaz, haylaz” diye kötüler! İrfan yaparken cehalet yıkar; aklın koyduğunu hayvanî duygular bozar. Özellikle ailelerimizin, okullarımızın bütün gayreti, çocukların mutluluk ve huzur içinde gelişimine yardımcı olan unsurları ortadan kaldırmak noktasında toplanabilir. Bütün ülkelerin bütün cahil okullarında böyle olmuştur. Onun için siz ne kadar söylerseniz boşunadır. Türk ailelerinin, Türk öğretmenlerinin zihniyeti kolay değişmez. Çünkü insan yetiştirme konusundaki yanlış fikirleri, imanları kadar sağlamdır. Akıl, mantık ve hiçbir kuvvet bu öğretmenlerimizin çocuk yetiştirmek konusundaki fikirlerini değiştirmeye muktedir değildir. Siz istediğiniz kadar çocukların vücutlarını hareketten, fikirlerini, duygularını, iradelerini faaliyetten alıkoymak; vücudun, fikrin, duygunun, ahlâkın olgunlaşması için zararlıdır, kötüdür deyiniz. Hepsi boştur. Onlar yine gördüklerini, alıştıklarını yapacaklar, yine akıllarından fazla, duygularının esiri olacaklardır (Baltacıoğlu, 1995, s.36-37)

Bugün yirmi-otuz milyonluk bir ülkenin çoğunluğunu teşkil eden okullarında hareket, hürriyet; yasaktır, yasal değildir, ayıptır yaramazlıktır. Bütün bu okulların öğretmenleri, müdürleri insan yetiştirmekte sadece bir amaç görüyorlar, yalnız bir maksat gözetiyorlar; “korkan, kızaran, kımıldamayan, düşüneyemeyen, söyleyemeyen,

istemeyen, yalnız kuvvete boyun eğen” çocuklar yetiştirmek. Bu çocukları, bu memleketin “felaketini, düşüşünü hazırlayan” yahut bu düşüşü, bu felaketler tutkunu talihsiz ülkenin “geleceğini kurtaracak unsurlar, şahsiyetler” gibi düşünüyorlar! “Kımıldamayan ulu bir vücut.” İşte uslu çocuk! “Tecvid yapraklarını ezberleyen kafa.” İşte zeki bir fikir! “Dayaktan korkan bir ruh.” İşte hassas bir kalp! “İyi, kötü, hayır, şer öğretmenin sözünden ayrılmayan kör bir itaatçi.” İşte güzel bir ahlâk! (a.g.e., s.37)

Baltacıoğlu'nun bu görüşlerini dile getirdiği “Talim ve Terbiyede İnkılap” adlı eserinde dikkate değer diğer bir husus da; beden eğitimi kapsamına giren oyun, jimnastik vb. gibi konularla, el işleri kapsamına giren diğer konuların “terbiyevî” bir mahiyette verilmesi gereğini ifade ederek, öğretmen ve öğrencilerin hürriyetlerinin, sınırlandırılmamasını savunmuş olmasıdır (Tozlu,1989, s.27).

Öğretmenlerin karakter eğitiminin ne olduğunu net bir şekilde anlamaları gereklidir. Karakter eğitimi; erdemliliği öğretmeye ilişkin gayret, çaba göstermektir. Erdemler, değişmeyen iyi insan özelliklerindedir. Kişiler için oldukları kadar toplum için de güzel özelliklerdir. Adalet, dürüstlük ve sabır bazı erdemlerdir. Erdemler; zaman, kültür ve kişisel tercihlerle nesilden nesile aktarılan objektif ahlâkî kurallardır.

Her erdem üç temel kısımdan oluşur: ahlâkî bilgi, ahlâkî duygu ve ahlâkî davranış. Öğrencilerin içindeki erdemli karakteri geliştirmek isteyen öğretmenler; erdemlerin neler olduğunu, önemine saygı duymaları, onlara sahip olmaları ve günlük hayatta onları kullanmaları gerektiğini öğrencilerine anlatmalıdırlar (Lickona, 2001, s.65).

Eğitimciler, çocukların kendi kültürlerinin kural ve eğilimleri ile adalet ve insan huzuru için evrensel ahlâk sorunları arasında ayırım yapmalarına yardım edebilir. Beş eğitimsel uygulama, ahlâkî eğitimde öğretmenlere yol gösterir:

- Ahlâkî eğitim; adalet, doğruluk ve insan refahı konuları üzerine odaklanmalıdır.
- Efektif ahlâkî eğitim programları, ayrı özel program ve ünite olarak ele alınmasından ziyade, müfredat programları ile bütünleşmiştir.
- Öğrenciler oldukça farklı ahlâk seviyelerinde ve ahlâkî ikileme karşı yaklaşık en iyi çözümle uyuşamadıkları zaman ahlâkî tartışmalar ahlâkî gelişimi yükseltir.

- Yardımcı hedef yapıları, hem ahlâkî hem akademik büyümenin değerini arttırır.

- Sağlam, eşit ve esnek sınıf yönetim uygulamaları ve kuralları öğrencinin ahlâkî büyümesine katkıda bulunur. Öğretmenler, çiğnenmiş kurallardan ve yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden daha ziyade ahlâk ihlallerinin zararlı ve haksız sonuçlarına yanıt vermelidir (Nucci, 1997).

Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri de öğrencilerin karakterlerini etkilemektedir. Öğretmenin kişiliği, sınıf yönetimindeki bilgi ve beceri düzeyi öğretmenle ilgili önemli değişkenlerdir. Bu iki değişken de öğrencilerin sınıf içi davranış problemlerinin azalmasında ve çoğalmasında önemli etkiye sahiptir. Öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerden tam bir sessizlik, çok düzenli olma, bir konuya uzun süre dikkat kesilme, emirlere harfi harfine uyma gibi istekleri onların psikolojik güç sınırlarını aşarak davranış sorunlarının oluşmasına neden olabilir. (Baloğlu, 2001, s.135)

Öğretmenler bir taraftan öğrencilerin, ruhsal gelişmelerini sağlamak, diğer yandan da onları içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarına ve ekonomik şartlarına göre yetiştirmek durumundadırlar. (Kılınç, 1997, s.2)

Erken çocukluk dönemi uzun süreden beri çocukların ahlâkî ve toplumsal değerlerin biçimlenmesinde kritik bir zaman olarak düşünülmüştür. Küçük çocukların toplumsal gelişiminde akranlarla iletişimin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Akman, 1994). Evde başlayan ahlâk eğitimi okulda da sürer. Ancak bu, ahlâk dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır (Yörükoğlu, 2000, s.228).

Okul öncesi dönem çocuğun başkalarının davranışlarına ilişkin ahlâkî yargılarında, bu davranışın sonucuna göre doğru olup olmadığına karar vermesi, çocuğu başkalarının haklarına tecavüz edecek türden davranışlara yöneltebilir. Öğretmen bu olumsuzluğu düzeltmek amaçlı, sınıfta öyküler okuyarak, kahramanlar hakkında tartışmalar başlatabilir, çocukları davranışlar üzerine düşünmeye yöneltebilir (Gürhan, 2004, s.137).

Leaming 2000 yılında edebiyat temelli eğitim programlarına yönelik yaptığı araştırmada, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir işlevi çocukları

toplumsallaştırmaktır. Eğitim kurumu, çocuğa, oyun içinde toplumsal bir ortam sağlamalıdır. Çocuk bu yolla toplumsal bir birey olmaya başlar. Çocuklar; kurallara uyan, paylaşabilen, iş birliği yapan ve sorumluluk alabilen bir küçük vatandaş olmayı öğrenmektedirler (Başal, 2003, s.146). Çocuk, ahlâk kurallarını yetişkinden öğrenirken en basit oyun kurallarını kendisi bulur ve bu kuralları kuşaktan kuşağa iletir (Yavuzer, 2005). Bu dönem çocuklarına, eğitimciler uygun disiplin yöntemleri kullanmalı, çocukların bireysel özelliklerini dikkate almalıdırlar. Değerleri yeni öğrenmeye çalışan çocuklar için disiplin problemleri ile sıklıkla karşılaşılabilir. Burada önemli olan nokta, eğitimcinin, çocuğa ya da gruba uygun özel açıklamalarda bulunması ve uygun disiplin yöntemlerini kullanmasıdır (Balat, 2005, s.201).

Karakter eğitiminde öğretmenin rolü kolaylaştırıcılıktır. Ahlâkî konularla ilgili açılan tartışma konularında şu basamaklar izlenmelidir;

1. Konuyu tanıtır.
 2. Tartışılan konuda ön yargısı olan herhangi birisine hiçbir şekilde işaret etmeyin, dikkatleri onun üzerine çekmeyin.
 3. Gruptaki bütün öğrencileri tartışmaya dâhil etmeye gayret edin.
 4. Herhangi bir öğrencinin tartışmada baştan sona baskın olmasına müsaade etmeyin.
 5. Gruptaki öğrencilerin diğer konuları da tartışmaları için yeri geldiğinde sorular sorun.
 6. Tartışmanın sonuç bölümünde öğrencilerin yaptığı değerlendirmelerin hepsine teker teker değinerek onların yorumlarını tekrar değerlendirin.
 7. Öğrencilerin bilinçli ve sorumlu seçimler yapmalarının değerini anlamalarında onlara yardımcı olun.
 8. Öğrencilerin çeşitli problem çözme tekniklerini araştırmalarını destekleyin
- (<http://www.urbanext.uiuc.edu/programs/character.html>).

Johansson, 2001 yılında İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmada öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlâkî değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat ettiklerini araştırmaktır.

Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki; öğretmenlerin bu konudaki stratejileri; çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendikleri hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlâkî sorular ve dürüst çocuğu oluşturan ögeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlama yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlâkî yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir (Johansson, 2002).

Davidson ve Stokes'in 2001 yılında Kuzey Alabama'daki devlet okullarında öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimcilere göre öğrenciler, karakter eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerine sahiptirler (Davidson, Stokes, 2001).

Wood ve Roach'ın Kuzey Dakota'da kırsal alandaki okul yöneticilerinin karakter eğitimi ile ilgili algılamalarını belirlemek için yapmış oldukları araştırmada, yöneticilerin karakter eğitimini destekleyici olduklarını ve aile ve öğretmenlerin karakter eğitimini destekledikleri kanısında olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırmada yöneticilere göre en önemli beş karakter eğitimi değeri: sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaşlık, saygı ve işbirliği olarak tespit edilmiştir (Wood, Roach, 2000).

Milson'un 2001 yılında öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerini ölçmek için yaptığı araştırmada (CDEBI), ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyde sergilediklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve eğitim düzeyi ve okutulan sınıf açısından da öğretmenlerin yetkinliklerini analiz etmişler ve bu noktada; eğitimini dinî, özel kolej ya da üniversitelerden alan öğretmenlerin devlet okullarından mezun olan öğretmenlerden daha yetkin olduklarını tespit etmişlerdir (Milson, 2001). Ekşi'nin Milson ile beraber 2003 yılında yaptıkları karakter eğitimi yetkinlik inancı skalasının (CDEBI) uyarlama çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip olan öğrencilere karakter

eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşkuları bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve niversiteye dayalı eğitimin öğretmenin yetkinliği konusunda hiç bir önemli teşvik içermediğini göstermiştir (Milson, 2001, s.3-18; Milson ve Ekşi, 2003, s.99-124).

2.7.3. Karakter Eğitiminde Diğer Faktörlerin Rolü

Karakter eğitiminde etkin unsur sadece aile, eğitim kurumları ve onun bileşenleri değildir. Bunların yanı sıra akran grupları, kitle iletişim araçları, iktisadi, sosyal ve kültürel kurumlar karakter eğitimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin; “Bireylerin dünya tasavvurlarını belirleyen temel ge “din”dir. Bireylerin karakterlerini belirlemede ve davranış kriterlerini oluşturmada da din önemli bir yere sahiptir. Hayatı anlamlandırmada ve bireylerin dünyaya anlam verme çabasında metafiziksel ögeler ön plandadır. Bireylerin davranışlarını belirleyen ve ahlâk kriterlerinin kökenini oluşturan prensipler “Tanrı”nın buyruklarıdır. Yaşamın amacı, “Tanrı”nın belirlemiş olduğu ideal insan tipine uygun bir yaşantı sürmektir.” (www.haberakademi.net).

Doğan’a göre (1994) aydınlanma düşüncesi ile klasik dönem yerini, dinin etki alanının sınırlandırılması ve ayrılması düşüncesinin belirlediği bir döneme bırakmıştır. Bu dönem, Avrupa’da ortaya çıkan laiklik kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Klasik dönemden en temel fark, bireylerin dünya tasarımında “Tanrı” ile daha az ilişkili hale gelmeleridir. Aydınlanma sonrasında “transandantal alana” ait metafizik ögeler eleştiriye uğramış ve bu alana “insan” egemen olmaya başlamıştır. Yine bu dönemde klasik eğitim kurumlarının yanına laik eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Siyas yapıda ise “vatandaşlık” kavramı ortaya çıkmıştır. Din ve seküler dünya görüşleri arasında bir geçiş dönemi olması dolayısıyla bu dönemin eğitim yapıları, karmaşık bir şekilde bunların izlerini taşır. Özellikle Osmanlı Devleti eğitim modernleşmesi sürecinde yeni açılan okullardan beklenen, dindar vatandaşların yetiştirilmesidir. Laik eğitim kurumunda verilen eğitimle bizzat devlet tarafından ahlâkî kıstaslar belirlenmeye

çalışılmıştır. Karakter eğitiminde ve ahlâk kriterlerinde “din” önemli bir referans noktasıdır (www.haberakademi.net).

Karakter eğitimini etkileyen bir diğer unsur da akran gruplarıdır. Çünkü akran grupları çocuğun toplumsallaşmasında son derece önemlidir. Bu grupların en önemli özelliği üyelerinin benzer yaş ve statüde olmalarıdır. Grupta anne, baba ve diğer büyükler gibi davranışları yönlendirecek, faaliyetleri kontrol edecek güçte bir yetişkin yoktur. Akran grupları, özellikle çağdaş toplumlarda; giyimleri, davranışları, saç biçimleri ile bir alt kültür oluştururlar. Her grubun kendine özgü norm ve değerleri vardır. Bu özellikleri, akran gruplarını çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer kurum ve gruplardan ayırmaktadır. Akran grubu içinde çocuk ve gençler çok değişik yaşantılar geçirirler, yeni davranış kalıpları geliştirirler. Bu gruplar içinde çocuk ailesinde görmediği bazı sosyal davranışları da öğrenebilir. Örneğin anne-babası otoriter olan bir çocuk, akran grubunda demokratik davranışları gözleme ve bu davranışları kazanma olanağı bulabilir. Akran grubu içinde çocuk ve genç, model alabileceği kişilerle tanışır, grup normuna uymasını, gruptaki rolün gerektirdiği davranışları yapmasını öğrenir (Fidan-Erden, 1993, s.88-89). Bu bağlamda akran gruplarının karakter eğitimine olan etkisi oldukça önemlidir.

Kuşkusuz, kitle iletişim araçlarının, özellikle de televizyonun karakter eğitimi üzerinde olumlu ya da olumsuz çok büyük etkisi vardır. Dizi ve filmlerde yer alan karakter ve davranış normları, hemen hemen her yaşta insan gruplarını ve özellikle öğrenim çağındaki çocukları etki altına almaktadır. Bu etki, eğitim kurumlarında verilmeye çalışılan karakter eğitimi hedeflerinin gerçekleşmesine ya yardımcı olmakta ya da engel olmaktadır.

2.8. Karakter Eğitimi Programında Kazandırılmak İstenen Davranışlar

2.8.1. Sorumluluk

Sorumluluk kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü’nde “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet.” olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Sorumluluk, kişilerin yapması gereken görevleri yerine getirebilmeleri ve bu doğrultuda gerekli alt yapıya sahip olmalarıdır (Tuzcuoğlu, 2003, s.54). Sorumluluk

duygusu küçük çocuklarda içgüdüsel değildir. Öğretilmesi gereken bir duygudur (Lott ve diğerleri, 2000, s.369). Çocuğun doğduğu andan itibaren çevresinde sezindiği olaylar, anne-babanın ona karşı gösterdiği özen ve bakım, sorumluluklarının yerine getiriliş biçimi onda ilk etkileri oluşturur (Altinköprü, 1999, s.173). Sorumluluk bilinci çocuğa erken yaşlardan itibaren aşama aşama kazandırılmalıdır. Anne-babaların örnek davranışlarla çocuğa model olması gerekmektedir. Otoriter, tutarsız, hoşgörülü, korumacı aile tutumları çocuğa sorumluluk kazandırmada etkili değildir. Sadece demokratik aile tutumu sergileyen ortamlar sorumluluk kazanmak için idealdir (Tuzcuoğlu, 2003, s.55). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara sorumluluk eğitiminin verilmesinde önemli bir yere sahiptir. Her yaşa uygun olarak çocuğa belirli konularda çeşitli seçeneklerin sunulması ve bu seçeneklerden birinin seçilmesinin istenmesi sorumluluk duygusunun kazanılmasında önemli işleve sahiptir (Unutkan, 2005, s.191–195). Sorumluluğun yerleşmesi kadar bu sorumluluğun türü de önemlidir. Yanlış temeller ve çarpık değerler üzerine oturtulan sorumluluklar, çarpık kişilik oluşumlarına neden olur (Özen, 2001, s.25).

2.8.2. Öz Güven

Öz güven; kişinin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi ve değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendisini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Humpreys, 2002).

Özgüven bir çocuğun kendisine yönelik iyi duygular geliştirmesi sonucu kendisini iyi hissetmesi demektir. Başka bir deyişle kendisi olmaktan memnun olması ve bunun sonucu kendisi ve çevresiyle barışık olması demektir (Kansu, www.kigem.com.tr). Başarının temelinde öz güven bulunmaktadır. Öz güveni yüksek kişi, eksikliklerini kapatabilecek güce sahiptir (Cüceloğlu, 2003, s.118-119). Öz güven; bileşenleri, davranışları belirleyen en önemli özelliktir ve yaşamın ilk yıllarından itibaren geliştirilmesi gerekir. Bunun için çocukluk ve ergenlik dönemlerinde uygun ebeveyn tutumları, öğretmen tutumları ve yakın çevredeki bireylerin tutumları son derece önemlidir. Öz güven duygusunun temeli ilk çocukluk yıllarında atılmakta ve daha sonraki yıllarda gelişmektedir (Eldeleklioğlu, 2004, s.111-112).

2.8.3. Liderlik

Liderlik kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Lider olma durumu." olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>). Liderlik başkalarının davranışlarını kontrol etme ve yönlendirme işlevidir. Liderlik 3-6 yaş arasında ortaya çıkan bir özelliktir. Lider, oyunlarda ya da diğer etkinliklerde eylemi başlatır, diğer çocuklar ise onun önderliğini izler. Lider olan çocuk kendine güvenir (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.53, akt., Uysal, 2008). Bir insanın liderlik özelliklerine sahip olduğu sadece davranış tarzıyla değil, aynı zamanda diğer insanların ona karşı davranışları sayesinde de anlaşılır. Liderlik teşvik edilmesi ve yetiştirilmesi gereken bir özelliktir. Liderler yalnızca harekete geçirmezler, aynı zamanda motive ederler ve yaşamı zenginleştirirler (Edam, 2005).

2.8.4. Yardımseverlik

Yardımseverlik en yalın anlamı ile ihtiyacı olana, hiçbir karşılık beklemeden gönüllü olarak destekte bulunmaktır. Çocuklar en iyi, model alarak öğrenirler. Yardımseverlik davranışının çocukta var olabilmesi için, çevresindeki kişilerde bu davranışı gözlemlemesi gerekmektedir (Helik, 2003, s.2).

2.8.5. Saygı

Saygı kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu." olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Saygılı insanlar, diğer insanları da dikkate alarak davranan kişilerdir. Diğer kişilerle ilişki halindeyken uygun şekilde davranırlar. Çocukların saygılı davranışlar geliştirmeleri için öncelikle etraftaki yetişkinlere saygı duymaları ve bu saygıyı çevrelerine de yansıtmaları gerekir. Çocuklarda saygı duygusunun gelişmesi için öncelikle kişilik olarak onlara saygı duyulmalı, görüşlerine önem verilmeli, istekleri dinlenmeli ve iletişim çabaları yanıtız bırakılmamalıdır (Balat, Dağal, 2006, s.13). Çocuklar çevrelerindeki yetişkinler; kendilerine ve uygun yaş düzeylerine saygı

gösterdikleri zaman, karşılıklı saygı ortamında saygı göstermeyi öğrenebilirler (Lott ve diğerleri, 2000, s.417).

2.8.6. Nezaket

Nezaket kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Başkalarına karşı saygılı ve incelikli davranma, incelik, naziklik, zarafet." olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Nezaketin temelinde her zaman başkalarına iyilik etme düşüncesi bulunmaktadır. Nazik davranışlar, toplumsal ilişkilerde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan yaşamındaki başarılarında nezaketin önemli bir yeri vardır (Deniz, 1960 s.17).

Çocuk basit nezaket kurallarını okul yaşantısında kullanmaya başlar. "Teşekkür ederim, rica ederim" gibi nezaket kelimeleri okul öncesi çağdaki çocuklardan beklenen basit nezaket kurallarıdır.

2.8.7. Sabır

Sabır kelimesi Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü'nde; "Üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme." olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Sabırlı olmak bir insanda olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Bunun temellerinin erken yaşlarda atılması yararlı olur. Her istediğine istediği anda ulaşan çocuk, ileriki yaşantılarında zorluk çeker ve sahip olduklarının değerini bilmez (Tuzcuoğlu, 2003, s.106).

2.9. Karakter Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

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

yaklaşım ve aktivite; belli bir plan, program, müfredat ve sistem dâhilinde uygulanabilir (Uysal,2008,s.55-72).

2.9.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi, Telkin (Inculcation) Yaklaşımı

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

Değer aşılama, değer empoze etme de denen bu yöntemde, yetişkinler, çocuklara değerleri doğrudan söyleyerek onların değerleri öğrenmelerini sağlamaya çalışır. Bu yaklaşımda, yeterince söyler ve gösterirseniz, insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Bu yaklaşımda, öğretmen ya da anne-baba “Çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmaz (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar (sorumluluk).” gibi sözlerle değerleri telkin yolu ile öğretmektedir. Öğüt verme, ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olabilmektedir. Çünkü ergenler öğüt dinlemek istemezler (Bacanlı, 2004, s.51, akt., Şen, 2007, s.17). Diğer bazı yaklaşımlarda olduğu gibi, bu yaklaşımda da tarihsel ya da kurgusal hikâyelerden faydalanılabilir. Bu öykülerin anlatılması, diğer bireylerin davranışlarının ahlâkî sorumluluğu konusunda düşünmelerini sağlar (Akbaş, 2004, s.97, akt., Gültekin, 2007). Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir; zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığı ile değerler kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2006, akt., Gültekin, 2007). Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için davranış değiştirme yöntemi ile de uygulanabileceği belirtilmektedir. Davranış değiştirme, edimsel koşullamanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Öğrenci, kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde ödüllendirilmektedir. Özellikle öğrencilerin velileri tarafından çokça uygulanan bu yöntemin okulda öğretmen tarafından kısıtlı ders saatlerinde uygulanmasının uygun olmadığı, bu şekilde bir değer öğretiminin etkili ve kalıcı olmayacağı vurgulanmaktadır (Doğanay, 2006, s.267; Akbaş, 2004 s.71, akt., Gültekin 2007, s.42).

Telkin yaklaşımı, hem okulda hem de okul dışında kullanılabilen bir yaklaşım olsa da öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman işe yaramadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle yeterince zaman geçirmemeleri, öğrencilerin çocukluklarının ve yetişme şartlarının öğretmenlerce yeterince bilinmemesi de yaklaşımın her zaman işe yaramamasının sebepleri olarak görülmüştür (Akbaş, 2004, akt., Gültekin, 2007). Bu yaklaşımda model olma kullanılmalıdır. Fakat yaklaşımın başarısında, model olmanın niteliği önem taşımaktadır.

2.9.2. Edebiyat Merkezli (Literature Based) Karakter Eğitimi

Bu uygulama, özellikle ‘McGuffys Readers’ kitaplarıyla, 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında sürmekteydi. Bugün ise bu gelenek, çağdaş karakter eğitimi programlarındaki evrensel yakın edebiyatın kullanımı yoluyla uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın rağbet gördüğünü, William Bennett (1993) tarafından yazılan ‘Erdemler Kitabı’nın Amerika’da iki milyondan fazla satması açık bir şekilde göstermektedir (Leming, Henrics-Smith ve Antis, 1997). Şen, MEB’in 2005 yılında ilköğretim için tavsiye ettiği 100 Temel Eser’den seçilen 29 yerli, 29 yabancı yazarlı kitabı incelemiştir (Şen, 2007, s.380). İncelemenin sonucunda; Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, estetik, hoşgörü, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme değerleri tespit edilmiştir. Bu değerlerin kazandırılması belli bir sistem gerektirmektedir.

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

Tanımlama: Okuyucular, hikâyedeki ana karakteri ve olayları tanımlayabilmelidir.

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

Olayın İç Yüzünü Anlama: Bu anlama, okuyuculara ana karakteri ve durumu analiz etmeye ve parçadaki uygun olmayan davranışların yerini alacak etkili alternatifler bulmaya imkân sağlar.

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

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

1. İyi yazılmış kitaplar ahlâkî ikilemler içerir.
2. Edebî seviyenin ötesinde, anlamayı sağlayan derinlikteki kitaplar.
3. Hayranlık uyandıran fakat öğrencilerle hemen hemen aynı yaşlardaki, inandırabilir karakterler içeren kitaplar.
4. Ana karakterleri, çok çeşitli kültürlerden gelen ve kız ve erkeklerden olabilen genişlikteki kitaplar.

Öğrenci katılımı çok önemlidir. Edebiyat temelli öğretime karakter eğitimini katarsak, öğrenen merkezli bir sonuç ortaya çıkar. Böylece, gelecek nesillerin, katılımcı vatandaşlar olmasının, akademik ve ahlâkî altyapısı hazırlanmış olur. Karakter eğitiminin prensiplerinin yanında, dayandığı niteliksel ve niceliksel bilgi ve uygulama stratejileri sınıfla paylaşılmalıdır. Örnek uygulamalar, karakter prensiplerine katılmayı cesaretlendirir (AACTE Conference Proposal, 2006). ‘Haftanın Kelimesi’ programı da edebiyat merkezli çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. 1989’da Rodolfo Bernardo’nun müdür olarak atandığı ilköğretimin ilk altı sınıfına hizmet veren Allen Akademisi, tam bir kaos içindeydi. Standartlaştırılmış akademik test sonuçları bölgenin en sonlarında ve ülke ortalamasının altındaydı. Öğrencilerin sadece %10’u ödevlerini yapıyordu ve toplamı beş yüz otuz yedi olan öğrencilerden yüz ellisi okuldan yıl içinde uzaklaştırma cezası almıştı. Ayrıca, öğretmen devamlılığı bölgenin en düşüğüdü. Öncelikle altı öğretmen, iki veli ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan bir kurul, okulun mevcut durumunun fotoğrafını çekmek için işe başladı. Ayrıca desteklerini sağlamak

amacıyla yerel kilise ve topluluklarla ilişkiye geçildi. Toplanan bilgilerden en çarpıcı olanı, okulun bir misyonunun olmamasıydı. Bu tespitten sonra, komisyon, bu iş üzerine çalıştı ve “klasik literatür ve karakter eğitimi vasıtasıyla bütün Allen ailesinin sorumlu, üretken ve bilgili vatandaşlar, sosyal, entelektüel ve ahlâkî açıdan kendini gerçekleştiren bireyler” olmalarını içeren bir misyon belirledi. Bu çerçevede karakter temelli literatür oluşturulmasıyla ilgili öğretmenler gerekli çalışmaları yapıp, her bir döneme uygun okumaları ortaya koydular. Okulda bunlarla birlikte disiplinle ilgili düzenlemeler gözden geçirilip, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildi. Yine karakter eğitimi bağlamında her bir hafta için bir temel karakter özelliği belirlediler. Haftalık program şu şekilde uygulandı:

Her pazartesi sabahı ‘Haftanın Kelimesi’ müdür tarafından anons edildi. Karakteri tanımlayacak ve paylaşımını sağlayacak örnekler verildi. Salı gününden Perşembe gününe kadarki süre zarfında, öğretmenler beş ya da on dakikalarını vererek ya değer üzerinde tartışma yaptılar ya da onunla ilgili öykü okudular. Mümkün olduğunda ise değer, müfredatın içine yerleştirilmeye çalışıldı. Cuma günleri ise, ‘Haftanın Kelimesi’ on dakikalık bir toplantı veya video gösterisiyle desteklendi. Sene başında her sınıfa, iki değeri ifade eden iki kelime verildi; sonraları her kelime için bir sınıfın video sunumu veya toplantıyı hazırlaması istendi. ‘Haftanın Kelimesi’ programının en temel özelliği, öğretmenlerin tüm Allen çocuklarından sorumlu olmalarıydı. Doğru davranışların ödüllendirilmesi ya da yanlış davranışların disipline edilmesinde tüm öğretmenler, tüm öğrencilerden sorumluydular. Okul, aile katılımının olmadığı bir karakter eğitimi programının etkili olamayacağını farkında olduğu için, tüm sürece velileri dâhil etmeye çalışmıştır. Bütün bunların neticesinde 1995 yılında California Başarı Testi’nde, 1989’da 36.5 olan okul ortalaması 62.0’a, Davton devlet okullarında otuz üç okul arasında 28. olan sırası ise birinciliğe yükseldi. 1989’da yüz elli olan öğrenci uzaklaştırma sayısı da sekize indi. Benzer şekilde öğretmen devamı ve veli katılımında da önemli yükselmeler yaşandı (Bernardo ve Neal, 1997, akt., Ekşi, 2003, s.89).

1992 yılında, Heartwood Enstitüsü tarafından, ilköğretimin ilk altı sınıfında uygulanmak üzere geliştirilen ve literatür merkezli bir yaklaşımla, ahlâkî değerleri kazandırmayı amaçlayan karakter eğitimi programı, ‘Çocuklar İçin Bir Ahlâk Müfredatı’ (An Ethics Curriculum for Children) adını taşımaktadır. Bir yıl süren bu

program, iki okul bölgesi, kırk iki sınıf ve dokuz yüz yirmi beş öğrenciyi kapsamaktadır. Program üç ayrı parçadan oluşmakta ve her bir parçada iki ayrı değeri içeren, on dört resimli çocuk öyküsü bulunmaktadır. Her bir öykü için ayrıntılı ders planları hazırlanmış olup, eve gönderilen bir not vasıtasıyla ailenin de etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Bu müfredatın, bilişsel çıktılar açısından olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin belirttiğine göre, bütün bu sınıflarda, diğer sınıflara göre öğrenci davranışlarında gelişme olmuştur. Leming, karakter eğitimi araştırmalarında teorilerin ve araştırma metodolojisinin geliştirilmesi için girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmektedir (Leming, Henrics-Smith ve Antis, 1997).

1997’de Amerika Birleşik Devletleri, Georgia, Atlanta’daki Craven Ortaokulu’ndaki uygulamada okul, her hafta, seçilen belli bir karakter özelliğine odaklanıyordu. Okulun ilk yirmi dakikasını ‘Karakter Eğitimi Zamanı’ diye düzenleyip, her güne o karakter özelliği ile ilgili belirli bir aktivite koydular. Çarşamba günleri o karakter özelliğini yansıtan birinin gerçek hikâyesini, Perşembe günleri de öğrenciler, içinde o karakteri iyi ya da kötü temsil eden kurgusal bir hikâye okurlar. Ebeveynler ve öğretmenler, karakter eğitiminin bütün okul hayatında işlenmesi gerektiğinin farkındadır (Milson, 2000, akt., Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke, 2002, s.37). Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke (2002, s.45) Karakter eğitiminin geliştirilmesine yönelik on altı haftalık faaliyet planı hazırlamışlardır. Bu planda; edebiyatla ilgili olarak hemen hemen her hafta, mükemmel karakteri anlatan pano çalışması, sesli okuma, öğrencilerin okunan karakter özelliği ile ilgili yorumlarını gösteren yazılı ya da resimli günlükler, okunan romanlar ile ilgili karakter çalışmalarını içeren edebiyat çalışmaları, büyük öğrencilerin küçüklere kitap okuyup beraber yorumladıkları kitap dostları ve güncel uyuşmazlıklarla ve çözümlerle ilgili müzakereleri içeren sınıf toplantıları mevcuttur. Değerlendirme sonunda, program başarılı bulunmuştur.

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

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

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

2.9.3. Değer Açıklama (Values Clarification) Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı, Raths, Harmin ve Simon'un(1966, s.30), 'Değerler ve Eğitimi' kitabıyla benimsenmiştir (Smith, 1989). Bu kitap, 1972'ye kadar 600.000 adet satılmıştır (Leming, 1997). Değerler, değişen hayat deneyimlerine karşılık, zamanla değişir. Bu değişikliklerin tanınması ve kişinin davranışlarını nasıl etkileyeceği, değer açıklama sürecinin amacıdır. Değer açıklama, sana senin değerlerinin ne olması gerektiğini söylemez, sadece değerlerini keşfetmen için bir araç sağlar. Değer açıklama (değer belirginleştirme), öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini anlatmaları için, onları cesaretlendirici bir tekniktir. Böylece öğrencilerin kendi değerleri hakkındaki farkındalıkları zenginleşir. Değer açıklama yaklaşımının uygulanmasında öncelikle bir olay/konu ortaya atılır. Bu konuyu öğretmen, öğrenci, aile ya da başkası ortaya koyabilir ve olay, arkadaşlık, aile, sağlık, din, çalışma, sevgi, politika, okul, kişisel zevkler, cinsellik, para, kurallar, otorite ve ölüm gibi herhangi bir olayla alakalı olabilir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden bu olay hakkında okuma, düşünme, yazma gibi çeşitli aktiviteleri yapmalarını ister. Ardından öğretmen olay hakkında herkesin kendi bakış açısını ve değerlerini söylemesini isteyerek tartışma başlatır. Burada başkalarının görüşlerini kabullenme kritik bir noktadır. Herkes olay hakkında belirginleşen kendi

değerini açıklar. Öğretmen, öğrencilerin değerlerinin belirginleşmesi için sorular sorabilir (Kirschenbaum, 2000). Öğretmen, cevap açıklanırken, doğru, yanlış gibi yargılardan uzak olmalı, kendi doğru cevabını söylememeli, eleştirmemeli; sadece öğrencileri cesaretlendirmeye çalışmalıdır (Leming, 1997, akt., Tokdemir, 2007 s.41).

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

2.9.3.1. Seçme (Choosing)

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

2.9.3.2. Ödüllendirme (Prizing)

1. Yaptığı seçimden mutlu olma.
2. Seçilen değeri topluma yansıtma, seçilen değeri açıkça söyleyebilme.

2.9.3.3. Hareket (Acting)

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

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

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

2. *Kabullenme*: Değer açıklayan kişi başkalarının durumlarını yargılamaksızın kabullenmelidir.

3. *Daha Fazlasını Yansıtmaya Davet*: Sadece başkalarının durumlarını kabullenme değil, onların da kendi değerlerini yansıtma, onları cesaretlendirme durumu.

4. *Kişisel Gücü Artırma*: Değer açıklama, düşünce ve değerleri açıklamanın yanı sıra, kişisel gelişimi de artırır (Leming, 1997; akt., Tokdemir, 2007, s.40).

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

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

- Bu yaklaşımda ahlâkî değerler kişiye ve duruma göre belirlendiğinden yani görecelileştirildiğinden, değerlerin belli bir standardı yoktur. Bazı insanlar, değerlerin tam bir değer olmasını sağlayan yedi kriteri gerçekleştirip, bu değerle insanlığı mahvedecek işler yapabilirler.

- Bu yaklaşım uyumsuzlukları çözecek yeterliliğe sahip değildir.

- Bu yaklaşımda, insanları bağlayıcı ahlâkî değerler ile serbest seçim esaslı kişisel tercihler tam olarak ayırt edilmemiştir.

Bunun sonuçlarından biri olarak, öğrenci istemese de özeline ilişkin sorularla karşılaşabilir. Lockwood (1997), ahlâkî ikilem (moral dilemma) yaklaşımına karşı eleştirmenlerin, ‘Bu, ahlâkî göreceliliğe yol açar.’ inancına dikkat çekti. Çünkü bu, öğrencileri önceki yapay durumlarda olduğu gibi muhakeme yapmaya teşvik ederdi. Buna ek olarak Lockwood (1997, s.9), ‘birçok karakter eğitimcisinin, hem ‘Değer Açıklama Yaklaşımı’ni (Values Clarification Approach) hem de ahlâkî muhakeme (moral reasoning) yaklaşımını, 1960 ve 1970’lerdeki ahlâkî eğitimin başarısızlığının sebebi olarak gösterdiğini” belirtir.

2.9.4. Değer Analizi (Value Analysis) Yaklaşımı

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

Değer analizi yaklaşımına göre değer öğretimindeki süreç sekiz aşamada örgütlenmektedir :

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

Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde, duygusal olmadan; akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Örnek olaylar ve bunlar üzerinde problem çözme becerilerinin uygulanması süreci söz konusudur (Akbaş, 2004, s.77, akt., Gültekin, 2007). Ve de bir eleştirel düşünme süreci söz konusudur. Bu eleştirel düşünmede iki husus önemli görülmektedir. Bunlardan biri bilişsel öğrenme stillerine dayanma, diğeri öğretmenin değerleri açık olarak ifade etmeyerek öğrencilerin kendilerinin değerleri bulması ve kendi görüş açılarından öğrenmesi olarak açıklanmaktadır (Veugelers, 2000, akt., Gültekin, 2007, s.46). Bu yaklaşım değer açıklama yaklaşımına benzese de kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu yönüyle problem çözme yöntemine de benzeyen yaklaşım, bilişsel açıdan hem değer açıklama hem de telkin yaklaşımından daha güçlü yönlere sahiptir (Tokdemir, 2007, s.43).

2.9.5. Ahlâkî İkilem Müzakereleri (Moral Dilemma Discussions)

Uysal'ın (2008) aktardığına göre bireylerin ahlâkî değerlerinin muhakemesini geliştirmesine odaklanan ahlâkî ikilem tartışmaları, Lawrence Kohlberg tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımın kuramsal yönü, karakter eğitimi etkileyen kuramlardan, bilişsel gelişim teorisinde açıklanmıştır. Ahlâkî ikilem müzakerelerine, 'ahlâkî muhakeme' veya 'bilişsel gelişim yaklaşımları' da denebilir.

Ahlâkî ikilem tartışmaları geniş bir biçimde tek başlarına ya da 'Just Community Schools' gibi programların içinde de kullanılmaktadır. Bu tartışmalarda öğretmenler, ahlâkî ikilemler ya da başka konularla ilgili, bütün sınıfın katıldığı akran öğrencilerin tartışmalarını kolaylaştırır. Sosyal norm bilincini öğretmek için 'All Stars' programında, 'Büyük Münazara' adı altında bir bölüm vardır. Bu bölümde öğrenciler belirli durumlardaki hislerinin nasıl olduğunu oylarlar. Mesela, bir cümle ortaya atıldı:

'Eğer bir çocuk çıkma teklif ettiyse, o kız romantik olmalı'. Öğrenciler, 'katılıyorum', 'katılmıyorum' ya da 'emin değilim' şeklindeki fikirlerine göre, sınıfta ayrı ayrı yerlerde dururlar. Herkes fikrini savunur. Tartışmadan sonra yerlerini değiştirebilirler. Çünkü öğrencilerin çoğunluğu, toplumdaki norm tarafındadır. Program, diğer taraftakilerin toplumdaki normları paylaşması için çabalar (Berkowitz ve Bier, 2005, s.12). Ryan'a göre (1997, s.741, akt., Akbaş, 2004, s.101, akt., Gültekin, 2007) araştırmalar, öğrencilerin, görüş belirtme sırasında, diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir. 'Ahlâkî İkilem' yaklaşımında, öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlâkî ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir:

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

- İkilem, öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır.

- İkilemler, öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2006, s.275).

Bu yöntemde esas amaç, öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlâkî ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrencinin değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar, bireyin ahlâkî gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü önemli değildir. Önemli olan, neden o çözüme ulaştığıdır. Yaklaşım, tüm okul seviyelerinde kullanılabilir (Akbaş, 2004, s.101, akt., Gültekin, 2007).

Hem ‘değer açıklama’ hem de ‘ahlâkî ikilem muhakemesi’, ahlâk dersi vermenin, öğretmenin görevinin bir parçası olmadığını vurgular. Her iki yaklaşımın gizli mesajı, öğrencinin ahlâkî gelişiminin, ailenin ya da okul topluluğunun müdahalesiyle değil, uzman eğitimciler tarafından en iyi şekilde başarılabilenidir (Leming, 1997). Hem ‘değer açıklama’ yaklaşımı hem de ‘bilişsel gelişim’ yaklaşımı, ahlâkî yargıya varma merkezli, kişisel muhakemenin gelişmesine odaklanmıştır. Fakat bunlar, öğrencinin ahlâkî muhakemesinin nasıl geliştirileceği konusunda ayrılırlar. Öğrencilerin ‘ahlâkî ikilem tartışmaları’, bilişsel gelişime yönelirken; ahlâkî değer düşünceleriyle kendilerini ifade etmeleri değer açıklamaya yönelmiştir (Massey, 1993). Lickona’ya göre (1991c) değer açıklama ve ahlâkî muhakeme 1960’larda tasarlanmış, 1970’lerde popüler olmuştur (Tatman, 2007, s.62). Elkind ve Sweet’e göre,(1997) ‘Sokrat Yaklaşımı’ (The Socratic Approach), öğretmenlerin öğrencilere bir dizi sorular sormasını içerir. Bu sorular, öğrencilerin kendi inançlarının doğruluğunu incelemelerine yöneliktir. Bu karakter öğretim metodu, ahlâk kurallarının ve değerlerin eleştirel analizini arttırmasına rağmen, bazı eleştiriler almıştır. Wynne’in (1988) en büyük eleştirisi şöyledir: Karakter eğitimi, çok derin ve gözlemlenemeyen ahlâkî muhakeme yerine gözlemlenebilir davranışlara önem vermelidir (Headen, 2006, s.17).

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

2.9.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti (Service Learning)

John Glenn'e göre hizmet öğrenimi, şu eski deyişle özetlenebilir: 'İşittiklerimi unuturum, gördüklerimi hatırlarım, yaptıklarımı anlarım' (Fiske, 2002). 'Hizmet Öğrenimi Yaklaşımı' (Service Learning Approach), öğrencilerin, toplum merkezli hizmet projelerini üstlenmelerine yardımcı olarak, toplumun değerlerini geliştirmeyi ya da güçlendirmeyi esas alır. Birçok hizmet projesinin tamamlanmasının, bir bireyin ya da toplumun güvenliğinde, sağlığında ve/veya yaşam kalitesinde büyük bir etkisi vardır (Wynne and Ryan, 1997). Hizmet öğrenimi hem yenidir hem de eskidir. Eski olarak nitelenebilir çünkü çıraklık eğitiminin geleneksel prensipleri üzerine kurulmuştur. Bu da, deneysel öğrenme, proje temelli öğrenme ve pratik öğrenme diye çeşitli şekillerde tanımlanan geleneksel eğitim metotlarına dayanır. Bu metotlar, John Dewey ve Ralph Tyler gibi eğitimciler tarafından 19. yy.'ın sonlarıyla 20. yy.'ın başlarında teşvik edilmiştir.

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

'Hizmet Öğrenimi', okulda öğrenilenlerin, okul dışında ve gerçek hayatta uygulanarak ve yaşanarak öğrenilmesini sağlayan, proje merkezli bir yaklaşımdır. Kamu hizmeti (Community Service) ise, çöplerin geri dönüşüm projelerinde yer almak, parklardan çöp toplamak, hastane, huzurevi, Kızıllaç gibi vakıf ve sivil toplum kuruluşlarında ücret almadan çalışmak gibi çok çeşitli kamu yararına yapılan faaliyetleri içerir. Daha sonra bunlar, öğrencinin dosyasına eklenir ve üniversite başvurularında da kabul edilmeye yardımcı olur. 'Hizmet Öğrenimi', vatandaşlık eğitimiyle de iş birliği yapabilir.

Makul Hizmet Öğrenimi projelerinin içinde önerilip, az yer kaplayan bir model de, okul olanaklarına fayda sağlayan; akranların birbirine ya da büyük sınıftakilerin küçük sınıftakilere ders anlatması programları (peer and cross age tutoring programs),

akranların arabuluculuk yapması veya uyuşmazlıkları çözme programları (peer mediation or conflict resolution programs), ebeveynlerden ve yaşlılardan oluşan gönüllüler hareketleri, yaşlılarla ve acizlerle ilgilenme, tehlikedeki öğrencilere yardım etme ve okul veya topluluk projelerini kapsar. Miller, Leslie-Toogood, ve Kaff (2005, s.35), öğrencilerin toplum hizmetine katılmalarının çok çeşitli faydaları olduğu konusunda şunları eklerler: Toplum hizmeti projeleri, öğrencilerin diğerkâmlık duygularını, belli bir hedefe sahip olma düşüncesini geliştirir ve geleceğe olumlu bakmalarına yardım eder.

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

Hizmet Öğrenimi, topluma hizmet yoluyla akademik amaçları gerçekleştirir. Topluma hizmette, var olan belirli bir hizmetin yanında, öğrenciler, hizmeti seçip, planlayıp gösterir. Bol içerik ve yetenekleri kullanma hizmeti öğrenmenin doğasında vardır. Akademik içeriğin yanında öğrenciler; örgütlenme, iş birliği yapma ve problem çözme gibi değerli uygulama becerilerini gerçekleştirirler. Ve saygı gösterme, sorumluluk alma, empati, yardımlaşma, vatandaşlık ve sebat etme gibi önemli karakter değerlerinin alıştırmalarını yapmış olurlar. Hizmeti öğrenme, dönüştürücü bir faaliyet olarak adlandırılabilir (Elkind ve Sweet, 2004, s.20). Öğrenci Hizmet Öğrenimi (Student Service Learning), gönüllülük (volunteering) programlarından ve kamu hizmetinden farklıdır. Hizmeti öğrenmenin kabul edilmesi için şunlar lazımdır (www.mcpsssl.org.):

- Hizmetin gelişim planı, denetimi ve baştan başa değerlendirilmesi.
- Bağlantı ve denetim, kâr amacı gütmeyen, vergiden muaf organizasyonlar tarafından yapılır.
- Seküler (dînî olmayan) aktivitelere katılım.
- Hizmet, halka açık olan yerlerde gerçekleştirilir.
- Belirlenmiş zamana riayet edilerek hizmetin belgelendirilmesi.
- Hizmet, önceden kabul edilmiş kamu organizasyonları, okul kulüpleri veya belli kurslarla olmalı.

- Hazırlık, eylem ve değerlendirme safhaları.

Doğrudan eylem; ders anlatma veya hastanedeki hastaları ziyaret gibi.

Dolaylı eylem; yiyecek, giysi vb. eşya toplama gibi.

Müdafaaya yönelik eylemler; halkı ilgilendiren konularda fikirlerin ortaya konduğu topluluklara katılma.

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

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

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

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

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

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

2.9.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi (Integration of Curriculum)

Müfredatın bütünleştirilmesi; diğer bir ifadeyle bütüncül yaklaşımın temel amacı, karakter eğitimi prensiplerini, bütün okul topluluğu kumaşına dokumaktır. Bu yaklaşımla, karakter eğitimi, okul müfredatının her parçasına nüfuz eder ve tartışmalardan ve kişisel çabalardan öte, icraata doğru yol alır. Rusnak’a göre(1998) karakter eğitimi; ayrı, tek başına bir ders değil, her dersin bir parçasıdır. Headen’a göre(2006, s.17) karakter eğitimi programlarının uygulanmasında, şu an üç ana yöntem vardır. Bunlar, Sokrat Yaklaşımı (The Socratic Approach), Bütüncül yaklaşım ve Hizmet öğrenimi yaklaşımıdır. Geleneksel tanıma göre müfredatın bütünleştirilmesi,

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

Beane (1993), “Müfredatın Bütünleştirilmesi: Demokratik Eğitimin Temelini Dizayn Etme” kitabında, bütünleştirilmiş öğretim ve öğrenimin, öğrencilerin sınıf deneyimleri üzerindeki önemini ve bunun çok yönlü, kapsamlı yaklaşımı desteklediğini açıklar. Müfredatla bütünleşmeyi teşvik eden öğretim stratejileri genellikle; konuları, projeleri ve problem merkezli öğrenmeyi içerir. Bunlar da özellikle, kişiselleşmiş öğrenmeyle büyüyen ortaokul öğrencilerinin yaratıcılığı ve kişisel sorgulayıcılığı için uygundur (Lewis, 2007, s.54). Bu stratejiler öğrencilerin aklını ve ruhunu geliştirir.

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

2.9.8. Çok Stratejili Yaklaşım (Multi-Strategy Approach)

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

2.10. Karakter Eğitiminde Kullanılan Aktiviteler

Drama veya rol oynama her ne kadar karakter eğitiminde bir yaklaşım olarak görülebilse de, müzik ile birlikte, karakter eğitiminde kullanılan aktiviteler başlığı altında irdelenmiştir (Uysal,2008, s.72-77)

2.10.1. Drama, Rol Yapma (Role Playing)

Drama; hareket, ses, ritim, karşılıklı iş yapma, duygu ve bilgi alışverişinde bulunma, empati yapma, grupla birlikte hareket etme, kendini grubun değerli bir üyesi olarak görme, başkalarının haklarına saygı gösterme vb. özellikleri nedeni ile, farklı zekâ türlerine hitap eden, etkili bir öğrenme yöntemidir. Bu yolla öğrenilen bilgiler ve edinilen tecrübeler, çocukta kalıcı olur. Ve diğer öğrenmelere zemin hazırlar. Toplumun sahip olduğu törel davranış kurallarını çocuk drama ile öğrendiğinde, öğrenilen yaşantılar ve kurallar daha kolay benimsenir ve hayata geçirilir. Böylece, istedik yönde etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Drama yöntemi, topluma ait törel ve ahlâkî kuralların öğretilmesinde kullanılması doğal, kolay, etkili ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olan bir yöntemdir. Bu nedenle, topluma ait ahlâkî değerlerin öğretiminde dramanın bir yöntem olarak benimsenmesi, eğitimde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. San'a (1990, s.580) göre, drama, çocuktaki güven ve kendine saygıyı da geliştirir (Topbaşı, 2006, s.124).

Tüm drama çalışmaları sırasında çocuğun şu sorumlulukları kazanmasına çalışılır:

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

“Duyarlı Sınıf Yaklaşımı” (Responsive Classroom Approach), güçlü ve güvenli okul topluluklarında, sosyal, duygusal ve akademik gelişmeyi vurgulayan, başarılı bir eğitim biçimidir (<http://www.responsiveclassroom.org/about/research.html>). Amerika’daki “Duyarlı Sınıf” programları, etik duyarlılığı açığa çıkarmak için, duyarlı sınıf ortamları oluşturmayı hedefler (Wood, 1994, akt., Schaps, 2005). Bu program; öğrencilerin iş birliği, kendine güven, sorumluluk, empati ve kendini kontrol edebilme gibi sosyal yeteneklerini geliştirmek için, “rol oynama” (role play) gibi teknikleri de kullanır. Radix ilkokulundaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, aktif olarak günlük sınıf toplantılarına katılırlar. Bu sınıf toplantıları; öğrencilerin etkili bir şekilde

konuşmalara katılmalarını ve aktif rol yapma (active role play) yoluyla, saygı, sorumluluk, özen, aile ve güven gibi temel değerleri keşfetmelerini sağlar (Schaps, 2005, s.48). Sınıftaki öğrencilere takım bilinci verebilmek için de rol yapma aktiviteleri kullanılabilir. Hayat Yetenekleri Eğitimi (Life Skills Training) programı da, öğrencilerin kendine güvenen kişiler olması ve utangaçlıklarını yenmesi için rol oynama tekniklerini kullanır. Öğrenciler, çeşitli sosyal durumlarla ilgili kendi yazdıkları senaryoları, sınıfta prova ederler. Önce kolay durumlar, sonra, daha zor durumlar çalışılarak öğrencilerin gelişmesi sağlanır. Öğrencilerin çeşitli roller almaları, onların, sosyal ve ahlâkî durumların karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olan, güçlü ve etkileşimli bir stratejidir (Berkowitz, 2005, s.13).

2.10.2. Müzik

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

Müzik tek başına bir karakter eğitimi aktivitesi değildir. Aktiviteler demetinden bir çiçektir. Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida Eyaleti Alimacani İlköğretim Okulunda psikolojik danışmanların koordinatörlüğünde uygulanan karakter eğitimi programı, zamanla sınırlı olmayan, soyut öğütler içermeyen, tam aksine öğrencilerin etkinliklere katılımını içeren ev-yapımı bir programdır. Her ay bir değer merkeze alındığı çalışma, danışmanların hazırladığı canlı, neşeli, renkli, müzik ve dans içeren kısa bir oyunla başlatılmıştır. Programda ayrıca, öğrencilerin gelişim düzeyleriyle uyumlu edebî ürünlerin kullanıldığı dersler, çalışmanın ikinci ayağını oluşturmuştur. Bunlara ek olarak, bütün okul personeli için yayımlanan, ayın karakterini ve tercihe bağlı sınıf etkinliklerini içeren bülten, bütünleyici bir çalışma olarak kullanılmıştır. Evde yapılacak etkinlikleri içeren aile bülteni ile aylık veli toplantısı da okul-ev

ittifakını sağlamanın vasıtaları olarak kullanılmıştır. Bir yıllık bir süre ile uygulanan programa katılan yirmi iki öğretmenin tamamı, programın mükemmel çalıştığını ifade etmişlerdir (Stone ve Dyal, 1997, akt., Ekşi, 2003, s.87).

Heavy, Meyers, Mozdren ve Warneke(2002, s.40)'in, karakter eğitiminin geliştirilmesine yönelik hazırladıkları on altı haftalık faaliyet planında, günler, müzik ile başlamaktadır. Planda, hangi sınıfın, hangi hafta, hangi şarkıları söyleyeceği bellidir. Sınıflar, bu şarkıları söyledikten sonra; bu şarkıların anlamı, bu şarkıların bestecilerinin kişiliği ve bu şarkılardaki karakter özellikleri ile ilgili müzakerede bulunurlar. Müzik derslerinin sonunda, “Büyük Karakter Koltuğu” uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada, o ayın karakter özelliğini en iyi temsil eden öğrenci, özel bir sandalyeye oturmaya hak kazanmaktadır. Öğrenciler de o sandalyeye oturabilmek için ellerinden gelen gayreti göstermişlerdir. Bu 1. 4. ve 6. sınıflara uygulanan, normal okul müfredatına edebiyat (hikâye ve roman okumaları, sınıf toplantıları, münazaralar, pano çalışması) ve müzik aktivitelerinin eklendiği bir çalışmadır.

2.10.3. Ailenin Katılımı İle Gerçekleşen Aktiviteler

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

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

Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişebilmesi için anne-babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli

olduğu bilinmektedir. Anne-babanın aşırı hoşgörü ve şımartıcı tutumu çocuğun yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engelleyerek, bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Anne-babaların çocuğa karşı tutarlı bir disiplin uygulamaları, çocuğun kabul edilebilecek ve kabul edilemeyecek davranışların neler olduğunu anlamasına ve toplumun kurallarına uygun davranışlar sağlamasına yardımcı olur. Çocuğun toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun davranışlar geliştirmiş olması ise, onun, içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Çağdaş, Seçer, 2002, s.60-65 akt., Uysal, 2008). Anne ve baba, çocuğuna karşı takındığı tutum ve en küçük sosyal birim olan aileye uyumu ve bu uyum kalıplarının çocuğa kazandırılması ile çocuğun ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin inşasına zemin hazırlamış olacaktırlar (Gökçek, 2007, s.37).

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

Aile çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Okul öncesi dönemde çocuğun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne baba ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuk, ilk sosyal davranışları, aile içindeki etkileşimleri ile öğrenir. Aile çocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Dolayısı ile çocuğa yöneltilen davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun hem kişiliğini hem de sosyal gelişimini şekillendirmektedir. Aile çocuğun alacağı kavramları seçerek çocuğa vermekte ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuğun kişisel ve sosyal davranışlarıyla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır (Başal, 2003, s.145; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.59, akt., Gökçek, 2007, s.36).

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

2.10.4. Öğretmen Merkezli Gerçekleşen Etkinlikler

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

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

- Ahlâkî eğitim; adalet, doğruluk ve insan refahı konuları üzerine odaklanmalıdır.
- Etkili ahlâkî eğitim programları, ayrı özel program ve ünite olarak ele alınmasından ziyade, müfredat programları ile bütünleşmiştir.

• Öğrenciler oldukça farklı ahlâk seviyelerinde ve ahlâkî ikileme karşı yaklaşık en iyi çözümlerle uyuşamadıkları zaman ahlâkî tartışmalar ahlâkî gelişimi yükseltir.

• Yardımcı hedef yapıları hem ahlâkî hem akademik büyümenin değerini artırır.

• Sağlam, eşit ve esnek sınıf yönetim uygulamaları ve kuralları öğrencinin ahlâkî büyümesine katkıda bulunur. Öğretmenler, çiğnenmiş kurallardan ve yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden daha ziyade, ahlâk ihlallerinin zararlı ve haksız sonuçlarına yanıt vermelidir (Nucci,1997, akt., Gökçek, 2007, s.39).

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

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

Öğretmenlerin sınıflarda kullanabileceği karakter eğitimi stratejileri ise şöyledir:

• Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen,

• Herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği bir sınıf ortamı yaratmak,

- Ahlâkî disiplini sağlama,
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma,
- Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme,
- İş birliğine dayalı öğrenmeyi kullanma,
- Vicdanları geliştirme,
- Okuma, yazma vb. ile etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme,
- Çatışma yöntemini öğretme.

Noddings'e (2005, s.18) göre demokratik toplumlarda okullar, temel becerileri öğretmenin ötesine geçmelidir. Kesinlikle, okullarımızdan, insanları okuma ve matematikte becerili kılmasından daha fazlasını talep etmeliyiz. Bütün çocuklar, onların

demokratik toplumda aktif vatandaşlar olmalarına yardım edecek zengin bir eğitimi hak ediyor. Öğretmenlerden, saygı ve duyarlılıkla ilgili ahlâkî, sosyal, duygusal ve estetik konularda konuşmalarını isteyebiliriz.

2.11. Dünyadaki Belli Başlı Karakter Eğitim Programları ve Organizasyonları

Uysal'a (2008,s.79-93) göre yurt dışında, değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başından, yani ana sınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır (Balat, 2004, s.20). Amerika'da karakter eğitimi, eğitim reformunun en önemli ayağını teşkil etmektedir. 1990'ın sonlarında, kırk yedi eyalet ve Kolombiya Bölgesi, karakter eğitimi pilot projesinde, A.B.D. Eğitim Bakanlığı Ortaklığı yoluyla eğitim fonu almıştır. Karakter eğitiminin organizesini desteklemek için otuz yedi milyon dolar dağıtılmıştır (Sherblom, 2004). Yeni yüzyıla girerken, "2001'in Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi (The No Child Left Behind Act of 2001)" olarak bilinen yasa reformuyla, karakter eğitimi çabaları, yeni bir hız kazandı (USDE, 2001).

Karakter eğitimi fonları, yıllık ortalama sekiz ila yirmi beş milyon dolar arttırıldı. A.B.D.'de, devlet ve eyalet çapında birçok program ve organizasyon bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

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

1993'te kurulmuştur. Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar, etkili karakter eğitimi teşvik eden organizasyonlar ve bireylerin birleştiği bir harekettir. Amaçları, olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir (Lickona, 1993). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin millî bir savunucusu ve lideridir. Kurumların, tarafsız, kâr amacı gütmeyen ve bir mezhebe bağlı olmayan bir ortaklığıdır ve okullardaki etkili karakter eğitimi destekleyenlerden oluşur (CEP). Karakter Eğitimi Ortaklığı, etkili ve kapsamlı karakter eğitimi programlarına yol göstermesi için "Etkili Karakter Eğitiminin On Bir Prensipleri"

ve “Karakter Eğitimi Kalite Standartları” nı açıklamıştır. Destekleyici materyal ve bilgi www.character.org internet adresinde bulunabilir (LeBlanc, 2007, s.43).

2.11.2. Karakter Önemlidir (Character Counts!)

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

2.11.3. Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom)

Uysal’ın (2008) aktardığına göre: ‘Duyarlı Sınıflar’, günlük sınıf hayatının bir parçası olan akademik ve sosyal becerilerin öğretimini birleştiren öğretici bir yaklaşımdır. Şu yedi bileşenden oluşmaktadır: (1) Sabah toplantısı, (2) Sınıf organizasyonu, (3) Kurallar ve mantikî çıkarımlar, (4) Rehberli keşif, (5) Akademik seçim, (6) Değerlendirme, (7) Raporlama.

Bu yaklaşım, her bir dersi belirleyen yönetimi ve günlük rutinleri, açık ve tasarlanmış hale getirir (LeBlanc, 2007, s.43). Duyarlı Sınıflar, çocukların kendilerine ve çevrelerine duyarlı olmalarını öğreten sosyal bir müfredattır. Bu müfredatın birincil odaklandığı konu, sınıf yönetimidir ve bu program davranışçı ve çocuk merkezli gelişimci yaklaşımların harmanlanmasından oluşur. Okulun ilk altı haftası öğretmenin rolü açısından da çok önemlidir. Öğretmen, öğrenciyi her zaman gözlemler. Bu zaman süresince, öğrenci davranışlarını yorumlar, destekler ve yönlendirir. Öğrenciler de olumlu beklentileri içselleştirirler ve bağımsızlık ve sorumluluğu teşvik eden olumlu bir

ortamda öğrenirler. Duyarlı Sınıflar, her gün öğretim, öğrenim ve duyarlılığı, sınıfla bütünleştiren öğeler üzerine kurulmuştur. Bu programın bir değerlendirilmesinde, öğrencilerin sosyal becerilerini, sorunlu davranışlarını ve akademik yeterliliklerini ölçmek için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi (Social Skills Rating System)” (SSRS) kullanılmıştır. Elliott’ın Leming(1997)’den aktardığına göre, öğrencilerin sosyal becerilerinde az bir artış belirlenmiştir. Müfredatın kullanımıyla sorunlu davranışlar arasında da küçük bir negatif ilişki saptanmıştır (Dykes, 2007, s.39).

Duyarlı sınıflar yaklaşımını kullanan okullarda:

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

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

2.11.4. Pozitif Eylem (Positive Action)

1982’de, Dr. Carol G. Allred, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan öğrenciler için, kapsamlı bir karakter eğitimi programı olan Pozitif Eylemi kurmuştur. Bu program, günlük ders müfredatıyla okul iklimi programını bütünleştiren bir metot kullanır. Programın amacı, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olumlu hareketlerini geliştirmektir. Program bu amaç için öğretmenleri, idarecileri, diğer personeli, ebeveyni ve okulun içinde bulunduğu topluluğu uyumlu bir çalışma için düzenler (LeBlanc, 2007, s.46).

Bu program, kullandığı bütüncül yaklaşım yoluyla, olumlu karakter gelişimini desteklemenin yanında, suç işleme, şiddet, disipline yönlendirme, madde kullanımı ve kendini algılayamama ile ilgili olumsuz davranışların azaltılması için dizayn edilmiştir.

2004 yılındaki Olumlu Eylem'in raporlarına göre: 1) Disiplin olaylarında ortalama yüzde 74'e varan düşüşler, 2) Öğrenci devamsızlığında yüzde 40 ila 60 arası düşüş, 3) öğrencilerin akademik başarılarında yüzde 12 ila 65 yükselme görülmüştür (Headen, 2006, s.15).

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

Karakter eğitimi için Jefferson merkezi, hem özel hem de devlet okullarında karakter eğitimini öğretme ihtiyacından dolayı 1963 yılında kurulan bir organizasyondur. Bu program, Pittsburgh bölgesindeki birkaç okulda başlamasına rağmen şu an, ülke çapında 6000'in üzerinde okulda, yaklaşık 60.000 sınıfta, 3.000.000'un üzerinde öğrencinin hayatlarını etkilemektedir. Etnik, kültürel ve dîni sınırların ötesinde, temel değerlerin sistematik öğretimine odaklanmıştır. Bu değerler, dürüstlük, saygı, kişisel ve vatandaşlıkla ilgili sorumluluk, doğruluk, cesaret, duyarlılık, adalet ve nezaketi içermektedir. Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar öğrenciler, bu programın ilgi alanına girmektedir (http://www.jeffersoncenter.org/programs/jc_info.html).

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

2.11.6. Duyarlı Toplum (Community of Caring)

Duyarlı Toplum, özürllülerle özel olarak ilgilenen, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar uygulanan, okulun tamamını kapsayan bir karakter eğitimi programıdır. 1982'de Eunice Kennedy Shriver tarafından kurulmuştur ve A.B.D. ve Kanada'da 1.200 kadar okulda uygulanmaktadır. Araştırmaya dayalı olup, başarısı ispatlanmıştır.

Duyarlı Toplum; evrensel kabul gören duyarlılık, saygı, sorumluluk, güven ve aileden oluşan ahlâkî değerlerin; kararların ve davranışların temelini oluşturduğuna

inanır. Bu beş değer teşvik edilir. Duyarlı Toplum okulları, okul hayatının her yönüne ve geçerli müfredata bu değerleri işler (<http://www.communityofcaring.org/about/index.html>).

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

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

2.11.7. Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı

Bu program, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar kişilik eğitimi programı olarak geliştirilmiştir. Programda; cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir. Program içeriğinde cesaret, ilgi ve sorumluluk yer almaktadır. Programda hikâyeler vardır. Hikâyelerde dinlenen karakterler tartışılır (Balat, 2005, s.202).

Zürafa Kahramanlar Programı, cesaretliliği, merhametliliği ve aktif vatandaşlığı teşvik eden, hikâye merkezli bir müfredattır. Aynı zamanda, hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti buluşmaları için etkili ve cazip bir yapıya sahiptir. Bu program, öğrencilere anlatılabilecek, gerçek hayat kahramanları hakkında, sekiz yüz elliden fazla hikâyeyi öğretmenlere sunan, öğretim rehberleri içerir. Öğrencilerden, onların okullarında, ailelerinde veya toplumlarında gördükleri gerçek kahramanları tanıtmaları ve o kahramanların hikâyelerini paylaşmaları istenir. Programın son safhasında da,

öğrenciler, toplumlarındaki ilgilendikleri bir sorunu tanımlarlar ve bu soruna çare olması için bir hizmet projesi hazırlarlar. Detaylı bilgi için www.giraffe.org adresine başvurulabilir.

2.11.8. Heartwood Ahlâk (Heartwood Ethics) Programı

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

Heartwood yaklaşımına göre, bu program; öğrencilerin, daha iyi notlar aldığı ve cesaret, sadakat, adalet, saygı, ümit, dürüstlük ve sevgiden oluşan yedi temel değeri anlayıp uyguladığı duyarlı okul topluluğunu gerçekleştirmeye yardımcı olur. Hem ebeveynler hem de öğretmenler çocuklarının cesur, adaletli, dürüst ve duyarlı yetişmelerini ister. Bu amacı gerçekleştirmek için, on beş yıldan fazla süredir program, materyallerini geliştirmektedir.

Heartwood Etik Müfredatı, yedi evrensel ahlâkî değeri etkili bir şekilde ortaya çıkarmak için, çocuk kitaplarının sesli okunmasını kullanır. Bilişsel araştırmalar, zihinlerimizin ve kalplerimizin güzel hikâyelere tepki verdiğini ve onları hatırladığını teyit etmektedir. Bu kapsamlı program aynı zamanda, eleştirel düşünmeyi, yazmayı, hikâye oluşturmayı, iş birliğiyle öğrenmeyi ve dünyayı keşfetmeyi içerir. Çocuklar bu değerleri, günlük hayatlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenirler ve ailelerini de buna katmak için evde de aktiviteler yaparlar.

Bu programda, her bir sınıf seviyesinde, her bir karakter özelliği için iki kitapla birlikte on dört kitaptan oluşan bir takım mevcuttur. Leming (2000), Heartwood Enstitüsünün Çocuklar İçin Etik Müfredatı'nı değerlendiren bir çalışmayı yönetmiştir. Bu çalışma, A.B.D.'deki birbirinden uzak iki coğrafi okul bölgesinden, birinci sınıftan

altıncı sınıfa kadar olan dokuz yüz altmış beş öğrenciyi kapsamaktadır. Leming, bu müfredatın bilişsel çıktılar açısından olumlu sonuçlar verdiğini fakat davranışsal açıdan sonuçların karışık olduğunu belirtir (Dykes, 2007, s.38). Daha fazla bilgi için www.heartwoodethics.org sitesine bakılabilir.

2.11.9. Bireysel Gelişim İçin Ahlâki Değerler Rehberi (AEGID)

Bu program, ana sınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için Weed ve Skanchy tarafından geliştirilmiştir. Program, duyarlı, sorumlu ve üretken vatandaşlar olabilmek için gerekli olan ahlâkî ve temel standartları çocukların öğrenebilmelerine yardımcı olmak için düzenlenmiştir. Bu programda altı ahlâkî değer üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce, kişisel doğruluk ve sorumluluktur (Balat, 2005, s.204).

Bu program, bütün müfredat boyunca, beş basamaklı bir öğretim metodu kullanır. Öğretim modelinin her basamağı, okul müfredatındaki farklı ders konularını içerir. Araştırma ve Değerlendirme Enstitüsü, programdan veri toplamıştır ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda, sonuçların yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Fakat beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde, program sayesinde oluşan dokuzda dördlük karakter yapısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu çalışmaya göre, program derslerindeki öğretmenler, öğrencilerdeki sorunlu davranışların iki buçuk kat azaldığını belirtmişlerdir (Dykes 2007, s.35).

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

1980'lerin başlarında ilköğretim öğrencilerine yönelik kurulmuştur. Çocuk gelişimi projesi, çocukların sosyal davranış ve tutumlarını geliştirmek ve öğretmenlere ve ailelere yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bunun için, şu üç genel önermeden yola çıkılmıştır: 1) Çocukların karakter gelişiminin şekillenmesinde yetişkinler aktif ve önemli bir rol oynar, 2) Çocukların kendi düşünce ve deneyimleri sonucu karakterleri gelişir, 3) Çocukla ilgilenen yeterli aile çevresi, çocukların kendilerine ve çevrelerine daha hassas davranmalarını sağlar. Çocuk Gelişimi Projesi, özellikle doğruluk, ilgi ve

başkalarına saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini temel almaktadır ve bu sosyal değerler ve gerekli sosyal beceriler üzerinde durmaktadır. Çocuk gelişimi projesi, çocukların hem özel yeteneklerini hem de uygun sosyal ortamda kültürün birikmiş ahlâkî değerlerini öğrenme ihtiyacını vurgular (Huitt, 2004, s.7).

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

Berkowitz (2002), Çocuk Gelişimi Projesi incelemesinde, kapsamlı karakter eğitimi yaklaşımları hakkında bilimsel bir tanımlamada bulunmuştur. Ve bu ilköğretim reform programının; olumlu sosyal davranışları geliştirdiğini, riskli davranışları azalttığını, akademik motivasyonu canlandırdığını, olumlu bir okul topluluğu oluşturduğunu, yüksek notlarla sonuçlandığını ve demokratik değerleri teşvik ettiğini gösteren olumlu sonuçlarını bildirmiştir (Dykes2007 s.36). Detaylı bilgi için <http://www.cdp.auburn.edu> adresine bakılabilir.

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

2.11.11. Öncelikli Proje (Project Essential)

Öncelikli Proje, Teel Enstitüsü tarafından kurulan, çocukların, ellerinden gelenin en iyisini yapmasını hedefleyen bir programdır. Öncelikli Projenin müfredatı da, ana

sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocukların öz saygı ve doğruluğunu geliştirmeye yardım eden, okul temelli bir programdır. Bu proje, dünyamızı daha iyi bir hâle getirecek çocukların becerilerini, tutum ve davranışlarını değiştirmesine ve geliştirmesine yardım etmek için tasarlanmıştır. Öğrenciler; sorumluluklarını kabul edip yerine getirmeyi, bütün insanların haklarına saygı göstermeyi, öz disiplin ve iradeyi kullanmayı nedenleriyle ve nasıllarıyla öğrenirler. Bu programda öğrenciler, empati, hedef belirleme, iç gözlem, hoşgörü gibi becerileri de öğrenirler (http://barelybad.com/project_essential.htm). Öncelikli Proje; kendini algılamanın, yetenekli ve ahlâklı insanın gelişimin özü olduğu fikrine dayanan bir ilk ve ortaöğretim müfredatıdır. Bu program en çok, öğretmenlerin sınıf yönetimi programlarıyla birlikte kullanılır ve çeşitli derslerle bütünleşmez. Bu projenin müfredatı hakkındaki, Kansas City bölgesinde yapılan, Reed ve Wilson'un uzun vadeli bir çalışması (Leming, 1997'den alıntılanan) mevcuttur. Bu çalışma; istatistiksel olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin hatalardan ders çıkarma, kendini kontrol edebilme ve başkalarının haklarına saygı gösterme konularında anlamlı değişiklikler gösterdiğini belirttiğini ortaya çıkarmıştır (Dykes, 2007, s.37).

2.11.12. Lions-Quest Programı

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

Bu programın müfredatı, gençliğin gelişimsel ve kişisel ihtiyaçlarının yanında davranışsal metotlara da odaklanır. Derslerde, iş birlikçi grup çalışmaları vazgeçilmezdir ve bu dersler, diğer derslerle birlikte ya da tek başına işlenebilir. "Uluslararası Quest" tarafından yapılan bir araştırma, bu programın 5.712 öğrencisiyle, 2.852 kontrol gurubu öğrencisini karşılaştırmıştır. Ana sınıfından beşinci sınıfa kadar olan bu programın öğrencileri, derslerin amaçlarını ölçen testlerde başarılı olmuşlardır. İstatistiksel olarak, Lions-Quest öğrencileriyle, diğer öğrenciler arasında, her sınıf seviyesinde en az beş testten birinde, bir sınıfta da beş testin tamamında, anlamlı bir

fark bulunmuştur (Dykes, 2007, s.39). Bilgi için <http://www.lions-quest.org> internet sitesine başvurulabilir.

2.11.13. Hyde Okulu (Hyde School)

The Hyde School 1966'da, Bath'da, bir matematik öğretmeni olan yetmiş sekiz yaşındaki Joseph W. Gauld tarafından kurulmuştur. Gauld, okulun ideali olarak şu beş kelimeyi seçmiştir: cesaret, doğruluk, liderlik, merak ve ilgi. Bu okulun, “kadere inanma, alçak gönüllülük, vicdanlı olma, doğruluk ve arkadaşından sorumlu olma”dan oluşan beş prensibi karakter eğitimi programına dâhil edilmiştir. Hyde okulu, sadece okulu değil aynı zamanda çocuk yetiştiren bütün toplumu da dönüştürmeye çabalayan, özel, yatılı bir lisedir (Gauld, 1993). Okulun amacı:

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

Bu okulun hedeflerini ise şu şekilde sıralayabiliriz:

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

Hyde Okulu, “her çocuk, kendine özgü, mükemmel olabilecek bir potansiyelle dünyaya gelir” temel düşüncesiyle onları eğitir. Bu program, hem bireysel hem de okul

olarak karakter özelliklerini; özellikle cesareti, dürüstlüğü, başkalarına karşı ilgi ve saygıyı, merak ve liderliği geliştirmeyi gerektiren bir eğitim programıdır.

Bu programın sonucunda; her öğrenci okul hayatının bitiminde programın onlara vermek istediği zihinsel, fiziksel, ruhsal ve duygusal kazanımları gösterebilmişlerdir. Öğrencilerin %90'ının kendilerine olan öz saygıları gelişmiştir. Onların % 100'ü kendilerini kanıtlamış ve dört yıllık fakülteleri kazanmıştır. Bu okul, böyle ölçülebilen birçok başarıdan dolayı kalite standardı olarak kabul edilmiştir (Huitt, 2004, s.8). Geniş bilgi için <http://www.hyde.edu/Default.asp?bhcp=1> sitesine bakılabilir.

2.11.14. City Montessori Okulu (City Montessori School)

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

Günümüzde CMS, bir şehirdeki dünyanın en geniş okuludur. Yirmi kampüsü ve 35.000 öğrencisiyle Lucknow şehrine yayılmıştır. En yüksek notlarıyla, yüzde yüze yakın akademik performansı ile gıpta edilecek durumdadır. Her geçen gün, kaliteli ve karakterli vatandaş yetiştirilmesiyle ünlenmektedir. Bu okulda eğitim, oyun grupları şeklinde iki-üç yaşlarında başlamaktadır. Her bir çocuğun gelişiminde değer eğitimi temeldir. O olmadan eğitim etkili olamaz. Global Eğitim Konseyi (The Council for Global Education)'nin teşvik ettiği "evrensel değerler, dünya çapında anlayış, her şeyde mükemmellik ve insanlığa hizmet", bu programın dört ana parçasıdır.

2.11.15. Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Institute)

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

Californiya Üniversitesi çatısı altındaki bu enstitü, üniversitenin temel değerleri olan doğruluk, nezaket ve sorumluluk üzerine kurulmuştur.

2.11.16. Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) Programı

Bu eğitim programının amacı, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal unsurlardan oluştuğuna inanarak, kişinin her yönüyle gelişmesi için gerekli yol gösterici ilkeleri ve araçları sağlamaktır. Eğitimcilere, destekçilere, ailelere ve bakıcılara; evrensel değerleri keşfetme ve geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlı eğitim, pratik yöntemler ve çok çeşitli deneyimsel değerlerle ilgili aktiviteler sunar (Balat, Dagal, 2006, s.24).

2.11.17. En Önemli Beceriler (MegaSkills)

MegaSkills, “Ev ve Okul Enstitüsü”nün kurucusu ve başkanı Dr. Dorothy Rich tarafından geliştirilen bir karakter eğitimi programıdır. Rich, 1960’larda “Her bir aile çocuğun başarılı olması için ne yapabilir?” sorusuyla, mevcut müfredatla okuma ve yazma becerilerini birleştiren, Ev ve Okul Enstitüsü’ne başlamıştır. MegaSkills programı, okulda ve hayatta başarılı olmak için önemli olan, şu on bir karakter özelliğini içerir: (1) Özgüven, (2) İstek, (3) Çaba, (4) Sorumluluk, (5) Girişkenlik, (6) Azim, (7) Duyarlılık, (8) Takım çalışması, (9) Sağduyu, (10) Problem çözme ve (11) Odaklanma, dikkatini toplama. Bu program, öğrencilere alışkanlık ve tutum kazandırmak için edebiyatı ve karakteri inşa eden tartışmaları da kullanır. Öğrencilerin ve evdeki ebeveynlerin uygulaması için müfredat materyalleri mevcuttur (LeBlanc, 2007, s.42).

2.11.18. İkinci Basamak (Second Step)

İkinci Basamak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek, sorunlu ve şiddet içeren davranışlarını önleme müfredatıdır (Committee for Children, 1991, akt., Harak, 2006, s.18). Az sayıdaki titiz araştırmalar onun etkililiğini değerlendirmesine rağmen, İkinci Basamak, uluslararası kullanılan bir programdır. Okulların onu kullanmaya devam etmesinin sebebi büyük ihtimalle, onun başarılı bir müdahale için gerekli bileşenleri içermesi, ondaki dersleri sunmanın kolay olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin içerikten zevk alması ve daha güçlü bir performans gösteren benzer bir program olmamasıdır (Harak 2006 s.49). Bir şiddeti önleme müfredatı olan İkinci Basamak'ta, ana sınıfından beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda, sınıfa göre; empati eğitimi, duygu yönetimi, problem çözme, dürtü kontrolü ve öfke yönetimi üniteleri bulunmaktadır. İkinci Basamak, öğrencilere öğretilen empati, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimi ile ilgili konuları, altı ders olarak ailelere de sunan, video temelli bir programdır. Bu programın aile rehberinde bir genel tanıtım videosu, üç beceri eğitimi videosu ve yirmi beş setten oluşan problem çözme ve öfke yönetimi materyali bulunmaktadır. Ayrıca programın en önemli ürünü olarak, toplumu güncel konularda bilgilendirmek ve programa katmak için periyodik bülten yayınlanmaktadır (Berkowitz, 2005, s.15).

Harak'ın (2006) belirttiğine göre, bu program üzerindeki önceki çalışmalarda Linares ve diğerleri (2005), (1997) Embry ve diğerleri (1996) ve Grossman ve diğerleri; kontrol grubu öğrencilerindeki hırçınlığın artarken uygulama öğrencilerindeki saldırganlığın azaldığını ve uygulama öğrencilerindeki sosyal davranışların arttığını bulmuşlardır. İkinci Basamak programının etkililiğini ölçmek için, Harak (2006), üç yıl olarak planlanan bu programın, bir yıllık bir uygulamasından sonra, bir değerlendirme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada altı uygulama okulu ve eş değerdeki altı deney grubu okulu incelenmiştir. Kullanılan etkililik ölçeği, ön ve son testler ile öğrenci raporlarına dayanmaktadır. Sonuçlara göre, programın; öğrencilerin öğrenme çabasında, okul ve okul topluluğu algısında ve kendine hâkim olmada önemli ve anlamlı iyileştirici etkisi olduğu bulunmuştur. İkinci Basamak Programı, avantajlı öğrencilerle dezavantajlı öğrenciler arasındaki boşluğun kapatılmasına yardımcı olmuştur. Bu program, sonraki yıllarda da uygulanırsa, etkisinin artacağı belirtilmiştir (Harak, 2006, s.49).

2.11.19. Diğer Programlar

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

1. Across Ages (ilkokul, ortaokul)
2. All Stars (ortaokul)
3. Building Decision Skills with Community Service (ortaokul)
4. Child Development Project (ilkokul)
5. Facing History and Ourselves (ortaokul, lise)
6. Great Body Shop (ilkokul)
7. I Can Problem Solve (ilkokul)
8. Just Communities (lise)
9. Learning for Life (ilkokul, ortaokul, lise)
10. Life Skills Training (ilkokul, ortaokul)
11. LIFT (Linking the Interests of Families and Teachers) (ilkokul)
12. Lions-Quest (ilkokul, ortaokul, lise)
13. Michigan Model for Comprehensive School Health Education (ilkokul, ortaokul, lise)
14. Moral Dilemma Discussion (ilkokul, ortaokul, lise)
15. Open Circle Program (Reach Out to Schools)(ilkokul)
16. PeaceBuilders (ilkokul)
17. Peaceful Schools Project (ilkokul)
18. Peacemakers (ilkokul, ortaokul)

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

2.12. Karakter Eğitim Programlarının Etkililiği

Uysal'a (2008, s.115) göre karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışları, okullardaki disiplin olayları, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerileri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler de bilişsel, tutumsal ve davranışsal olarak ölçülmüştür. Yapılan araştırmalarda, karakter eğitiminin etkileri; genelde, birçok açıdan incelendiğinden, bu çalışmada genel olarak değerlendirilmiş, farklı başlıklar altında sınıflandırılmamıştır.

Morrison (2006), Teksas'taki devlet okullarında, karakter eğitimi programlarının, disiplin olaylarına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada

2002-2003, 2003-2004 ve 2004-2005 ders yılındaki disiplin olayları nicel olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada, 171 okul bölgesi ve devletin, eğitimi ihaleyle verdiği okullar (charter schools) incelenmiş ve normal karakter eğitimi programı alan, özel karakter eğitimi programı (character plus) alan ve hiç karakter eğitimi almayan okul bölgeleri karşılaştırılmıştır.

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

Robinson-Lee (2008), yaptığı örnek olay değerlendirmesi çalışmasında, doğudaki North Carolina eyaletinde bir ortaokuldaki, karakter eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Verileri; idareci, öğretmen ve velilerden oluşan yirmi yedi katılımcıdan, yüz yüze görüşerek elde etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uygulanan program, karakter eğitiminin duyarlı bir okul oluşturma amacına ulaşmada, tam etkili değildir. Daha duyarlı bir okul için, karakter eğitiminin, müfredatın tamamıyla bütünleşmesine ihtiyaç vardır.

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

Millî Karakter Okulları ödülünü alan okullar incelendiğinde, karakter eğitimi ile disiplin sorunlarının azalması, devamlılığın artması, sorunları çözme becerilerinin artması ve akademik başarıdaki gelişmeler gibi öğrenci davranışlarının iyileşmesi arasında olumlu bir ilişki vardır (Schaeffer ve diğerleri, 1998). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi girişimlerinin, okula devamsızlığı, kavgaları, öğrenci gebeliğini ve uyuşturucu madde kullanımını azalttığına dair önemli delillere sahiptir (Ries, 1999). Schaeffer (1999) başka bir çalışmasında, CEP'in mükemmel okullarındaki

etkileyici sonuçları bildirir. Bu okulların raporuna göre, başkalarının eşyalarına zarar verme minimuma inmiş, okulu bırakan öğrenci oranı %23.3'den %12.7'ye düşmüş, 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınav sonuçları iki kat yükselmiş, okuma notları bir seviye artmış, kavgalar azalmıştır. Esnaflar da hırsızlığın azaldığını belirtmişlerdir (Tapper, 2007).

Okul temelli karakter eğitimi programları hakkındaki yurt çapındaki bir araştırma, karakter eğitimi çabalarının; öğrencilerin yetişkinlere karşı davranışlarında, şiddetin azalmasında, uyuşturucu kullanımı ve uygunsuz cinsel davranışlar gibi bozucu kişisel davranışların azaltılmasında olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Latzke, 2003). Bu çalışmada, başarılı karakter eğitimi programları üzerine otuz iki çalışma analiz edilmiştir. Bu programlardaki etkili teknikler; öfke yönetimi ve anlaşmazlık çözümü gibi belli becerilerin eğitimini ve akran etkileşimini içeriyordu. Bu çalışma, aynı zamanda, öğretmen ve diğer personelin eğitiminin, karakter eğitimi programının daha etkili olması ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Latzke, 2003).

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

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

Karakter eğitimi programlarının bir parçası olan öğrencilerdeki sosyal gelişme, akademik gelişme ile doğrudan ilgilidir (Viadero, 2003, akt., Skinner, 2004).

Sosyal, duygusal öğrenme, akademik gelişmenin yanında, madde kullanımının engellenmesinde etkilidir. Chicago, Illinois'in kuzeyindeki varoş bir yerleşimde ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Disiplin kayıtlarından, öğretmen görüşmelerinden, incelemelerden elde edilen veriler, bu öğrencilerde uygun ahlâkî davranışlar olmadığını gösteriyordu. Bu öğrencilerin notları da düşüktü. Verilerin analiz sonucu, bunların muhtemel sebeplerinin; ev ortamı, medyadaki şiddet ve farklı etnik gruplardan gelme olarak açıklıyordu. Öğrencilere edebiyat temelli karakter eğitimi uygulandı. Son testte, genel olarak, ahlâkî karakterde gelişme olduğu, devamsızlığın düştüğü, disiplin olaylarının azaldığı ve öğrencilerin notlarının yükseldiği görüldü. Karakter eğitiminin tüm yıl boyunca ve müfredatla paralel olarak uygulanması tavsiye edildi (Finck, Hansen and Jensen, 2003).

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

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

Teksas'taki ortaokullarda Udayar'ın (2008) yaptığı çalışmanın amacı; karakter eğitimi programlarının, öğrenci davranışları ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışma için, karakter eğitimi uygulanan elli beş okulun ('Character Plus' schools) 7. ve 8. sınıfları ile 2001'den beri karakter eğitimi uygulanmayan elli beş okul seçilmiştir. Karakter eğitimi alan okullar, 2003'ten 2007'ye kadar aralıksız olarak eyaletin onayladığı karakter eğitimi kriterlerine uyan okullardan

oluşmaktadır. Toplanan veriler; 2006-2007'deki sekizinci sınıfların, Teksas Bilgi ve Beceri Değerlendirmesi'ndeki, okuma ve matematik puanlarından, öğrenci davranış değişikliklerinden, öğrencilerin disipline gitme yüzdelerinden, öğrencilerin devamsızlık oranlarından, öğrencilerin okulu bırakma oranlarından, risk altındaki öğrenci yüzdelerinden, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin yüzdesinden, her bir öğrencinin eğitim harcamaları yüzdesinden elde edilmiştir.

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

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

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

Karakter eğitimi programlarının öğrencilerin başarılarında (Benninga ve diğerleri, 2003), sınıftaki davranışlarında (Character Counts, 2001), uzun dönemdeki sınav sonuçlarında (Zins ve diğerleri, 2004) olumlu etkisi vardır. Bu programlar aynı

zamanda ortaokul ve lise öğrencilerindeki sınıfta kalmayla ilgili risk faktörlerini azaltırlar (Hawkins ve diğerleri, 2001, akt., Brannon, 2008). Kurtz (2005), çalışmasında kırsal kesimdeki küçük bir okulu kullanmış ve şu sonuca ulaşmıştır: Karakter eğitimi, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif olarak katılması ve öğrencilerin kendi eğitimleri hakkında daha sorumlu olmaları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

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

Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith (2003) karakter eğitimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, 1999–2000 yılı için, toplam beş bin üç yüz altmış sekiz ilkokul arasından, Kaliforniya'nın Seçkin Okulları Ödülü'ne başvuran alt yüz seksen bir ilkokuldan, şartları taşıyan altı yüz elli bir ilkokul, karakter eğitimi uygulaması ve akademik başarı açısından incelenmiştir. Bu gruptan iki yüz otuz okul ödül almıştır. Daha iyi karakter eğitimi uygulanan öğrencilerin, bir önceki yıl, o yıl ve sonraki iki yıl akademik başarı ölçülmüştür. Küçük de olsa, karakter eğitimi puanlarıyla notlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Vona (2005), bu çalışmasında, davranış değiştirme teknikleriyle bütünleşen karakter eğitimi programlarının, ilköğretim okullarındaki gözlemlenebilir şiddet davranışlarını azalttığı tezini, test etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, New York'un batısındaki bir ilköğretim okulundaki üç öğretmen ve bu öğretmenlerin derse girdiği sınıflar üzerinde yapılmıştır. C.H.E.E.R. olarak isimlendirilen karakter eğitimi davranış değiştirme programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, bu karakter eğitimi programının, öğrencilerin şiddet davranışlarını azaltmada istatistiksel olarak pozitif anlamlı etkili olduğu belirtilmiştir.

ABD Florida Eyaleti yasama meclisi, bütün ilköğretim okullarında, karakter eğitimi programını, normal müfredatın bir parçası olarak zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı Chandler (2005), beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerine karakter eğitiminin etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu program, bir devlet ilköğretim okulundaki yüz on altı beşinci sınıf öğrencisine, on sekiz hafta olarak uygulanmıştır.

Sonuç olarak, karakter eğitimine katılımdan sonra, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, okullarda disiplin olaylarını ve davranış bozukluklarını azaltabilen karakter eğitimi programlarının önemini, idareciler tarafından anlaşılmasına yardımcı olabilir (Chandler, 2005).

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

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

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

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

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

Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi (2007), çalışmalarında, fen lisesi öğrencileri üzerinde, insanı değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini ve öğrencilere uygulanan insanı değerler eğitimi programının, bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilere, haftada iki oturumdan

toplam on dört oturum İnsanî Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Deney grubunun ön-test ölçüm puanları ile son test ölçüm puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu değildir. Deney ve kontrol grubunun son-test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da, verilen İnsanî Değerler Eğitim Programı'nın öğrencilerin yukarıda ifade edilen alt boyutlarının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bazda etkili olduğunu göstermektedir. İnsanî Değerler Eğitimi Programı çalışmasından elde edilen bulgular ışığında programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

'Karakter Eğitiminde Ne Etkilidir?' çalışmasında Berkowitz ve Bier (2005), karakter eğitimi programlarının değerlendirme çalışmalarını incelemişler, etkili stratejiler hakkında bilgi vermişler ve karakter eğitimcilerine tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Berkowitz ve Bier ilk önce, karakter eğitimi çıktılarını inceleyen yüz dokuz araştırmayı değerlendirip, bunlardan yetmiş sekizini kabul edilebilir bulmuşlardır. Kabul edilen bu araştırmaların incelediği otuz dokuz karakter eğitimi programından otuz üçü etkili bulunmuştur. Etkili bulunan otuz üç program üzerinde yapılan ve bilimsel olarak kabul edilebilir derecedeki altmış dokuz araştırmanın sonuçları, bu çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmanın çıktıları, konulara göre sınıflandırılmış ve anlamlı pozitif etkiler iki şekilde sıralanmıştır.

Sayısal çokluk olarak en çok etkilenen, olumlu anlamlı çıktılar:

1. Sosyal-ahlâkî biliş/kavrayış (111 testten 82 olumlu, anlamlı bulgu),
2. Sosyal tutumlar ve davranışlar (167 testten 71 olumlu, anlamlı bulgu),
3. Problem çözme becerileri (84 testten 54 olumlu, anlamlı bulgu),
4. Uyuşturucu kullanımı ile ilgili (104 testten 51 olumlu, anlamlı bulgu),
5. Şiddet/hırçınlık (104 testten 50 olumlu, anlamlı bulgu),

6. Okul davranışları (88 testten 40 olumlu, anlamlı bulgu),
7. Riskler hakkında bilgi/tutum (73 testten 35 olumlu, anlamlı bulgu),
8. Duygusal yeterlik (50 testten 32 olumlu, anlamlı bulgu),
9. Akademik başarı (52 testten 31 olumlu, anlamlı bulgu),
10. Okula bağlılık (33 testten 19 olumlu, anlamlı bulgu),
11. Genel kötü davranışlar (49 testten 19 olumlu, anlamlı bulgu),
12. Kişisel ahlâklılık (33 testten 16 olumlu, anlamlı bulgu),
13. Karakterle ilgili bilgi (15 testten 13 olumlu, anlamlı bulgu).

Yüzde olarak en çok etkilenen olumlu anlamlı çıktılar:

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

16. Sosyal davranışlar ve tutumlar (% 43, 167 testten 71 olumlu, anlamlı sonuç) (Berkowitz&Bier, 2005, s.20).

Ryan ve Lickona tarafından ayrı ayrı yapılan çalışmalar, karakteri şu üç ana kategoride tanımlamışlardır: (1) Temel ahlâkî değerleri anlama ('baş'), (2) Onlara karşı duyarlı olma ('kalp'), (3) Temel ahlâkî değerlere göre davranma ('el'). Berkowitz ve Bier (2005) çalışmalarında bulgularını, bu kategorilere göre de sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre 'el' ile ilgili altı yüz sekiz, 'kalp' ile ilgili iki yüz yetmiş dokuz, 'baş' ile ilgili iki yüz altmış sekiz değişken üzerinde çalışılmıştır. 'Baş' ile ilgili çıktılardan % 2'si, 'kalp' ile ilgili çıktılardan % 45'i, 'el' ile ilgili çıktılardan % 49'u anlamlı bir şekilde olumludur. Sonuç olarak, karakter eğitimi programları, karakter gelişimini olumlu etkilemede başarılıdır. Karakter eğitimi; iyi uygulandığında ve hedeflenen değişkenlerin etkileri iyi tasarlanmış ölçeklerle değerlendirildiğinde, etkili olmaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005, s.21)

2.13. Karakter Eğitime Yapılan Eleştiriler

Yapılan araştırmalar her ne kadar karakter eğitiminin önemini vurgulasa da, bunun yanı sıra karakter eğitime ilişkin eleştiriler de yapılmıştır.

Uysal'a (2008, s.125) göre karakter eğitime itirazları teorik ve uygulama ile ilgili olarak ikiye ayırabiliriz. Teorik olanlar arasında: (1) Farklı inanç sistemlerine hoşgörü anlamına gelen çoğulculuğun, hâkim dinin değerlerinin öğretilmesiyle egemen dinin lehine ve azınlık din(ler)in aleyhine bir duruma sebep olabileceği ihtimaliyle zedelenebileceği, (2) Anayasada yer alan temel ilkelerden olan kilise-devlet ayrımının ihmal edilme riski olabileceği, (3) Değerlerin devlet/okul aracılığıyla öğretilmesinde, ailenin imtiyazının açık ya da kapalı bir şekilde elinden alınmış olunabileceği bulunmaktadır. Uygulamada ise akademik programdan vakit kalmaması ve eğitimli öğretmenlerin yokluğu ile ilgili itirazlar sayılabilir (Heft, 1995, akt., Ekşi, 2003, s.91).

Black (1996, akt., Morrison, 2006, s.69), karakteri inşa etmek için tasarlanan okul aktivitelerinin, öğrencilerin okul içinde ve dışındaki davranışlarında, çok az bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Morrison (2006) kendi çalışmasında tek başına karakter eğitiminin öğrenci disiplinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kohn (1997, s.429, akt., Ekşi 2003, s.92) eleştirilerinde şöyle demektedir: "Bugünlerde

karakter eğitimi altında yapılmakta olan, çoğunlukla çocuklara söyleneni yapmalarını ve daha fazla çalışmalarını içeren bir dizi nasihat ve dışsal teşvikten ibarettir.” Lasley (1997, s.21), öğretmenlerin, karakter eğitiminin ulaşmak istediği davranışların tersine davrandığını ve öğrencilerin de onların bu davranışlarını örnek aldığını belirtmektedir. O aynı zamanda, yetişkinlerin de öğretilen değerleri temsil edemediğine inanır.

Çağdaş karakter eğitimi programlarında, metodoloji terimleri ve uygulama stratejileri çok çeşitlidir. Bazı araştırmacılar (Kohlberg, Lickona ve Whitehead), karakter eğitimi programlarının, öğrenci tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtirken; diğer bazı araştırmacılar (Black, Kohn ve Lasley) karakter eğitimi programlarının başarısız olduğunu iddia etmektedir (Headen, 2006, s.27).

Görülmektedir ki, karakter eğitimine karşı itirazlar genelde, 2000’li yıllardan önce yapılmıştır. Bundan dolayı karakter eğitimi programlarının kendini geliştirdiği söylenebilir(Uysal,2008,s.126).

2.14. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programı

2.14.1. Giriş

Okula başlamadan önce çocukların dünyası, aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağlayabildiği olanaklarla sınırlıdır. Okul, çocuklara yeni fırsatlar sunarak daha geniş bir dünyaya açılmalarını sağlar. Çocuklar da okulla birlikte yeni insanlar tanımaya ve yeni deneyimler edinmeye başlarlar.

Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 yılı programında da aynı adla yer almaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Bu program, ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin;

- Hayat bilgisi dersindeki kazanımlarını,

- Bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini,
- Öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir.

Hayat bilgisi dersi programı üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde; Hayat bilgisi dersi programı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. İkinci bölümde; Hayat bilgisi programının ilk bölümünde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2, ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları, üçüncü bölümde ise kaynakça yer almaktadır.

Hayat bilgisi dersi programı, öncelikle öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve müfettişlere yol gösteren bir belge olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte program, anne- babalara, velilere, ilgili diğer kişilere ve kurumlara yardımcı olacak niteliktedir. Program, Türkiye’de değişik yörelerdeki koşullar ve olanaklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılabilecek etkinlik örneklerine yer verilmiş, ölçme ve değerlendirme için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Uygulamada bu etkinliklerin aynen kullanılması gerekmez, programın felsefesine uygun olmak koşuluyla, öğretmenler de yeni etkinlikler geliştirebilirler. Bu nedenle program, uygulamaya aktarılırken (öğretmenler tarafından sınıfta veya kitap yazarları tarafından kitapta) sadece örnek etkinliklerle yetinilmemelidir.

Hayat bilgisi dersi programı hazırlanırken öncelikle mevcut durum aşağıda belirtilen konular açısından gözden geçirilmiştir:

- Anayasa, yasa ve yönetmeliklere göre Türk Millî Eğitimi’nin amaçları ve ilköğretimin amaçları yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan nitelikler,
- Atatürk’ün öngördüğü eğitimsel amaçlar,
- Uluslararası kuruluşlara göre (örneğin UNESCO, UNICEF), eğitimle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,

- Çeşitli ülkelerde eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
- Kalkınma planlarına göre (DPT) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı özel ihtisas komisyonları (hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik) tarafından belirlenen beceriler.

2005 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanılan Hayat Bilgisi Dersi Programı ile ilgili çok sayıda değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- a) 21-23 Mayıs 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen “İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştayı”,
- b) Programın uygulamasını yapan öğretmenlerden alınan değerlendirme raporları,
- c) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca düzenlenen toplantıya katılan öğretmenlerden alınan görüşler,
- d) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen okul ziyaretlerindeki gözlem ve öğretmenlerden alınan görüşler,
- e) Ulusal düzeyde yapılan bilimsel kongrelerde sunulan ders ile ilgili bildirimler,
- f) Ders ile ilgili üniversitelerde yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri,
- g) Bilimsel dergilerde ders ile ilgili yayımlanmış makaleler,
- h) Sivil toplum kuruluşlarından alınan ders ile ilgili görüş ve öneriler.

Yukarıda belirtilen konular çerçevesinde yapılan durum saptamasında, aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir:

- Hayat bilgisi dersi programı, öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır.

Kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.

- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.

- Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.

- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine, okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.

- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular, analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında geliştirilmekte olan diğer derslerin programlarıyla hayat bilgisi dersi programının bütünleştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Atatürkçülük ve ara disiplinlerle (psikolojik danışma ve rehberlik, spor kültürü ve olimpiik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, insan hakları ve vatandaşlık, sağlık kültürü, girişimcilik, özel eğitim), program arasındaki bağlantılar kurulmuş, programın bütünlüğü gözden geçirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme çalışmalarında katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşımı esas almaktadır. Bu olgu, hızlı sosyal değişme süreçlerini yaşayan toplumların kendi eğitim sistemlerini küresel rekabete karşı sürekli canlı tutma hedefi açısından bir zorunluluktur. Bu nedenle yukarıda ifade edilen değerlendirme çalışmalarındaki verilerden hareketle, Hayat Bilgisi Dersi programı yeniden gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14/05/2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3) Öğretim Programı kabul edilmiştir.

2.14.2. Programın Vizyonu

Bu programın vizyonu, hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir.

2.14.3. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir.

Yapılandırmacı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme de, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve yapılandırılmasıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre:

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme, toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamli öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir.
- Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.

• Öğrenme pasif bir süreç değil öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren aktif, sürekli ve gelişimsel bir işlemdir. İnsanlar amaçları olan ve öğrenmelerini kontrol eden varlıklardır.

• Bilgi, her birey tarafından eşsiz bir şekilde hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırılır.

• İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler.

Bu prensiplere uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için, öğrenene kendi öğrenme stratejilerini belirleme ve kendi teknolojisini üretme fırsatı vermelidir. Teknoloji; etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve iş birlikli öğrenme amacıyla kullanılmalıdır. Öğrencilere ön bilgilerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta yerine, yenilerini koyma fırsatı verecek zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.

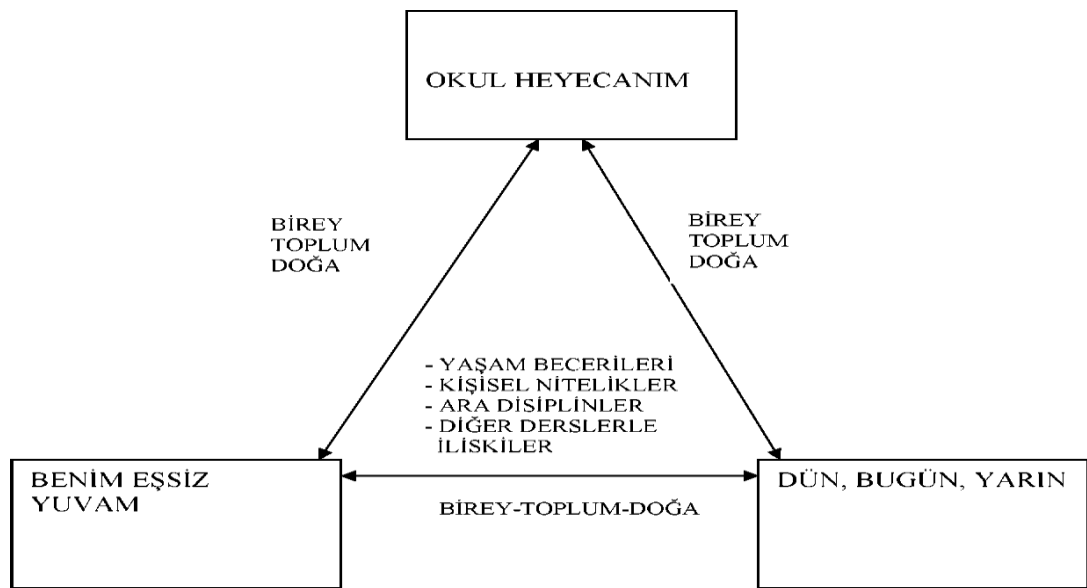
Özetle yapılandırmacılık:

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir.
- Öğrenen özerkliğini ve inisiyatifini destekler ve kabul eder.
- Öğrenenleri, irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler.
- Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.

- Performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgular.
- Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür.
- *Öngör, yarat ve analiz et* gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- Öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alır.
- Öğrenenin, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekler.

- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.
- Öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verir.
- Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlar.

2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “**birey**”, “**toplum**” ve “**doğa**” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “**Okul Heyecanım**”, “**Benim Eşsiz Yuvam**” ve “**Dün, Bugün, Yarın**” olarak kararlaştırılmıştır (Şekil 2.1.).



Şekil 2.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın çatısı.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler , fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu ögeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde **“kazanımlar”** oluşturulmuştur.

Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğrenme-öğretme etkinlikleri, bu programın en kritik ögesidir. İleride daha ayrıntılı bir biçimde açıklanacağı gibi, programda kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren bir yaklaşım benimsenmiştir.

Programda hayat bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasında da ilişkiler gözetilmiştir.Şekil 2.2.'de programın yapısı ve ögeleri ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Tema: Birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır.

Şekil- 2: Programın Öğeleri

TEMA : OKUL HEYECANIM (3. SINIF)

Kişisel nitelikler: öğrenme-öğretmen sürecinde becerilerinin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak olumlu değerlerdir.

Açıklamalar: Kazanımlar etkinlikler ve temaların, kişisel nitelikler, diğer dersler, ara disiplinler ve becerilerle ilişkilendirilmesini

Beceriler; uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazır buluşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla, sürrekli yapabilir hale gelmesidir.

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.3.6. Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.	<p>Başkalarına Saygılı Olmak</p> <p>“Beyin fırtınası” tekniği ile “saygı” kavramının anlamını bulmaları sağlanır. Öğrencilerin yaşantılarından örnekler vermeleri istenir. Bu örneklerden olumlu olanlarını canlandırılır.</p>	<p>↻ İletişim becerisini geliştirmeye yöneliktir.</p> <p>† Dürüstlük, adalet, saygı ve sabır üzerinde durulacaktır.</p> <p>☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (13a)</p> <p>☐ A. 3.6 kazanımı için Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı: Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (Kazanım 14)</p> <p>☑ A.3.5 ve A.3.6 numaralı kazanımlar sözlü sunum ile değerlendirilebilir.</p>
A.3.7. Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.	<p>Yanlış Davranışları Fark Etmek</p> <p>Yanlış davranışları fark etmeleri için örnekler sunulur. Öğrencilerin bu davranışları fark etmelerini sağlamak için sorular sorulur. Cevaplar doğru davranış örnekleriyle karşılaştırılarak değerlendirilir.</p>	<p>↻ Öz Yönetim (Etik Davranma) becerisini geliştirmeye yöneliktir.</p> <p>† Doğruluk ve saygı üzerinde durulacaktır.</p> <p>[!] Yaş, cinsiyet ve bedensel engele yönelik yanlış davranışlardan kaçınılması üzerinde durulacaktır.</p>
A.3.8. Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır.	<p>Ben Sorun Çözebilirim</p> <p>Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili üç ayrı senaryo oluşturmaları istenir her bir senaryodaki sorunu canlandırarak sorun çözme becerilerini kullanmaları sağlanır.</p>	<p>↻ Problem Çözme becerisini geliştirmeye yöneliktir.</p> <p>☑ A.3.7 ve A.3.8 numaralı kazanımlar gözlem formu ile değerlendirilebilir.</p>

Etkinlikler: Kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür.

Ölçme Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, eğitim- öğretim sürecini ve sonucunu izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzenleme işidir.

Şekil 2.2. Programın öğeleri

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde bu çalışma kapsamında ele alınan araştırma modeli ve veri toplama yöntemleri hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim programlarında yer alan ve karakter eğitimi ile ilintili olan kazanımlara dayalı olarak öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle; bu çalışma deneysel ya da ilişkisel bir deneysel tasarım içermemekle birlikte araştırma modeli olarak öğretim programlarının değerlendirilmesine dayalı özel araştırma modeli ele alınmıştır.

3.1.1. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Öğretim programları formal öğretimin bir gerekliliği olmakla beraber öğretim programlarının çok çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlar farklılık gösterse bile bu tanımların genel olarak incelendiğinde, programlarda temel olarak dört ögenin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar; 1) Öğrenme-öğretim süreci sonunda öğrencilerin sahip olmaları gereken *hedef ve davranışlar*¹ (ya da kazanımlar), 2) “Ne öğretilim?” sorusunun yanıtının verildiği içerik, 3) Öğrencilerin öngörülen davranış ya da kazanımlara sahip olabilmeleri için düzenlenmiş olan eğitim durumları ve 4) Öğretim programının hedef ve kazanımlarının ne derecede kazandırıldığı ya da program hakkında karar vermeye ışık tutacak ölçme ve

¹ Günümüzdeki öğretim programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alması nedeniyle; eski öğretim programlarında yer alan *davranışlar* yeni öğretim programlarında yerlerini *kazanımlara* bırakmıştır. Bu çalışmada da davranış kavramı yerine *kazanım* kavramı kullanılacaktır.

değerlendirme etkinlikleridir (Demirel, 2003; Ertürk, 1998; Saylan, 1998; Sönmez, 2004; Varış, 1994;).

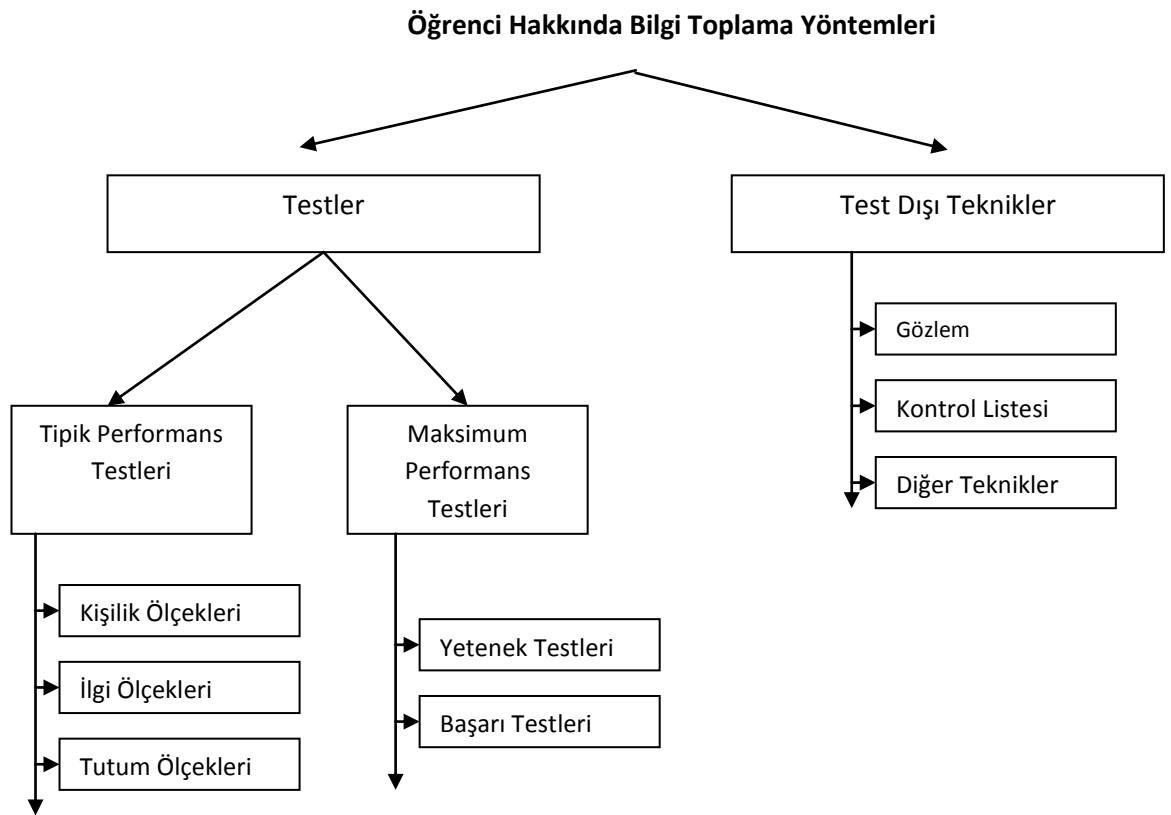
Hedef kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlar yapılmış olsa da genellikle hedef, yetiştirilen bireyde bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özellikler olarak tanımlanmaktadır. Programın içerik boyutunda ise daha önceden belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda öğrencilere verilecek olan bilgilerin düzenlenmesi söz konusudur. Bir anlamda içerik hedeflere götürücü bir araç görevindedir. Bir programının içeriği, hedeflerde öngörülen yeterlikleri kazandırmak üzere, öğrencilere sunulan yaşantılardan oluşmaktadır. Eğitim durumu, program geliştirme süreci boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim durumlarında “Nasıl?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Programda belirlenen hedeflerin öğrencilere en etkili ve en kısa sürede nasıl kazandırılacağı bu boyutta ele alınır. Hedef-davranışların öğrencilere kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, ders içerisinde hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği, öğrenmeyi kolaylaştırma ve çabuklaştırma için hangi araç-gereçlerin kullanılacağı eğitim durumlarında belirlenir. Programın değerlendirme boyutu ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte genellikle kabul edilen, bireyin davranışlarında oluşması beklenen istenilen davranış değişimlerinin, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma süreci olduğunu yönündedir (Ertürk, 1998; Demirel, 2003; Tekin, 1991; Sönmez, 2004; Sözer, 1998; Varış, 1994; Postner, 1995; Ornstein ve Hunkins, 1988; Özçelik, 1982; Bilen, 1996; Uyangör, 2008).

Öğretim programlarının geliştirilmesi bir süreçtir ve bu sürecin nihai bölümünü ilgili programların değerlendirme aşaması oluşturur. Bu amaca yönelik olarak birçok öğretim programı değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları: Tyler Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Stake’in Uygunluk Modeli, Malcolm Provus tarafından geliştirilen “Farklılıklar Modeli”, Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP Modeli ve Eisner’in Eğitsel Uzmanlık /Eleştiri Modeli’dir. Bununla birlikte ülkemizde de bu modellerin alternatifi olabilecek öğretim programı değerlendirme yaklaşımları söz konusudur. Bunlara örnek olarak ise; Ertük (1982), Demirel (2005), Baykul’un (2000) çalışmaları gösterilebilir.

Öğretim programlarının değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde; bu yaklaşımlar arasındaki farklılık genellikle öğretim programının hangi ögesinin

değerlendirmeye alınacağı ya da program değerlendirmenin kimler tarafından yapılacağından kaynaklanmaktadır. Demirel, (2003) bu farklı yaklaşımlardan en çok tercih edilenin hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımlarının olduğu üzerinde durmaktadır. Baykul (2000), bir eğitim programının sağlam olabilmesi için: a) Programda yer alan hedeflerin ulaşılabilir olması, b) Kazanımlar arasındaki örüntünün uygun ve c) Hedeflerle tutarlı olması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre uygulanmakta olan öğretim programı hakkında karar verebilmek için yapılacak olan değerlendirme faaliyetlerinin de bu doğrultuda olması gerekmektedir. Yapılan çalışmada da Baykul tarafından benimsenen bu yaklaşım temel alınmıştır.

Öğretim programlarının değerlendirilmesinde özellikle kazanımlara yönelik ölçmelere ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinin başında tanımlanan kazanımlar ile öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin bu kazanımlara sahip olma düzeyleri arasındaki tutarlılık başarı olarak adlandırılır ise; buna göre beklenen ile gözlenen arasındaki farkın düşük olması gerekmektedir. Beklenen kazanımlar öğretim programlarının ilgili hedefleri altında tanımlanırken; gözlenen kazanım düzeyleri için ise yapılacak ölçmelere ilişkin genel yaklaşım Tekin (1991) tarafından şematik olarak verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğrenci hakkında bilgi toplama yöntemleri.

Şekil 3.1.'de de görüleceği gibi özellikle bilişsel öğrenme ürünleri için başarı testleri, duyuşsal öğrenme ürünleri için ise tipik performans testleri içerisinde yer alan ölçekler öğrencilerin kazanım düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu nedenle öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel ya da duyuşsal alanlara yönelik olması program değerlendirmedeki kazanımlara ilişkin öğrenci performanslarının gözlemlenmesini de farklılaştırmaktadır.

3.1.1.1. Bilişsel Öğrenmelere Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi

İlköğretim ve ortaöğretim programları genellikle bilişsel öğrenmelerin ağırlıkta olduğu alanlarda öğretim programlarında değerlendirme çalışmalarına özellikle hedef-kazanım ve kazanımların kendi aralarındaki tutarlıkların sınanmasına dayanmaktadır. Ancak burada vurgulanması gereken bir konu; öğretim programlarının

değerlendirmesine dayanak oluşturacak ölçmelerdir. Özellikle ürüne dayalı program değerlendirme çalışmalarında, bu ölçmeler öğretim programının çıktısı olarak ifade edilir ve genellikle bu çıktı öğrenme sürecinin sonunda öğrenme ürünlerine yönelik olarak yapılan ölçmelerden elde edilmektedir. Bilişsel öğrenmelere yönelik öğrenme ürünlerinin öğretim programlarında “kazanım” olarak ifade edilişleri Bloom tarafından geliştirilen bilişsel taksonomik aşamalar ile ortaya konmaktadır. Bu taksonomik yapıda bilişsel öğrenme ürünleri “bilgi”, “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarında ele alınmaktadır.

1.0. Bilgi

1. 10. Belirli Bir Alana Özgü Bilgiler

1.11. Terimler (kavramlar) Bilgisi

1.12. Olgular Bilgisi

1.20. Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi

1.21. Alışılar Bilgisi

1.22. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi

1.23. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi

1.24. Ölçütler Bilgisi

1.25. Yöntem Bilgisi

1.30. Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar Bilgisi

1.31. İlke ve Genellemeler Bilgisi

1.32. Kuram ve Yapılar Bilgisi

2.0. Kavrama

2.1. Çevirme

2.2. Yorumlama

2.3. Yordama

3.0. Uygulama

4.0. Analiz

4.1. Ögelerin Analizi

4.2. İlişkilerin Analizi

4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi

5.0. *Sentez*

5.1. Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma

5.2. Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma

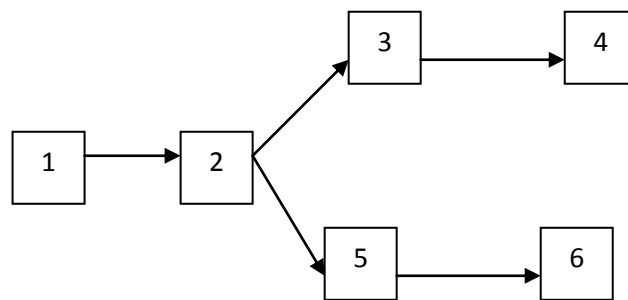
5.3. Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme

6.0. *Değerlendirme*

6.1. İç Kanıtlar Bakımından Yargılama

6.2. Dış Kanıtlar Bakımından Yargılama

Öğretim programı kapsamında öğrenme yaşantıları geçiren öğrencilerin taksonomik yapıda tanımlanan kazanımlara ulaşma düzeyleri için yapılan başarı testlerinin formatif değerlendirme amaçlı olarak kullanımlarında: a) Hedef-kazanım ilişkisi ve b) Kazanım-kazanım örüntüsü ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde yapılan bir program değerlendirme çalışması, özünde, öğretim programı sağlamlığı (Baykul, 2000) yönünden bir değerlendirmedir. Bu amaçla başarı testleri ile her bir kazanım test edilir ve bu kazanımlar arasındaki ilişkiden kazanımlar arası örüntüye ulaşılır (Baykul, 2000). Örneğin altı kazanımlık bir öğrenme konusunda kazanımlar arası ilişkiler aşağıdaki gibi şekillendirilebilir.



Şekil 3.2. Kazanımlar arası örüntünün şematikleştirilmesi.

Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi, başarı testlerinden elde edilen ölçmelere dayalı olarak elde edilen kazanımlar arası tetrakorik korelasyonlar kazanım örüntüsünü ortaya koymaktadır. Buna göre, 2. kazanım kritik kazanım olarak elde edilebilir ve 4. kazanım da 5. ve 6. kazanımlardan bağımsız olarak öğrencinin yapılandırabileceği kazanım olarak ifade edilebilir.

3.1.1.2. Duyuşsal Öğrenmelere Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Bilişsel öğrenmelerin öğretim programında yer alan kazanımları açık ve kesin olarak tanımlanmasına karşın duyuşsal öğrenmelerde, özellikle karakter eğitimi boyutunda öğretim programında yer verilen kazanımların bu denli açık ve kesin bir taksonomik yapısından bahsetmek olanaklı değildir. Bilişsel öğrenmelerde bilişsel süreçler doğrusal ve aşamalı olarak tanımlanırken (Şekil 3.3.);



Şekil 3.3. Bilişsel öğrenmelerin doğrusal ve aşamalı yapısı.

diğer taraftan (karakter eğitimi özelinde) duyuşsal öğrenmelerde hedef-kazanımların doğrusal ve aşamalı bir yapısından bahsedilememektedir. Özellikle bu çalışmaya konu olan karakter eğitiminde, “karakter” kavramı bir psikolojik yapıdır ve uluslararası literatürde bu psikolojik yapı üç ana boyut ve on dört alt boyutta tanımlanmaktadır² (Cloninger ve diğerleri, 1994; Köse ve diğerleri, 2004).

A- Kendini Yönetme

1- Sorumluluk Alma

² Cloninger ve arkadaşları (1994) bu ölçek çalışmasında kişiliği oluşturan mizaç ve karakteri birlikte ölçmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla; ölçekte dört ana boyut ve on bir alt boyutu mizaç olarak ele almışlardır. Ayrıca aynı çalışmada üç ana boyut ve bunların tanımlanmasında kullanılan on dört alt boyut ise karakter yapısını belirlemekte kullanılmıştır. Bu ölçek, Türk kültür yapısına uygun olarak Köse ve arkadaşları (2004) tarafından uyarlanmıştır.

- 2- Amaçlılık
- 3- Beceriklilik
- 4- Kendini Kabullenme
- 5- Uyumlu İkincil Huylar

B- İş Birliği Yapma

- 1- Sosyal Onaylama
- 2- Empati Duyma
- 3- Yardımseverlik
- 4- Acıma
- 5- Erdemlilik-Vicdanlılık

C- Kendini Aşma

- 1- Kendilik Kaybı
- 2- Kişiler Ötesi Özdeşim
- 3- Manevi Kabullenme

Ancak Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar için geliştirmiş olduğu Hayat Bilgi Öğretim Programı'nda Kişisel Nitelikler başlığı altında sıralanan hedeflerin ise:

- 1- Öz Saygı
- 2- Öz Güven
- 3- Toplumsallık
- 4- Sabır
- 5- Hoşgörü
- 6- Sevgi
- 7- Saygı
- 8- Barış
- 9- Yardımseverlik
- 10- Doğruluk
- 11- Dürüstlük
- 12- Adalet
- 13- Yeniliğe Açıklık

14- Vatanseverlik

15- Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme

şeklinde sıralanan on beş boyuttan oluşan bir karakter eğitime ilişkin hedefler sıralaması söz konusudur. MEB tarafından ortaya konan bu on beş boyutun Cloninger ve arkadaşları (1994) tarafından açıklanan on dört alt boyut ile ilişkili olduğu görülmektedir. Özünde bu alt boyutlar birer öğretim hedefi niteliğinde olmasından dolayı, İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde MEB tarafından tanımlanan on beş boyutlu karakter yapısı referans alınmıştır. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi; bilişsel öğrenmelerdeki hedeflerin ardışık ve aşamalı yapıda olmasına (Şekil 3.3.) karşın karakter eğitiminde tanımlanan bu hedeflerin ardışık ve aşamalı yapısı olmadığı literatüre dayalı olarak ifade edilebilir. Çünkü “sabır” boyutundaki karakter hedefinde yer alan kazanımlara sahip olmayan öğrencilerin, “vatanseverlik” anlamındaki hedeflere sahip olması söz konusu olabilir. Yine “özgüven” boyutundaki karakter hedefinde yer alan kazanımlara sahip olmayan öğrencilerin, diğer taraftan “adalet” anlamındaki hedeflere sahip olması söz konusu olabilir. Buna dayanarak, karakter boyutundaki hedeflerin doğrusal ve aşamalı yapısı olmaması nedeniyle bu çalışmada farklı bir öğretim programı çalışmasına gidilmiştir.

3.1.1.3. Karakter Eğitime Dayalı Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Bu çalışmada MEB tarafından belirlenen ve karakter yapısını tanımlayan on beş adet boyut birer öğrenme hedefi olarak ele alınmıştır. Bu hedeflere dayalı olarak MEB tarafından hazırlanan ve ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar taranmış ve kırk altı kazanımın on beş karakter yapısıyla (hedef) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımların ilgili hedefleri temsil etme durumları için uzman görüşleri ve uzman görüşlerinin kapsam geçerlikleri elde edilerek Ek-1'de verilmiştir. Her bir kazanımın ilgili hedefi temsil etme durumlarını belirlemek için öncelikle uzman paneli oluşturulmuş ve kırk altı adet kazanımın ilgili hedefi temsil etme durumuna ilişkin uzman görüşleri bir ölçek yardımı ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan uzmanların panel bilgileri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılan Uzmanlara İlişkin Uzman Paneli.

Akademik Alanı	Kurumu	Statüsü
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Hacettepe Üniversitesi	Doç. Dr.
Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Eğitimi	Hacettepe Üniversitesi	Doç. Dr.
Eğitim Programları ve Öğretimi	Ahi Evran Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ahi Evran Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.
Eğitim Yönetimi Tef. Plan. Ve Eko.	Ahi Evran Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.
Psikoloji Bölümü	Hacettepe Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.
Sınıf Öğretmeni	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Öğretmen

Araştırmaya katılan uzmanların görüşlerini almak için geliştirilmiş örnek uzman görüşü ölçek formu Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmaya Katılan Uzmanlara Görüşlerini Almak İçin Geliştirilmiş Kapsam Geçerlik Ölçeği.

	Temsil Ediyor	Kısmen	Temsil Etmiyor
Aşağıdaki numaralandırılmış kazanımlar koyu olarak yazılmış hedefleri ne derece temsil ediyor. Lütfen görüşünüzü X simgesi ile ifade ediniz.			
Öz Saygı			
1) Hata yapabileceğimi kabul ederim.			
2) Kendimi olduğum gibi görür, başkalarına benzemeye çalışmam.			
3) Kendimin değerli olduğuna inanırım.			
Öz Güven			
4) Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.			
5) Beni ilgilendiren konularda, kendi düşüncelerimi söylerim.			
6) Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda “hayır” derim.			

Uzman görüşlerine dayalı olarak elde edilen görüşlerin istatistiksel değerlendirilmesi kapsam geçerlik değerleri “kapsam geçerlik oranları” formülü (Yurdugül, 2007) ile hesaplanmıştır. Bu bulgulara ilişkin değerlere araştırmanın bu bölümde yer alan veri toplama araçları kesiminde geniş olarak yer verilmiştir.

Bu araştırmada hedefler (on beş adet) ve kazanımlar (kırk altı adet) belirlendikten sonra: a) Hedef-kazanım ilişkisi, b) Hedefler arası ilişkiler ve c) Hedeflerin önem sıralamasını elde edebilmek için ölçme değerlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu veriler bilişsel öğrenme alanlarındaki öğrenme ürünlerinde olduğu gibi başarı testleri ile elde edilemeyeceğinden dolayı tipik performans ölçeğine ihtiyaç duyulmuştur . Ancak tipik performans ölçmeleri, başarı testlerinin aksine öğrencilerin kendi ifadelerine dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kazanımlara sahip olma düzeyleri, tipik performans olarak ele alınarak araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Ek-3). Karakter Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği'ne (KK-TPÖ) ilişkin psikometrik özellikleri ilerleyen bölümde verilecektir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni olarak Kırşehir İli Merkezi'nde otuz farklı ilköğretim okulunda 4. sınıflarda öğrenim gören iki bin öğrenci oluşturmaktadır. İlk aşamada bu evrenden basit rastgele örnekleme yöntemi ile örneklem çekilmesi düşünülmüş; ancak evrenin ulaşılabilir olması ve örneklemden kaynaklanabilecek kestirim hatalarından kaçınmak için örnekleme yönteminden vazgeçilmiş, doğrudan evrende yer alan öğrencilere ulaşılmıştır. Ancak iki bin adet öğrenciye iletilen KK-TPÖ formundan bin sekiz yüz altmış dört tanesi geri dönmüş, bazı eksik ve samimi olmayan gözlemler çıkartıldıktan sonra geriye bin sekiz yüz otuz altı adet öğrenci verisi kalmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Erkek	979	53,3
Kadın	857	46,7
Toplam	1836	100,0

Tablo 3.3.'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekansları verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %53,3'ü erkek, %46,7'si ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları.

Gelir Grupları	N	%
500'den az	398	21,7
500-1000	532	29,0
1000-1500	334	18,2
1500-2000	188	10,2
2000-2500	125	6,8
2500 ve üstü	259	14,1
Toplam	1836	100,0

Tablo 3.4.'te ise araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir (sosyo-ekonomik) düzeylerine ilişkin frekans değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin %50,7'sinin (%21,7+%29,0) aile gelirlerinin aylık 1000 TL'nin altında

olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aylık geliri 1000-2000 TL olan öğrencilerin oranı %28,4 (%18,2+%10,2) ve 2500 TL üzeri aylık gelire sahip olan öğrencilerin oranı ise %20,9 (%6,8+%14,1) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.5.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimlerine Göre Frekans Dağılımları.

Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	%
Evet	1072	58,4
Hayır	764	41,6
Toplam	1836	100,0

Tablo 3.5.'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %58,4'ü okul öncesi eğitim almasına karşın %41,6'sı ise okul öncesi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen KK-TPÖ formunun geliştirilme süreci ve uygulama sonrası elde edilen psikometrik özellikleri sırasıyla verilmiştir.

3.3.1. KK-TPÖ Formunun Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışması iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Bunlardan ilki ölçeğin tasarım aşaması ve diğeri ise uygulama sonra düzenleme aşamasıdır. Ölçeğin tasarım aşamasında öncelikle ölçülecek yapı olan karakter yapısının özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise tipik performans göstergeleri olan kırk altı adet kazanım ilköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı taranarak belirlenmiş ve kazanım ifadeleri elde edilmiştir. Kazanımların ilgili hedefler ile ilişkisi uzman görüşlerine sunulurken kapsam geçerlik oranları hesaplanmış ve kırk altı adet kazanımın kapsam geçerlikleri 0,05 yanılma düzeyinde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ek-2). Bu bulguya dayanarak bu kazanım ifadelerini içeren KK-TPÖ formunun *kapsam*

geçerliği sağlanmış oldu. Ölçeğin *görünüş geçerliği* için ise odak grup çalışmasına başvurulmuştur. Bu amaçla; Kırşehir ili merkezinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 4-A şubesi öğrencilerine aday KK-TPÖ formu dağıtılarak her bir kazanım ifadesi ve bunların derecelendirilmesi konusundaki anlaşılabilirlikleri gözlem ve nitel çalışma ile belirlenmiştir. Bu aşamada her bir kazanım ifadesi okunarak teker teker öğrencilere neler algıladıkları sorulmuş, buna ek olarak, “Bunu daha iyi anlayabilmek için nasıl olması gerekir?” sorusu yöneltilerek görünüş geçerliği sağlanılmaya çalışılmıştır. Buna göre yedi madde, daha iyi anlaşılabilir olması açısından ölçmeye yöneldiği yapı bozulmadan kazanım ifadesi yerine öğrencilerin belirlediği ifadeye dönüştürülmüştür. Böylece ölçeğin tasarım aşamasında ele alınan kapsam ve görünüş geçerlikleri sağlanmış ve aday KK-TPÖ formu şekillenmiş oldu. KK-TPÖ nihai formunu elde edebilmek için aynı okulun 4-A, 4-B, 4-C, 4-D ve 4-E sınıflarındaki yüz doksan öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre madde analizi ve faktör analizi uygulanmıştır. Bu verilerden elde edilen değerlerden genel güvenirlilik değeri Cronbach alfa katsayısına göre 0,92 olarak hesaplanmış ve faktöriyel geçerliklerinin sağlandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda KK-TPÖ nihai formu oluşturularak evrende yer alan tüm öğrencilere uygulanmıştır.

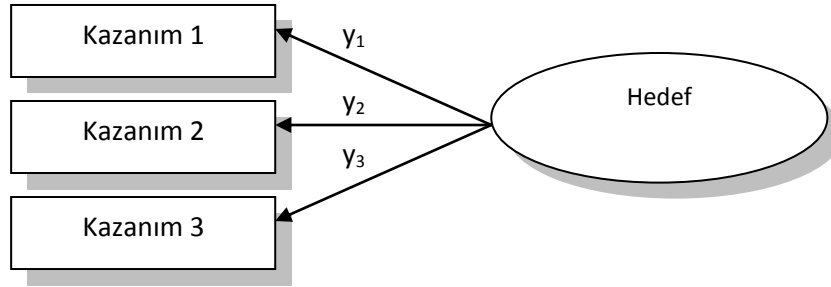
3.4. Veri Analizi

Baykul (2000), öğretim programının sağlamliğının test edilmesinde kazanım-kazanım, hedef-kazanım ve hedef-hedef bağıntılarının sınanmasını işaret etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada; ilköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ve karakter eğitiminde ele alınan kırk altı adet kazanım ve on beş adet hedef göz önüne alındığında: a) Hedef-kazanım bağıntısının sınanması, b) Hedeflerin örüntüsünün belirlenmesi ve c) Hedeflerin karakter yapısına göre önem sıralamasının saptanması amaçlanmıştır.³

³ Bu çalışmada bilişsel öğrenme ürünlerinde ve kazanımların aşamalı yapısını belirleme amacıyla ele alınan kazanım-kazanım örüntüsü yerine hedeflerin önem sıralamasının belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.4.1. Hedef-Kazanımların Sınanması

Bu çalışmada ele alınan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi kapsamında üç aşamalı olarak değerlendirilmesinin ilk aşamasını kazanım-hedef tutarlılığının sınanması oluşturmaktadır. Bu amaçla her bir kazanımın ait olduğu hedef ile bağıntısını sınamak için doğrulayıcı faktör modeli (confirmatory factor model) üzerine kurulu path analizi kullanılmıştır. Bu modelin şematik yapısı Şekil 3.4' te verilmiştir.

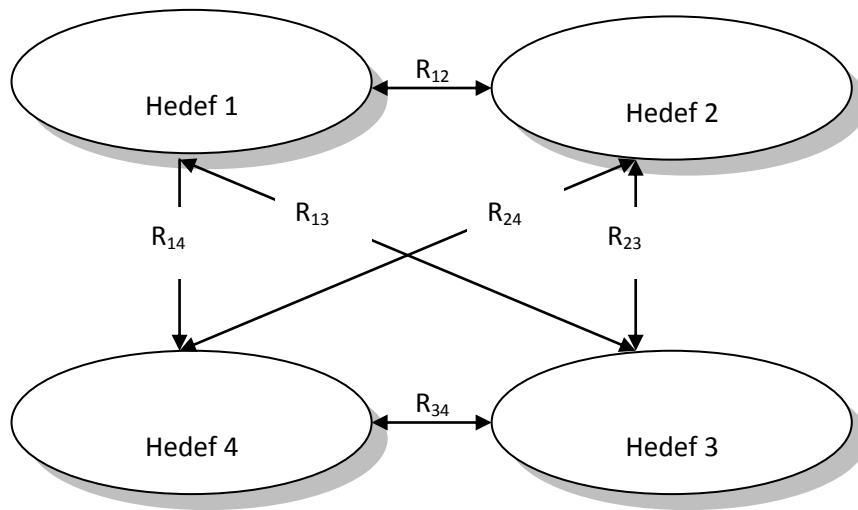


Şekil 3.4. Kazanım-Hedef bağıntıları için doğrulayıcı faktör modeli.

Şekil 3.4.'te verildiği gibi kazanım-hedef bağıntısı path katsayıları ile gösterilmiştir. Bu katsayısı kazanım-hedef bağıntısının nicel olarak gücünü ifade ederken, bu katsayının istatistiksel olarak anlamlılığı ise t test istatistiği ile elde edilmiştir.

3.4.2. Hedef Örüntülerinin Belirlenmesi

Karakter eğitimine dayalı üç aşamalı program değerlendirme sürecinin ikinci aşamasını ise birinci aşamada tanımlanan ve analizlerle doğrulanan hedefler arasındaki örüntünün (pattern) ortaya konması ve ilişkilerin sınanması oluşturmaktadır.



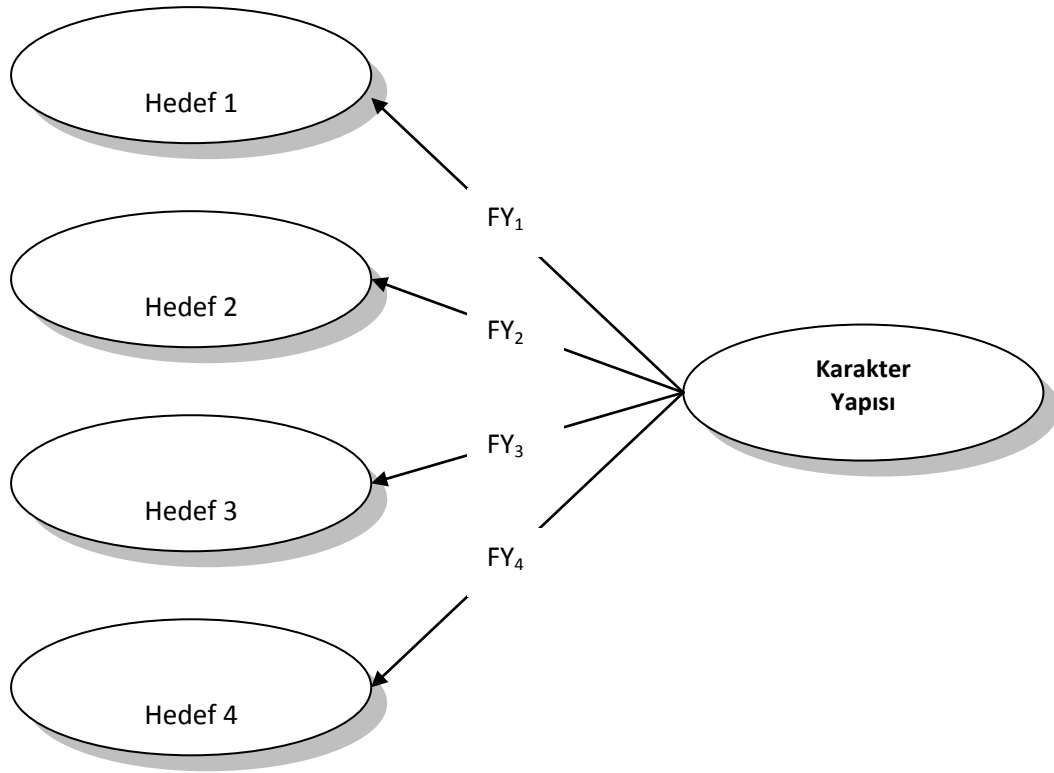
Şekil 3.5. Hedeflerin örüntüsü ve path katsayıları.

Şekil 3.5.'te görüldüğü gibi örnek olarak dört adet hedef ele alınmış ve bunlar arasındaki ilişkinin nicel değerleri R simgesi ile gösterilmiştir. Örneğin R_{34} , 3. ve 4. hedefler arasındaki ilişkinin gücünü ifade etmektedir. Bu araştırmada karakter eğitiminde yer alan on beş adet hedef ifadesi arasındaki ilişkiler belirlenerek hedef örüntüsü ortaya konulmuştur.

3.4.3. Hedef-Karakter Yapısı Bağıntılarının Önem Sıralaması

Bu çalışmada tanımlanan ve karakter eğitimine dayalı hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan üç aşamalı program değerlendirme modelinin üçüncü aşamasında ise karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıralarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu aşama, bilişsel taksonomideki hedeflerin aşamalı yapısından hareket edilerek planlanmıştır. Bilindiği gibi, karakter, tutum vb. gibi tipik performansa dayalı psikolojik yapılarda hedefler aşamalı olmadığından dolayı hedeflerin önem sıralaması önem kazanmaktadır. Bu nedenle üç aşamalı program değerlendirme sürecinin son aşamasını hedeflerin yöneldiği genel psikolojik yapıyı yordama gücü ve önemini belirlemek oluşturmuştur.

Şekil 3.6.'da olduğu gibi, hedeflerin yöneldiği karakter yapısını hangi hedeflerin ne derecede yordadığı FY path katsayıları ile gösterilmiştir.



Şekil 3.6. Hedeflerin karakter yapısını yordama gücüne ilişkin path katsayıları.

Buna göre FY_1 , 1. hedefin karakter yapısı üzerindeki etki düzeyini verecektir. Bu path değerleri ise hedeflerin önem sırasına göre büyüklük sıralamasına olanak verecektir. Bu çalışmadaki üç aşamalı program değerlendirme modelinin veri çözümlemesinde doğrulayıcı faktör modelleri kullanılmıştır. Bu modellerin önemli bir özelliği, araştırmacı tarafından hipotetik olarak ifade edilen bağıntıların sınanmasına olanak vermesidir (Pohlmann, 2004). Ancak bu sınamaların gerçekleşebilmesi için öncelikle veri-model uyumunun sağlanması gerekmektedir. Bu veri-model uyumunun nicel ifadesi olarak GFI, CFI ve RMSEA gibi indisler kullanılmaktadır. Uyum indisleri olarak adlandırılan bu indislerden GFI ve CFI indislerinin değerinin 0,90'dan büyük, RMSEA değerinin ise 0,08 değerinden küçük olması gerekmektedir (Bkz: Yurdugül, 2007). Bu çalışmada kurulan ve çözümlenen tüm uyum indis değerleri yeterli düzeyde bulunmuş ve ancak rapor edilmemiştir.

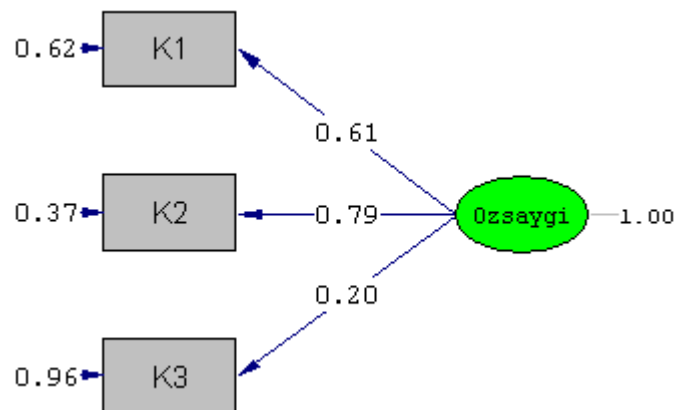
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (2004) kişisel nitelikler alanında yer alan kazanımlara ilişkin öğrencilerin öğrenme ürünlerini belirlemek amacıyla Ek-2'de verilen ölçme aracı ile bin sekiz yüz otuz altı adet ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden veri elde edilmiştir. Bu bölümde, elde edilen verilerin çözümlenmesine ve çözümleme sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Hedef Kazanımların Bağlantılarının Çözümlemesi

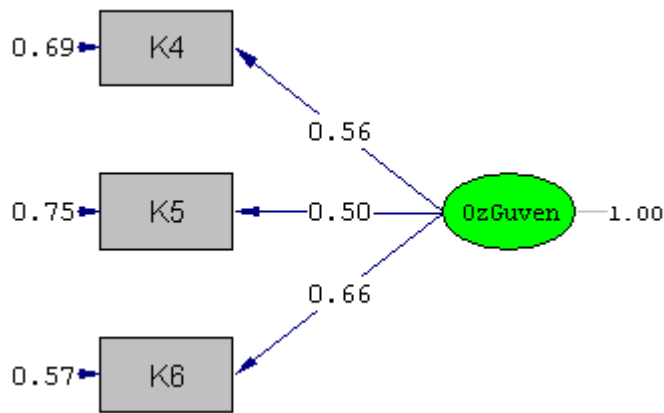
Çalışmanın bu aşamasında, araştırma kapsamında ele alınan on beş hedefin ilgili kırk altı kazanımla olan bağlantılarının incelenmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Öz saygı boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.1.'de "öz saygı" boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; "Hata yapabileceğimi kabul ederim." (Faktör yükü=0,61; $P \leq 0,05$) ve "Kendimi olduğum gibi görür ve başkalarına benzemeye çalışmam." (Faktör yükü=0,79; $P \leq 0,05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte "Kendimin değerli olduğuna inanırım." (Faktör

yükü=0,20; $P>0,05$) tipik performansının öz saygıyı yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki öz saygı boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Kendimi olduğum gibi görür ve başkalarına benzemeye çalışmam.” kazanımı olduğu ve bunu da “Hata yapabileceğimi kabul ederim.” kazanımının izlediği saptanmıştır. Ancak; “Kendimin değerli olduğuna inanırım.” kazanımının ilgili programın (öz saygı boyutunda) bir çıktısı olmadığı görülmektedir.

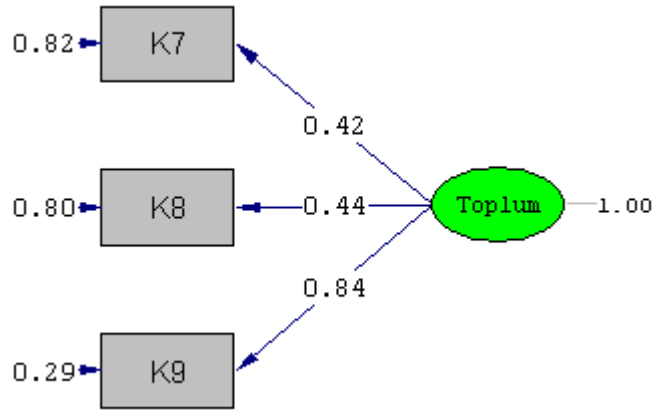


Şekil 4.2. Öz güven boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.2.'de “öz güven” boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda hayır derim.” (Faktör yükü=0,66; $P\leq 0,05$) kazanımının ilk sırada, “Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.” (Faktör yükü=0,56; $P\leq 0,05$) kazanımının ikinci sırada ve “Beni ilgilendiren konularda kendi düşüncelerimi söylerim.” (Faktör yükü=0,50; $P\leq 0,05$) kazanımının da üçüncü sırada olduğu görülmüştür.

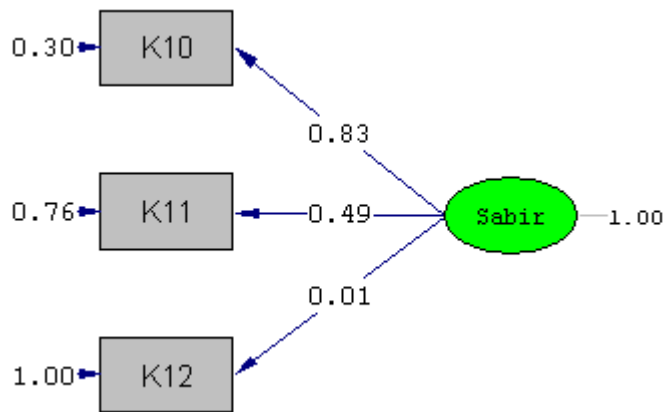
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programının karakter eğitimindeki öz güven boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda hayır derim.” kazanımı olduğu ve bunu da “Haksızlığa uğradığımda

sebebini sorgulamaktan çekinmem.” ve “Beni ilgilendiren konularda kendi düşüncelerimi söylerim.” kazanımlarının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.3. Toplumsallık boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

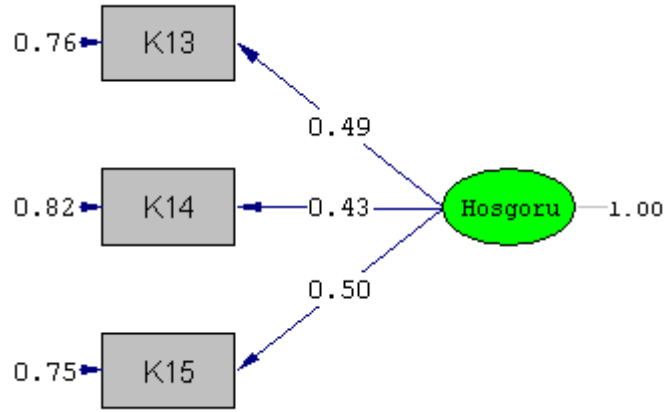
Şekil 4.3.’te “toplumsallık” boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Kurallara uymamın bana ne fayda sağlayacağını bilirim.” (Faktör yükü=0,84; $P \leq 0,05$) ve “Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=0,44; $P \leq 0,05$), “Görgü kurallarına uyarım.” (Faktör yükü=0,42; $P \leq 0,05$) tipik performansının “toplumsallık” boyutunu yordadığı görülmektedir. Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimindeki toplumsallık boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Kurallara uymamın bana ne fayda sağlayacağını bilirim.” kazanımı olduğu ve bunu da “Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım” kazanımı ile “Görgü kurallarına uyarım.” kazanımının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.4. Sabır boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.4.’te “sabır” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; “Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.” (Faktör yükü=0,83; $P \leq 0,05$) ve “Ailemin durumu uygun değilse, isteğimi erteleyebilirim.” (Faktör yükü=0,49; $P \leq 0,05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “Sinirlendiğimde öfkemi kontrol ederim.” (Faktör yükü=0,01; $P > 0,05$) tipik performansının “sabır” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

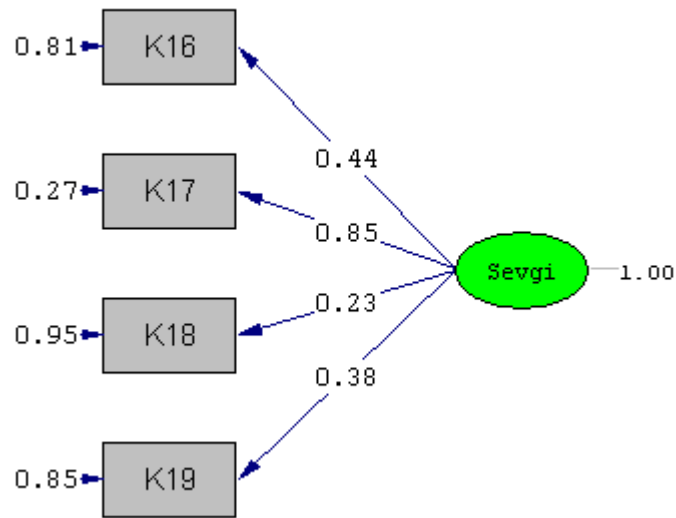
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimindeki sabır boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.” kazanımı olduğu ve bunu da “Ailemin durumu uygun değilse isteklerimi erteleyebilirim.” kazanımının izlediği saptanmıştır. Ancak; “Sinirlendiğimde öfkemi kontrol ederim.” kazanımının ilgili programın (sabır boyutunda) bir çıktısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4.5. Hoşgörü boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.5.'te "hoşgörü" boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; "Her insanın değerli olduğuna inanırım." (Faktör yükü=0,50; $P \leq 0,05$), "İnsanların hata yapabileceklerini ve bunun da doğal olduğunu kabul ederim." (Faktör yükü=0,49; $P \leq 0,05$) ve "İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim." (Faktör yükü=0,43; $P \leq 0,05$) kazanımları tipik performansının "hoşgörü" yordadığı görülmektedir.

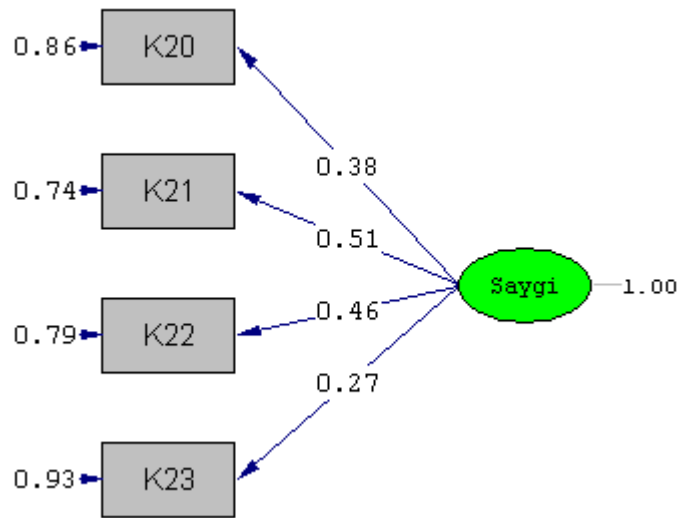
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki hoşgörü boyutunun en önemli öğrenme çıktısının "Her insanın değerli olduğuna inanırım." kazanımı olduğu ve bunu da "İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim." ile "İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim." kazanımının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.6. Sevgi boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.6.'da "sevgi" boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; "Ülkemi severim." (Faktör yükü=0,85; $P \leq 0,05$), "Ailemi severim." (Faktör yükü=0,44; $P \leq 0,05$), "Doğayı severim." (Faktör yükü=0,38; $P \leq 0,05$) ve "İnsanları severim." (Faktör yükü=0,23; $P \leq 0,05$) kazanımlarının tipik performansının "sevgi" boyutunu yordadığı görülmektedir.

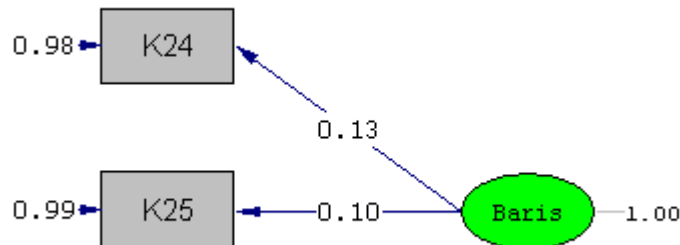
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki "sevgi" boyutunun en önemli öğrenme çıktısının "Ülkemi severim." kazanımı olduğu, bunu da sırasıyla "Ailemi severim." "Doğayı severim" ve "İnsanları severim." kazanımının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.7. Saygı boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

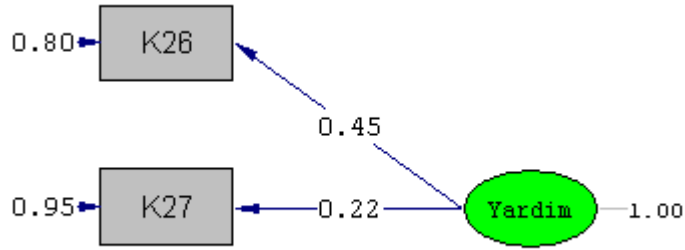
Şekil 4.7.'de “saygı” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; “Aileme saygı duyarım.” (Faktör yükü=0,51; $P \leq 0,05$), “Çevremdeki insanlara saygı duyarım.” (Faktör yükü=0,46; $P \leq 0,05$), “Kendime saygı duyarım.” (Faktör yükü=0,38; $P \leq 0,05$) ve “Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.” (Faktör yükü=0,27; $P \leq 0,05$) kazanımı tipik performansının “saygı” boyutunu yordadığı görülmektedir.

Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki saygı boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Aileme saygı duyarım.” kazanımı olduğu ve bunu da sırasıyla “Çevremdeki insanlara saygı duyarım.” ve “ Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.” kazanımlarının izlediği saptanmıştır.



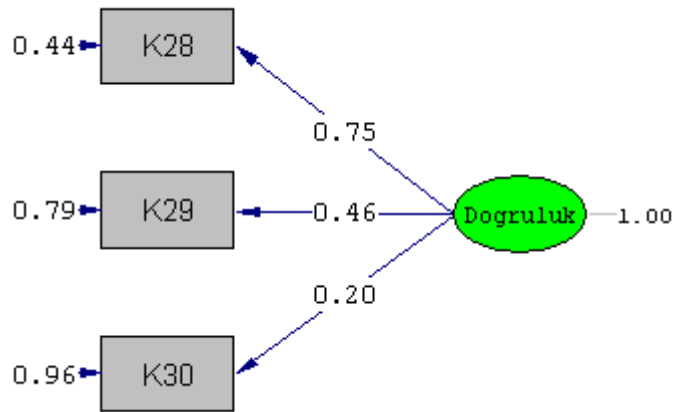
Şekil 4.8. Barış boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.8.'de “barış” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanmam.” (Faktör yükü=0,13; $P \leq 0,05$) ve “Dargınları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=0,10; $P \leq 0,05$) kazanımı tipik performanslarının “barış” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



Şekil 4.9. Yardım boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

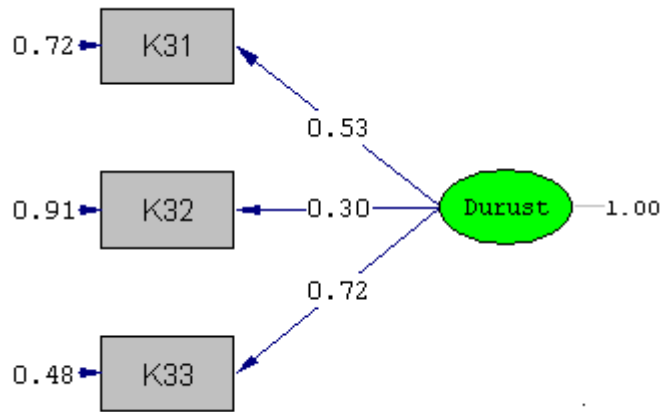
Şekil 4.9.'da “yardım” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “İhtiyacı olanlara yardım etmekten mutluluk duyarım.” (Faktör yükü=0,45; $P \leq 0,05$) kazanımı ile “Aileme yardım etmek hoşuma gider.” (Faktör yükü=0,22; $P > 0,05$) kazanımının tipik performansının “yardım” boyutunu yordadığı görülmektedir. Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimindeki yardım boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “İhtiyacı olana yardım etmekten mutluluk duyarım.” kazanımı olduğu saptanmıştır, bunu da “Aileme yardım etmek hoşuma gider.” kazanımının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.10. Doğruluk boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.10.'da "doğruluk" boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; "Okulda arkadaşlarımın yaptığı davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim." (Faktör yükü=0,75; $P \leq 0,05$) ve "Düşüncelerimi açıkça söylerim." (Faktör yükü=0,46; $P \leq 0,05$) kazanımlarının "doğruluk" boyutunu yordadığı saptanmıştır. "Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım." kazanımının ise (Faktör yükü=0,20; $P > 0,05$) tipik performansının "doğruluk" boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

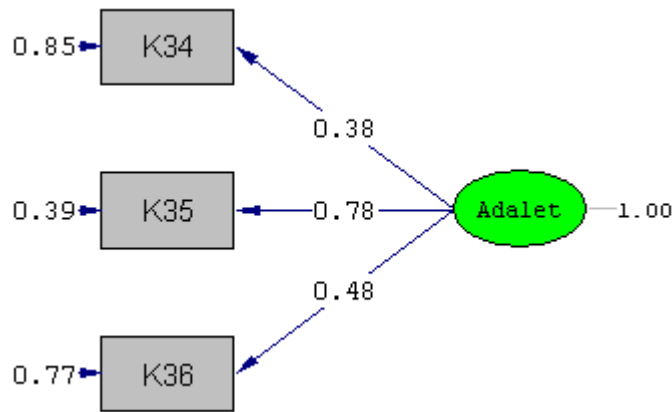
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki doğruluk boyutunun en önemli öğrenme çıktısının "Okulda arkadaşlarımın yaptığı davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim." kazanımı olduğu ve bunu da "Düşüncelerimi açıkça söylerim." kazanımının izlediği saptanmıştır. Ancak; "Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım." kazanımının ilgili programın (doğruluk boyutunda) bir çıktısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4.11. Dürüstlük boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.11.'de "dürüstlük" boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; "İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam." (Faktör yükü=0,72; $P \leq 0,05$) ve "İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim." (Faktör yükü=0,53; $P \leq 0,05$), "Yalan söyleyenlerden nefret ederim." (Faktör yükü=0,30; $P \leq 0,05$) kazanımları tipik performansının "dürüstlüğü" yordadığı görülmektedir.

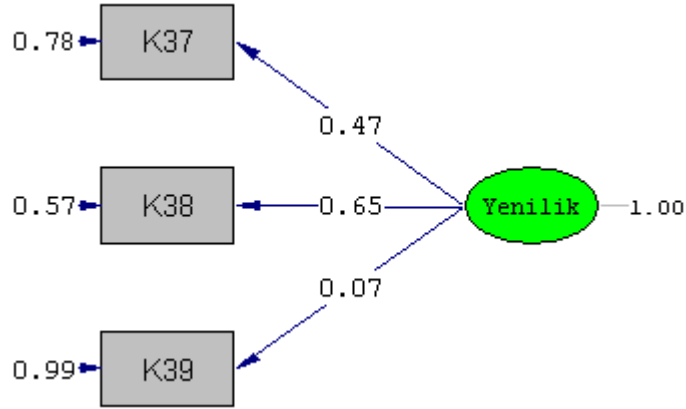
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki dürüstlük boyutunun en önemli öğrenme çıktısının "İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam." kazanımı olduğu ve bunu da sırasıyla "İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim." kazanımı ile "Yalan söyleyenlerden nefret ederim." kazanımının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.12. Adalet boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.12.'de “adalet” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.” (Faktör yükü=0,78; $P \leq 0,05$), “Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=0,48; $P \leq 0,05$) ve “Futbol maçında hakem olsam kendi arkadaşlarımı kayırmam.” (Faktör yükü=0,38; $P > 0,05$) tipik performanslarının “adalet” boyutunu yordadığı görülmektedir.

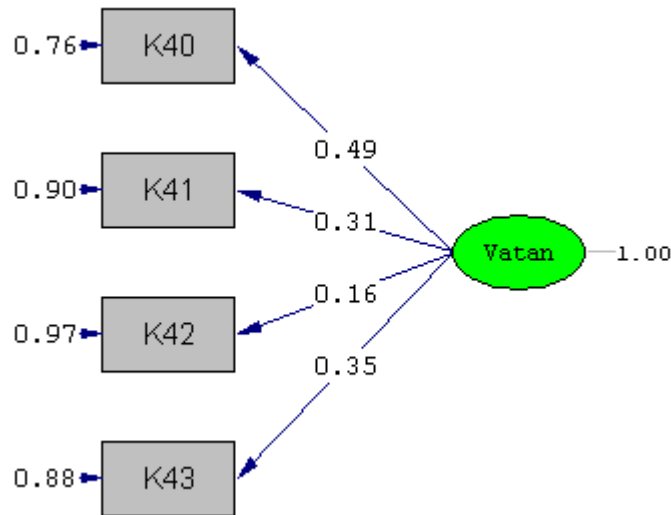
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki adalet boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.” kazanımı olduğu bunu da “Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.” kazanımı ile “Futbol maçında hakem olsam kendi arkadaşımı kayırmam.” kazanımlarının izlediği saptanmıştır.



Şekil 4.13. Yeniliğe açıklık boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.13.’te “yeniliğe açıklık” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olan öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Yenilikleri denemekten zevk alırım.” (Faktör yükü=0,65; $P \leq 0,05$) ve “Merak ettiğim bir deneyi laboratuvarında yapmayı çok isterim.” (Faktör yükü=0,47; $P \leq 0,05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.” (Faktör yükü= 0,07; $P > 0,05$) kazanımı tipik performansının “yeniliğe açıklık” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

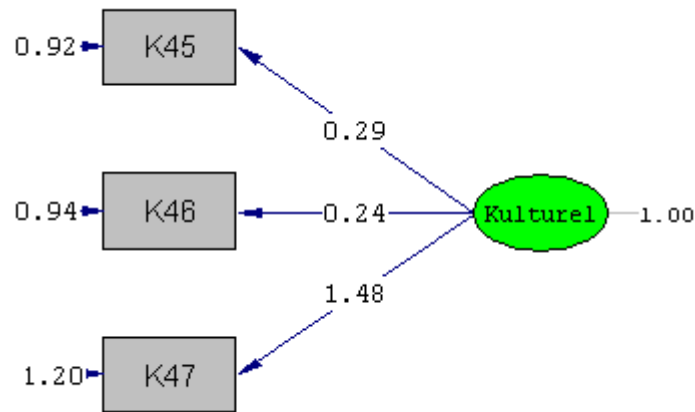
Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimindeki yeniliğe açıklık boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Yenilikleri denemekten zevk alırım.” kazanımı olduğu ve bunu da “Merak ettiğim bir deneyi laboratuvarında yapmayı çok isterim.” kazanımının izlediği saptanmıştır. Ancak; “Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.” kazanımının ilgili programın (yenilik boyutunda) bir çıktısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4.14. Vatanseverlik boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.14.'te “vatanseverlik” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.” (Faktör yükü=0,49; $P \leq 0,05$), “Bayrağımıza ve istiklâl marşımıza saygı duyarım.” (Faktör yükü=0,35; $P \leq 0,05$) ve “Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.” (Faktör yükü=0,31; $P \leq 0,05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.” (Faktör yükü=0,16; $P > 0,05$) kazanımı tipik performansının “vatanseverlik” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki vatanseverlik boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.” kazanımı olduğu ve bunu da sırasıyla “Bayrağımıza ve istiklâl marşımıza saygı duyarım.” ve “Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.” kazanımlarının izlediği saptanmıştır. Ancak; “Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.” kazanımının ilgili programın (vatanseverlik boyutunda) bir çıktısı olmadığı görülmektedir.



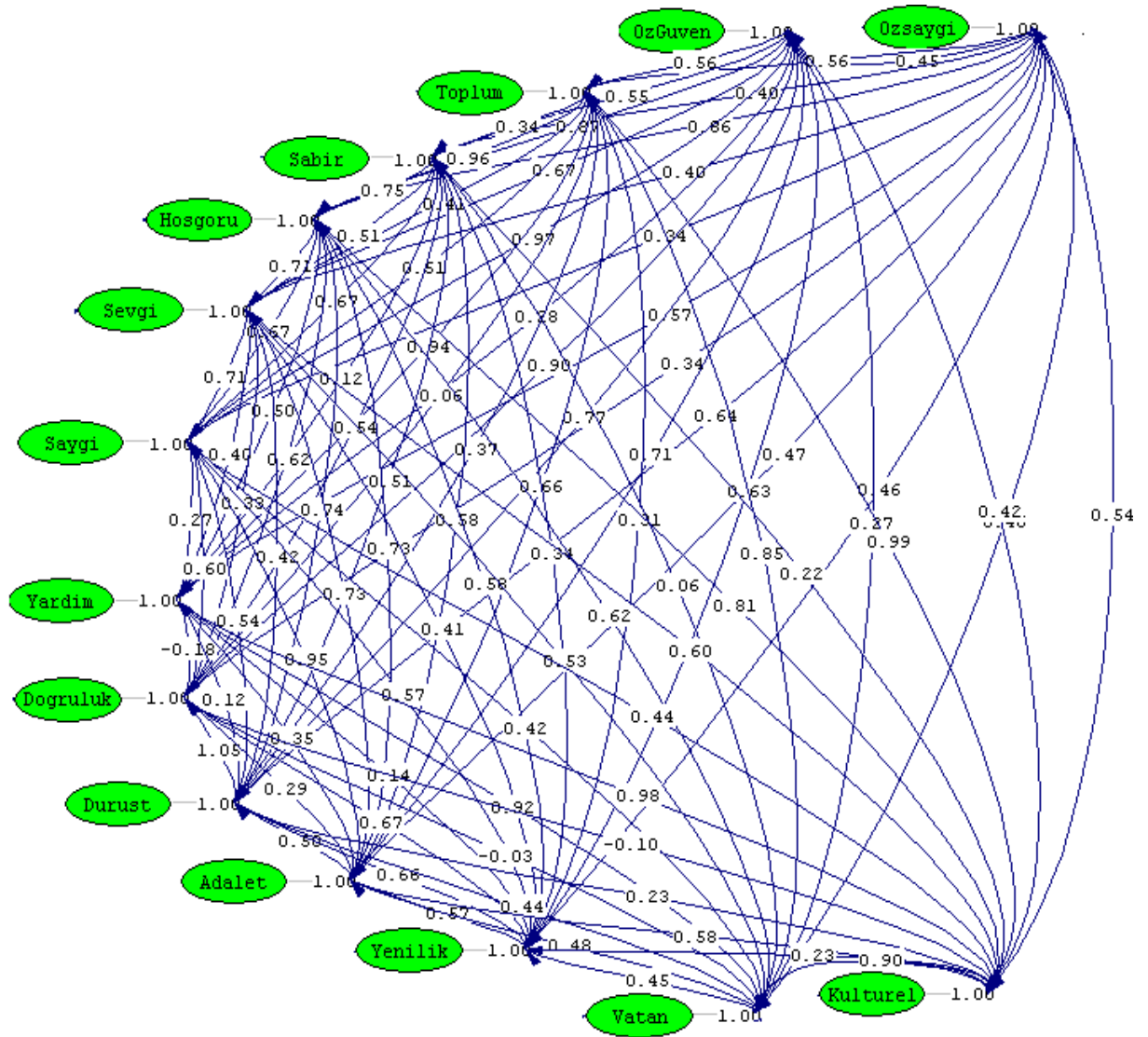
Şekil 4.15. Kültürel değerleri koruma ve geliştirme boyutuna yönelik kazanımların yordamsal düzeyleri.

Şekil 4.15.’te “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli yerler olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=1,48; $P \leq 0,05$) ve “Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.” (Faktör yükü=0,29; $P \leq 0,05$) olduğu ve “Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.” (Faktör yükü=0,24; $P > 0,05$) tipik performansının “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” boyutunu yordadığı görülmektedir.

Bu duruma göre; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimindeki kültürel değerleri koruma ve geliştirme boyutunun en önemli öğrenme çıktısının “Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli yerler olduğuna inanırım.” kazanımı olduğu ve bunu da sırasıyla “Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.” ve “Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.” kazanımlarının izledikleri saptanmıştır.

4.2. Hedef Örüntülerine İlişkin Modelin Çözülmesi

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimine yönelik on beş adet hedef arasındaki örüntünün belirlenmesi, bu çalışmada ele alınan program değerlendirme modelinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizinin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların şematik yapısı Şekil 4.16.'da verilmiştir. Ancak hedef sayısının fazla olması nedeniyle ortaya çıkan resmin okunabilirliği düşüktür. Bu nedenle çözümlenme sonucu elde edilen nicel değerler Tablo 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.16. Karakter eğitimindeki hedeflerin örüntüsü.

Tablo 4.1.

Karakter Eğitimindeki Hedeflerin Örüntüsüne İlişkin Nicel Değerler.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14
H1	1,00*													
H2	0,45*	1,00												
H3	0,56*	0,54*	1,00											
H4	0,41*	0,55*	0,33*	1,00										
H5	0,86*	0,87*	0,97*	0,75*	1,00									
H6	0,40*	0,67*	0,41*	0,51*	0,71*	1,00								
H7	0,29*	0,95*	0,45*	0,61*	0,62*	0,68*	1,00							
H8	0,99*	0,47*	0,92*	0,22*	0,98*	0,31*	-0,55*	1,00						
H9	0,61*	0,28*	0,99*	0,15	0,55*	0,39*	0,28*	0,95*	1,00					
H10	0,34*	0,90*	0,03	0,54*	0,61*	0,33*	0,53*	0,89*	-0,17	1,00				
H11	0,64*	0,77*	0,34*	0,51*	0,73*	0,42*	0,46*	-0,04	0,13	0,95*	1,00			
H12	0,47*	0,71*	0,65*	0,58*	0,73*	0,73*	0,91*	0,39*	0,36*	0,29*	0,49*	1,00		
H13	0,47*	0,63*	0,30*	0,34*	0,59*	0,41*	0,49*	0,61*	0,18	0,68*	0,66*	0,57*	1,00	
H14	0,46*	0,27*	0,87*	0,07	0,63*	0,53*	0,38*	0,93*	0,94*	-0,02	0,43*	0,48*	0,46*	1,00
H15	0,54*	0,41*	1,00*	0,22*	0,80*	0,60*	0,42*	0,83*	0,91*	-0,10	0,21*	0,58*	0,23*	0,90*

H1: Öz Saygı

H2: Öz Güven

H3: Toplumsallık

H4: Sabır

H5: Hoşgörü

H6: Sevgi

H7: Saygı

H8: Barış

H9: Yardımseverlik

H10: Doğruluk

H11: Dürütlük

H12: Adalet

H13: Yeniliğe Açıklık

H14: Vatanseverlik

H15: Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme

Şekil 4.16. ve Tablo 4.1.'de Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi kapsamındaki on beş adet hedef arasındaki örüntü verilmiştir. Tablo-6'da (*) ile işaretlenmiş örüntüler 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 4.1.'e göre en yüksek ilişki "toplumsallık" ile "kültürel değerleri koruma ve geliştirme" arasında görülmektedir ($R=1,00$; $P\leq 0,05$). İkinci sırada en yüksek ilişki ise "toplumsallık" ve "yardımseverlik" arasında ($R=0,99$; $P\leq 0,05$) ve aynı zamanda "barış" ve "öz saygı" arasında elde edilmiştir ($R=0,99$; $P\leq 0,05$). Üçüncü sırada en yüksek ilişki ise "toplumsallık" hedefi ile "hoşgörü" hedefi arasında gözlenmiştir ($R=0,97$; $P\leq 0,05$).

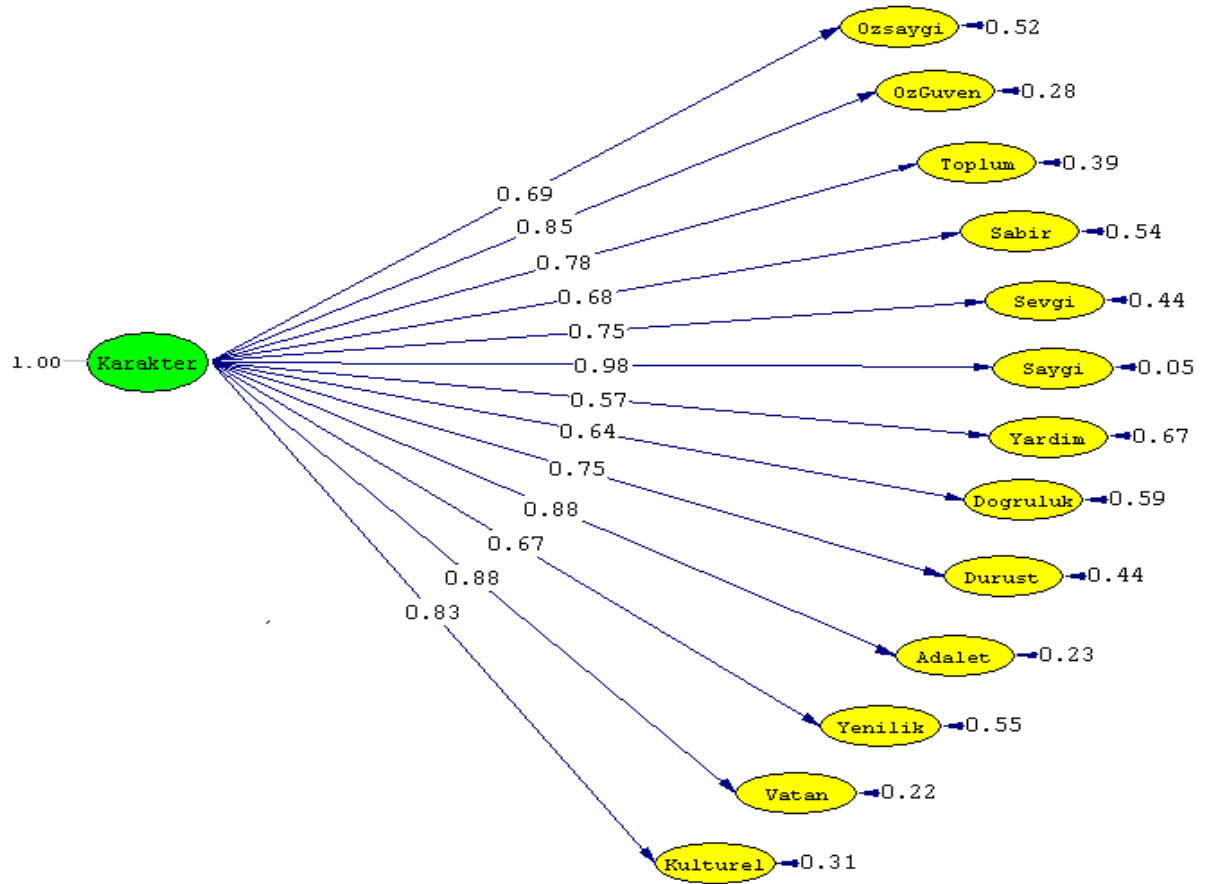
Tablo 4.1.'e göre; "öz saygı" ve "öz güven" hedefleri tüm hedefler ile 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Diğer taraftan; "toplumsallık" hedefi "doğruluk" hedefi dışında tüm hedefler ile 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir. Bir başka ifade ile "toplumsallık" ve "doğruluk" hedefleri birbirinden istatistiksel olarak bağımsızdır.

"Sabır" hedefinin "yardımseverlik" ve "vatanseverlik" hedefi haricinde diğer hedefler ile arasında 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş iken "sabır" ve "vatanseverlik" hedefleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Buna göre her iki hedef birbirinden bağımsız davranmaktadır.

4.3. Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine İlişkin Modelin Çözümlemesi

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ve karakter eğitimi kapsamındaki hedeflerin karakter yapısına etki düzeyi olarak önem sırasına göre sıralanması bu çalışmadaki 3. aşamayı oluşturmaktadır. Bu amaçla; Şekil 4.12.'de verilen modelin ikinci sıralı doğrulayıcı faktör analizine göre çözümlenmesiyle elde edilen değerler Şekil 4.17. ve nicel değerleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.



Şekil 4.17. Karakter eğitimindeki hedeflerin önem sıralaması.

Tablo 4.2.

Karakter Eğitimindeki Hedeflerin Önem Sırasına İlişkin Nicel Değerler

Hedef	Path Katsayısı	P
Hoşgörü	1,00*	0,00
Barış	1,00*	0,00
Saygı	0,98*	0,00
Adalet	0,88*	0,00
Vatanseverlik	0,88*	0,00
Öz Güven	0,85*	0,00
Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme	0,83*	0,00
Toplumsallık	0,78*	0,00
Sevgi	0,75*	0,00
Dürüstlük	0,75*	0,00
Öz Saygı	0,69*	0,00
Sabır	0,68*	0,00
Yeniliğe Açıklık	0,67*	0,00
Doğruluk	0,64*	0,00
Yardımseverlik	0,57*	0,00

Karakter bir psikolojik yapıdır ve bu yapının şekillenmesinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre öğrenme yaşantıları geçiren öğrenciler için en önemli bileşenlerin “hoşgörü” ve “barış” olduğu gözlenmiştir ($R=1,00$; $P\leq 0,00$). Bu iki hedefi izleyen ve var olan karakter yapısının oluşmasında üçüncü sırada önemli olan hedef ise “saygı” hedefidir ($R=0,98$; $P\leq 0,00$). Bu hedefler aynı zamanda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi boyutunda gerek içerik ve gerekse öğrenme etkinlikleri olarak en fazla ön plana çıkan hedeflerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen bazı öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Araştırma kapsamında İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (2004) Karakter eğitimi boyutu ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak bir değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme çalışması üç aşamada tamamlanmıştır. Bunlar: (a) Karakter eğitimine ait her bir kazanımın ait olduğu hedef ile bağıntısının belirlenmesi ve kazanım-hedef bağıntısının nicel olarak yordanması. (b) Hedefler arasındaki ilişkinin nicel değerlerinin belirlenmesi ve hedef örüntüsünün çıkarılması. (c) Karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıralarının belirlenmesidir.

5.1.1. Hedef-Kazanımların Bağıntılarının Çözümlemesine İlişkin Sonuçlar:

Araştırma kapsamında ele alınan on beş hedefle ait kırk altı kazanımın bağıntıları incelendiğinde, **Öz Saygı** boyutunda “Kendimin değerli olduğuna inanırım.”, **Sabır** boyutunda “Sinirlendiğimde öfkemi kontrol ederim.”, **Barış** boyutunda “Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanmam.” ve “Darginları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.”, **Doğruluk** boyutunda “Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.” **Yenilik** boyutunda “Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim”, **Vatanseverlik** boyutunda “Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.” kazanımlarının ilgili olduğu boyutu

yordamadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantılarının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmüştür.

5.1.2. Hedef Örüntülerine İlişkin Modelin Çözümlemesine İlişkin Sonuç:

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimine yönelik on beş hedef arasındaki örüntüye bakıldığında en yüksek ilişki “toplumsallık” ile “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” arasında görülmüştür ($R=1,00$; $P\leq 0,05$). İkinci sırada en yüksek ilişki ise “toplumsallık” ve “yardımseverlik” arasında ($R=0,99$; $P\leq 0,05$) ve aynı zamanda “barış” ve “öz saygı” arasında elde edilmiştir ($R=0,99$; $P\leq 0,05$). Üçüncü sırada en yüksek ilişki ise “toplumsallık” hedefi ile “hoşgörü” hedefi arasında gözlenmiştir ($R=0,97$; $P\leq 0,05$).

“Öz saygı” ve “öz güven” hedefleri tüm hedefler ile 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Diğer taraftan; “toplumsallık” hedefi “doğruluk” hedefi dışında tüm hedefler ile 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir. Bir başka ifade ile “toplumsallık” ve “doğruluk” hedefleri birbirinden istatistiksel olarak bağımsızdır. “Sabır” hedefinin “yardımseverlik” ve “vatanseverlik” hedefi haricinde diğer hedefler ile arasında 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş iken “sabır” ve “vatanseverlik” hedefleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Buna göre her iki hedef birbirinden bağımsız davranmaktadır.

5.1.3. Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine İlişkin Modelin Çözümlemesine

İlişkin Sonuç:

Karakter bir psikolojik yapı olup, bu yapının şekillenmesinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre öğrenme yaşantıları geçiren öğrenciler için en önemli bileşenlerin “hoşgörü” ve “barış” olduğu gözlenmiştir ($R=1,00$; $P\leq 0,00$). Bu iki hedefi izleyen ve var olan karakter yapısının oluşmasında üçüncü sırada önemli olan hedef ise “saygı” hedefidir ($R=0,98$; $P\leq 0,00$). Bu hedefler aynı zamanda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi boyutunda gerek içerik ve gerekse öğrenme etkinlikleri olarak en fazla ön plana çıkan hedeflerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, alan yazın ve araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmen ve okul yöneticileri ilköğretimde karakter eğitimi ve karakter eğitiminin önemi konusunda daha fazla bilgilendirilmelidirler. Bu bağlamda öğretmenlere etkin hizmet içi eğitim kursları, karakter eğitimi konusunda seminer, konferans ve çalıştaylar düzenlenmelidir. Bu amaçla karakter eğitimi konusunda hazırlanacak uygulama kitapçıkları geliştirilebilir ve programda yer alan kazanım konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin odaklanması sağlanabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, başarılı bir karakter eğitimi konusunda öğrenci velileri ve ilgililerle iş birliği anlayışını benimsemelidir.

5.2.2. Yürütmeyi Düzenleyenler İçin Öneriler:

Araştırma bulgularına göre, karakter eğitimine ilişkin olarak (2004) Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan on beş temadan altısında kazanımların ilgili hedefi yordamadığı görülmektedir. İlgili programda yer alan hedef ve kazanımlar içerik açısından gözden geçirilmeli ve ülke genelini örnekleyen araştırma sonuçlarına göre yeniden oluşturulmalıdır.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. İlköğretim Hayat Bilgisi Programı karakter eğitimi boyutu ülke genelini örnekleyen araştırmalarla ele alınabilir.
2. Karakter eğitimine ilişkin kazanımların yordamsal kontrolleri ülkemizi oluşturan coğrafi bölgelere göre belirlenerek karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul müdürlerinin karakter eğitim konusundaki görüşleri belirlenebilir.

4. Karakter eğitimi konusunda öğrenci velilerinin görüşleri belirlenebilir.
5. Karakter eğitimi konusunda devlet ve özel okul öğrencilerinin kazanım düzeyleri belirlenerek karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
6. Karakter eğitimine ilişkin kazanımların okul-okul dışı kazanım kaynakları nitel olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- 100 Ways to Promote Character Education in Schools.
http://www.forcharacter.com/100ways.htm web adresinden 23 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ada, S., Baysal, Z. N., Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3(10), 9
- Adler, A. (1985). *İnsanı tanıma sanatı*, çev. Şelâle Basar, İstanbul: Dergah Yayınları.128
- Akman, B. (1994). Okul öncesi dönemde ahlâk gelişimi. Ş. Bilir (Der.). *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.63
- Altinköprü, T. (1999). *Şahsiyetin analizi*. İstanbul: Hayat.173
- Anderson, D, R. (2000). Character education: who is responsible?. *Journal of Instructional Psychology*. 27(3), 139-141.
- Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G., Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.54,95-97
- Arpacı, Ö. (1992). *Birgivi'de karakter terbiyesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arthur, J. (2003). Character education in British education policy. [Electronic version]. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 45-58.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: MÜ Vakfı Yayınları Yayın No:1.140
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: DTCF Yayınları.232-233,247-249
- Balat, G. (2006). Erken dönemlerde değerler eğitimi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi III. Cilt*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.10-13,22-24
- Balat, U. G. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A.Oktay ve Ö. Polat Unutkan. (Der.). *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.201-204
- Balat, U. G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 8 (45).

- Balat, U. G. ve Dağal, B. A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset ve Matbaacılık.135
- Baltacıoğlu, İ. H. (1927). *Kültürel kalkınmanın sosyal şartları*. İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1994). *Türke doğru*. Ankara: Cantekin Matbaa ve Yayıncılık.59-60
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim ve terbiyede inkılap*. Hz. Canım-Kıncal. MEB. Basımevi.36-37
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.169
- Battistich, V. *Character education, prevention and youth development*. http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_Battistich.pdf web adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.1-3
- Baykent, D. (2002). *Fen bilimleri eğitimi'nde öğrenci motivasyonunu artırma yoluyla karakter eğitimi'ne geçiş süreçleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.22-25
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Benninga, J. S., Wynne, E. A. (1998). Keeping in charecter: a time-tested solution. *Phi Delta Kappan*. 79 (6).182
- Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: anatomy and formation in J. M. DuBois. ed. *Moral Issues in Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems*. Lanham, Md.: University Press Of America.
- Berkowitz, M. W. (2002). The sience of character education. W. Damon (Eds.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, California: Hoover.47
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Washington, DC. *Character Education Partnership*. http://education.csufresno.edu/bonnercenter/documents/What_Works.pdf web adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.12-15
- Bilir, Ş. (1994). *Ana ve çocuk sağlığı*. Ankara: Alkım.133

- Bohlin, K. E. (2005). *Teaching character education through literature: Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.179
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D., Sheets, J. (2001). *Building character education in our schools to enhance the learning environment* (ERIC Document Reproduction Service No: ED453144).
- Byrne, Barbara M. (1998), *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Can, G. (2004). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Der.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.130-132
- Carlson, S., Johnson, J. ve Swift, V. (2000). *Improving student social skills through character education*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED444925).
- Carter, G. R. (1999). "Refocusing our attention on character education in the new millennium". *Presented at Israel ASCD Conference in Jerusalem*. Israel. http://www.ascd.org/educationnew/speech/character_education.html 25 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.2
- Chandler, (2005). *The effects of a character education program on elementary students prosocial competence. unpublished dissertation*. Lynn University. Florida, USA.
- Character Education: *Creating a Framework for Excellence*. <http://www.urbanext.uiuc.edu/programs/character.html> web adresinden 6 Şubat tarihinde edinilmiştir.
- Character Education: *Manifesto center for the advancement of ethics and character*. 1996. <http://www.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/charactered%20manifesto.pdf> web adresinden 12 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir
- Cloninger, R, Köse, S. Ve diğerleri. (2004). Mizaç ve karakter envanteri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, Cilt: 14, Sayı: 3,107
- Colby, A. ve Kohlberg, K. (1987). *The measurement of moral behavior (Vols. 1-2)*. New York: Cambridge University Press.
- Covell, K. ve Howe, B. (2001). "Moral Education Through the 3 Rs: Rights, Respect and Responsibility". *Journal of Moral Education*.30 (1).

- Crowther, E. (1995). *An independent schooll library-classroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy and caring for prekindergarten through eighth grade* (ERIC Document Reproduction Service No: ED388964).
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.118-119
- Çağatay, Ş.M. (2009). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.65-66
- Çağlar, A. (2003). "Okul öncesi dönemde değerler eğitimi". M. Sevinç (Der.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). R. Arı (Der.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.96
- Çapan, A.S. (2005). *3-11 Yas çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.20
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi teorisi: ahlâk ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.1 (1).50-53
- Damon, W. (Ed.). (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.
- Davidson, L., Stokes, L. (2001). *Educators perceptions of character education*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED461923).
- DeBord, K. *Childhood years: ages six through twelve*. http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/pubs/child6_12.html. web adresinden 16 Ekim 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. 10. Baskı. Ankara: PegemA.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.78
- Deniz, H. (1960). *En yeni görgü kuralları*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.17

- DeRoche, E. F. ve Williams, M. M. (2001). *Character education: A guide for school administrators*. Lanham, Maryland, USA: Scarecrow Education.6
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitimi verilmesi ve ahlâkî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1876-1918)*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A.275
- Dykes, B. A. (2007). *Educators perceptions of character education: Importance, efficacy, and practice*. Unpublished Dissertation. The University of Alabama. Alabama, USA. 35-39
- Ece, B. ve Erdal, H. (2005). *Türkiye’de eğitim reformları, ilköğretim reformu (8 yıllık kesintisiz eğitim)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1).79-92
- Elkind, D. ve Sweet, F. (1997). *The socratic approach to character education. educational leadership*. 54. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ545870).20
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretme, eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.116-118
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fidan, N. ve M. Erden (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.88-89
- Fields, B. (2004). *Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. educational psychology in practice*. 20, (2). (ERIC Document Reproduction Service No. EJ680728).
- Finck, C., Hansen, C. ve Jensen, J. (2003). *Improving student achievement through character education. unpublished master thesis*. Saint Xavier University. Illinois, USA.

- Fiske, E. B. (2002). *Learning in deed: the power of service-learning for american schools*. W. K. Kellogg Foundation. Massachusetts, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465829).11
- Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. (ERIC Document Reproduction Service No:ED445781).
- Frye, M., Lee, A. R., LeGette, H., Mitchell, M., Turner, G., ve Vincent, P. F. (Eds.). (2002). *North carolina character education informational handbook and guide*. <http://www.ncpublicschools.org/charactereducation> web adresinden 23 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.8
- Forgan, J. W. (2002). *Using bibliotherapy to teach problem solving*. *Intervention in School and Clinic*. 38 (2).
- Gander, M. ve Gardiner, H. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. 3. Baskı (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.36-39
- Gauld, J. (1993). *Character first: the hyde school difference*. San Francisco, USA: ICS Press.
- Gossett, H. A. (2006). *The missing link: character education. unpublished dissertation*. Capella University. Minnesota, USA.27.16-17
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.36-39
- Guttek, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.94-95
- Gültekin, F. (2007). *Tarih-I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.42,45,46
- Güngör, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.83,87
- Güngör, A., Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G., Koç, G. (2003). "Ahlâkî (Törel) gelişim". A. Ulusoy (Der.). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamer, D. ve Copeland P. (2000). *Genlerimizle yaşamak, onlar neden sandığımızdan daha önemli?* (F. Özbay, Çev.). İstanbul: Evrim Yayınevi.28

- Harak, E. T. (2006). *First-year self-report outcomes of a character education experiment with elementary students*. Unpublished Master Thesis. University of Maryland, Maryland, USA.18,49
- Harms, K. ve Fritz, S. (2001). *Internalization of character traits by those who teach character counts!* Journal of Extension, 39(6). <http://www.joe.org/joe/2001december/a4.html>. web adresinden 9 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Headen, O. M. (2006). *A description and critical examination of the character education program offerings within an urban elementary school*. Dissertation of Doctor. Chicago, Illinois, USA.15-17,
- Heavy, J., Meyers, M., Mozdren, C., Warneke, T. (2002). *Developing character education through the use of current curriculum*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University. Chicago, USA.37-39,45
- Harned, P. J. (1999). *Leading the effort to teach character in schools*. NASSP Bulletin, 83(609). (ERIC Document Reproduction Service No: EJ594841).25
- Huitt, W. (2004). "Moral and character development". *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>. web adresinden 16 Ekim 2006 tarihinde edinilmiştir.7-8
- Hunt, T., Mullins, M. M. (2005). *Moral education in america's schools: the continuing challenge*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Johansson, E. (2002). "Morality in preschool interaction: teachers' strategies for working with children's morality". *Early Child Development and Care*,172(2).
- Josephson, M. (2002). *Character education is back in our public schools*. http://www.nasbe.org/Standart/11_Aytumn2002/Character.pdf web adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kagan, S. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ634680).
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji tarihi*. C.2. istanbul: Milli Eğitim Basımevi.97-98
- Kanad, H. F. (1977). *Kısaltılmış pedagoji*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.15
- Kerschensteiner, G. (1929). *Karakter kavramı ve terbiyesi*. Çev: H.Fikret Kanad, 1954. Ankara: Örnek Matbaası.15

- Kılınc, M. (1997). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (kırşehir örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı.2
- Kıroğlu, H.(2009). *karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.41-42
- Kidder, R. (2000). *Talking about ethics and character education*. Education Update. 42 (4).
- Kirschenbaum, H. (2000). "From values clarification to character education: a personal journey". *Journal of Humanistic Counseling*. Education and Development. 39(1). (ERIC Document Reproduction Service No. EJ617563).
- Koca, (1987). *İlkokul 1. sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlâkî yargılarını etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı.
- Kohlberg, L. (1969). *the psychology of moral development*. essays on moral development. Vol. 2 (New York: Harper and Row, 1969).
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuşin, İ. (1999). *Ruh sağlığı ve ahlâk gelişimi*. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.35-37
- Lasley, T. (1997). *the missing ingredient in character education*. Phi Delta Kapan. 78 (8). (ERIC Document Reproduction Service No. EJ542624).
- Lapsley, D.K. ve Narvaez, D. (2006). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley. (Elektronik Versiyon). <http://www.nd.edu/~dnarvaez/documents/LapsleyNarvaez06.pdf>. web adresinden 25 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.26
- Latzke, J. (Dec 1, 2003). *Study suggests character education boosts academics, too*. The Associated Press State & Local Wire. Retrieved March 3, 2005. from <http://web.lexis-nexis.com.ezproxy.lib.uh.edu/universe/printdoc>
- LeBlanc, B. F. (2007). *Teachers perceptions, training and implementation of character education: implications for staff development*. George Mason University. Unpublished Dissertation. Virginia, USA. 42-46

- Leming, J. (1993). *In search of effective character education*. Educational Leadership. 51.
- Leming, J. S. (1997). *Teaching values in social studies education past practices and current trends*. http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm web adresinden 16 Kasım 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Leming, J. S. (2000). "Tell me a story: an evaluation of a literature-based character education programme". *Journal of Moral Education*. 29.
- Leming, J. S., Henrics-Smith, A., Antis, J. (1997). An evaluation of the heartwood institute's "an ethics curriculum for children". *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (Revised 4/1/2000) Chicago, Illinois, USA. (Elektronik Versiyon). http://www.heartwoodethics.org/docs/AERA_paper.pdf web adresinden 19 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lewis, J. G. (2007). *the impact on teacher practice when character education is integrated into curriculum*. Unpublished Dissertation. Boston College. Massachusetts, USA.54
- Lickona, T. (1991a). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books. (ERIC Document Reproduction Service No: ED337451).
- Lickona, T. (1991b). *Character education: does character education make a difference?* <http://www.usoe.k12.ut.us> web adresinden 2 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leaderships*. 51. (ERIC Document Reproduction Service No: EJ472598).
- Lickona, T. (1997). The teachers role in character education (Elektronik Versiyonu). *Journal Of Education*. Vol. 179, No.2.
- Lickona, T. (2001). What is good character? and how we can develop it in our children? *Reclaiming Children and Youth*. 9 (4). (ERIC Document Reproduction Service No: EJ629079).65

- Lickona, T., Schaps, E., Lewis, C. (2003). Eleven principles of effective character education. Washington DC: *Character Education Partnership*. http://www.character.org/uploads/PDFs/Eleven_Principles.pdf web adresinden 22 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Lipe, D. (1975). A critical analysis of values clarification. Apologetics Press, Inc. Alabama, USA. (Elektronik Versiyonu). <http://www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>. web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Lockwood, A. L. (1997). Character education: *Controversy and Consensus*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.9.369,417
- Lott, L., Nelsen, J., Glenn, S. (2000). *A'dan z'ye pozitif disiplin*. Murat Ersin (Çvr.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Malewski, E. (2010). *Curriculum studies handbook: the next moment*. New York: Routledge.
- Miller, T. N., Leslie-Toogood, A., ve Kaff, M. (2005). creating asset-rich communities. *Principal Leadership*. 5 (8).
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *37-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya Pa Yayınları.
- Milson, A, J. (2001). *Teacher efficacy and character education*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED454212).
- Milson, A, J., Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (keyis) ve türkçe'ye uyarlanma çalışması (Elektronik Versiyonu). *Değerler Eğitimi Dergisi*. S. 1 (4). <http://www.degerleregitiimi.org/ded/4/ded4mak5.pdf> web adresinden 5 mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.99-100
- Milson, J. A. (2000). Creating a curriculum for character development: a case study (Elektronik Versiyonu). *The Clearing House*, Vol.74 (2).89
- Morrison, R. R. (2006). *The impact of character education programs on student discipline referrals in texas public schools*. Unpublished Dissertation. Texas A&M University. USA. 12-14
- Mulkey, Y. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 68.

- Murray, (1992). *Moral development and moral education: an overview*. Nel Noddings Book. The Challenge to Care in Schools New York: Teachers College Pres. <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html> web adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*. 63 (1). 18
- Nucci, L. (1987). Synthesis of research on moral development (Elektronik Versiyonu). *Educational Leadership*. February 1987. <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>. web adresinden 6 Şubat 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Pres. New York.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik, yaşlılık ve ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- O'Sullivan, S. (2004). *Books to Live by: Using Children's Literature for Character Education*. *The Reading Teacher*. 57 (7). 641
- Özen, Y. (2001). *Yarına kalmamak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.25
- Piaget, K., ve Blume, C. (2000). *study links improvements in student behavior. Academic performance to character education*. <http://www.myscschools.com/News/2000/charstdy.htm>. web adresinden 2 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*. 98 (1).
- Raths, L., Harmin, M. and Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. 30
- Revell, L. (2002). Childrens' responses to character education (Elektronik Versiyonu). *Educational Studies*. Vol. 28, No. 4.
- Ries, E. (1999). *A question of character. techniques: Making Education&Career Connections*. 74 (5).

- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schaeffer, E. (1999). *It's time for schools to implement character education*. NASSP Bulletin. 53 (609).
- Schaeffer, E. F., Bohlin, K., Lisy-Macan, L., ve Smith, T. W. (1998). *character education makes a difference: reinvigorating the work of schools*. <http://www.aypf.org/forumbriefs/1998/fbl20498.htm> web adresinden 3 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Schaps, E. (2005). The role of supportive school environments in promoting academic success. getting results. *Developing Safe and Healthy Kids*. (Update 5 Chapter 3). <http://www.devstu.org/about/articles/getResults.html> web adresinden 20 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Schmidt, P. R. ve Palliotet, A. W. (2001). *Exploring values through literature, multimedia, and literacy events: making connections*. Newark, DE: International Reading Association.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.73
- Sevinç, M. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sherblom, S. A. (2004). Issues in conducting ethical research in character education. *Journal of Research in Character Education*. 1(2).
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Skinner, R. (2004). Character education: *Education Week on the Web*. <http://www.edweek.org/context/topics/issuespage.cfm?id=112> web adresinden 6 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Smetana, J. G. *The role of parents in moral development: a social domain analysis* <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/smetana.html>. web adresinden 6 Şubat tarihinde edinilmiştir
- Smith, E. (1989). *The new moral classroom: all over the country*. Schools are Using New Methods to Teach Kids Old Values. *Psychology Today*. 23(5).

- Solak, N. (2003). Aşırlığın psikolojisi -2. *Vuslat Dergisi*. Sayı: 24. Dönem: Haziran 2003.
- Sönmez, S. (1999). *Genç öğretmen*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları. Y. No: 907.20
- Sridhar, D. ve Vaughn, S. (2000, November/December). bibliotherapy for all: enhancing reading comprehension. self-concept and behaviors. *Teaching Exceptional Children*. 33 (2).
- Tapper, P. A. (2007). *character education programs in texas character plus middle schools and the role of the principal*. Unpublished Dissertation. Texas A&M University. Texas, USA. 47
- Tatman, R. G. (2007). *The development and validation of the administrator character education efficacy belief instrument. dissertation of doctor*. Sam Houston State University. Texas, USA.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezcan, M. *Kültür ve kişilik (Psikolojik Antropoloji)*. [http://www.scribd.com/doc/16554976/ KULTUR-VE-KLK](http://www.scribd.com/doc/16554976/KULTUR-VE-KLK) web adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.14
- The Josephson Institute of Ethics. (1992). <http://charactercounts.org/overview/aspen.html> web adresinden 12 Kasım 2010 Tarihinde edinilmiştir.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 37-42
- Tolman, J. (2003). providing opportunities for moral action: a guide to principle 5 of the eleven principles of effective character education. *Character Education Partnership*. Washington, D.C.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 124,128
- Tozlu, N. (1989). *İsmayıl hakkı baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.27
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir aile olmak: anne baba olmanın altın kuralları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.54-55,106

- Trelease, J. (2001). *The read-aloud handbook (5 th Ed.)*. New York: Penguin Boks.
- Udayar, S. D. (2008). *The influence of character education on student behavior and student academic achievement in texas character plus middle schools*. Unpublished Dissertation. Tarleton State University.
- Unutkan, Ö. P. (2005). *Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi*. A Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der.). *Okul öncesi dönemde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.191
- Ural, M. (1986). Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi *ya-pa 4. Okul Öncesi Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Viadero, D. (2003). Nice work. *Education Week*, 22 (33). www.ebscohost.com.
- Wood, R., Roach, L. (2000). Admimistrators' perceptions of character education (Elektronik Versiyonu). *Education*. Vol:120, No.2.
- Wynne, E. ve Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: a handbook for teaching character*. Academics and Discipline. New York: Merrill.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.221
- Yurdugül, H. (2005). "Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması". *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- www.haberakademi.net sitesinden 27 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- www.charecter.org
- <http://www.ogem.com.tr>
- <http://www.tdk.gov.tr>
- <http://www.tegv.org/getPage.asp?rn=6&fn=toplumsalyasam>
- <http://www.yoret.org.tr/download/posta/67.doc>
- <http://www.responsiveclassroom.org/about/research.html>
- www.mcpsssl.org
- www.kigem.com.tr

EKLER

EK-I:

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Karakter Eğitimi Kapsamında Yer Alan On Beş Adet Hedef ve Yüz Otuz Yedi Adet Kazanım Arasındaki Uzman Görüş Formu.

Aşağıda karakter eğitimi kapsamında 15 adet hedef ve 137 Adet Kazanım verilmiştir. Sizden istenilenler; a) 15 adet hedef karakter yapısını temsil ediyor mu? b) 137 adet kazanım ilgili hedefe ilişkin mi? sorularına ilişkin görüşlerinizdir. Görüşlerinizi; i) temsil ediyor, ii) kısmen temsil ediyor ve iii) temsil etmiyor şeklinde işaretleyiniz.	Temsil Ediyor	Kısmen Temsil Ediyor	Temsil Etmiyor	Kapsam Geçerlik Oranı
ÖZ SAYGI	8	0	0	1,00
- Kendini ve duygularını fark etme	6	1	1	0,50
- Kişisel bakımını yapma	6	2	0	0,50
- Kendi farklılığını fark etme	4	2	2	0,00
- Geçmişini öğrenme	3	2	3	-0,25
-(2) Kendisiyle barışık olma	7	1	0	0,75
- Etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme	4	1	3	0,00
- Görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma	3	3	1	-0,25
- Kuralların gerekliliğini bilme	4	3	1	0,00
-(1) Hata yapabileceğini kabul etme	7	2	1	0,75
- Kişisel eşyalarını özenli kullanma	4	2	2	0,00
- Büyüdükçe değiştiğini fark etme	3	1	4	-0,25
-(3) Kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme	8	0	0	1,00
ÖZ GÜVEN	8	0	0	1,00
- Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma	5	3	0	0,25
- Ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma	4	2	2	0,00
- Kurallara neden gerek duyulduğunu bilme	3	3	2	-0,25

- Hatalardan ders çıkarma	3	2	3	-0,25
- Gerektiğinde büyüklerinden yardım alma	2	2	4	-0,50
- Ailede alınan kararlara katılma	3	2	3	-0,25
- Etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme	3	3	2	-0,25
-(6) Etkili “hayır” deme	7	1	0	0,75
- Zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma	4	2	2	0,00
-(5) Kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme	7	0	1	0,75
-(4) Haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama	7	1	0	0,75
- Doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavrama	2	3	3	-0,50
TOPLUMSALLIK	8	0	0	1,00
- Beslenmek için gerekli araç ve gereçleri kullanma	2	3	3	-0,50
-(7) Görgü kurallarını uygulama	8	0	0	1,00
- Arkadaş edinme ve onlara duygularını söyleme	6	2	0	0,50
-(9) Kurallara uymanın sonuçlarını kavrama	8	0	0	1,00
- Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma	3	3	2	-0,25
-(8) Arkadaşlarıyla oyun oynamak ve eğlenmek için gerekeni yapma	7	1	0	0,75
- Grup bilinci oluşturma ve grubunun çıkarlarını koruma	6	2	0	0,50
- Arkadaşlarına cesaret verme	3	4	1	-0,25
SABIR	8	0	0	1,00
- Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma	2	2	4	-0,50
- Eğlenmek için uygun zamanı bekleme	4	3	1	0,00
-(10) Etkili dinleme	7	1	0	0,75
-(11) İsteklerini erteleme	8	0	0	1,00
- Amaç belirleme	2	2	4	-0,50
- Hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme	6	1	1	0,50
-(12) Duygularını kontrol etme	7	1	0	0,75

HOŞGÖRÜ	8	0	0	1,00
- Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme	5	1	2	0,25
- Arkadaşlarıyla oynarken uygun davranışlarda bulunma	5	2	1	0,25
- Bireysel ve grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetme	6	1	1	0,50
- Konuşanı dinleme	3	3	2	-0,25
- (13) Hataları doğal karşılama	8	0	0	1,00
- (14) Farklılıkları kabul etme	7	1	0	0,75
- (15) Herkesin değerli olduğunu kabul etme	8	0	0	1,00
- Sorunlara farklı çözümler önerme	4	2	2	0,00
- Duygularını uygun bir dille ifade etme	3	3	2	-0,25
- Görevlerini yerine getirmekten mutluluk duyma	4	2	2	0,00
SEVGİ	8	0	0	1,00
- Kendini sevme	5	2	1	0,25
- (16) Ailesini ve akrabalarını sevme	7	1	0	0,75
- Arkadaşlarını ve başkalarını sevme	6	1	1	0,50
- Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme	6	1	1	0,50
- Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma	6	1	1	0,50
- Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme	4	2	2	0,00
- Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma	3	2	3	-0,25
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme	2	3	3	-0,50
- (17) Ülkesini sevme	7	1	0	0,75
- (18) İnsanları sevme	8	0	0	1,00
- (19) Doğayı sevme	8	0	0	1,00
SAYGI	8	0	0	1,00
- (20) Kendine saygı duyma	7	1	0	0,75
- Arkadaşlarına saygı duyma	6	2	0	0,50
- Okulu ve sınıfı ile ilgili kurallara uyma	5	1	2	0,25

- Öğretmenine karşı saygılı olma	4	3	1	0,00
- (22) Çevresindeki insanlara karşı saygılı olma	7	1	0	0,75
- (21) Ailesine saygılı olma	6	2	0	0,50
- Kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme	4	3	1	0,00
- Doğaya saygı duyma	6	2	0	0,50
- Dünyadaki insanlara saygı duyma	5	3	0	0,25
- (23) Türk Bayrağı'na, İstiklâl Marşı'na, Atatürk'e ve Türk büyüklerine saygı duyma	7	0	1	0,75
BARIŞ	8	0	0	1,00
- Sorunları fark etme	5	1	2	0,25
- Çözüm yollarını fark etme	5	1	2	0,25
- (24) Karşılaştığı sorunlarda sorun çözme becerilerini kullanma	7	0	1	0,75
- (25) Millî ve dinî bayramları kutlama	7	0	1	0,75
- Toplumsal paylaşımlarla yaşama	6	1	1	0,5
- Dayanışma içerisinde olma	6	1	1	0,5
- Benzerlik ve farklılıkların doğal olduğunu bilme	3	2	3	-0,25
YARDIMSEVERLİK	8	0	0	1,00
- Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme	2	2	4	-0,5
- (27) Aile bireyelerine yardımda bulunma	7	1	0	0,75
- Okulla ilgili sorunları çözerken arkadaşlarına ve başkalarına yardım etme	6	2	0	0,5
- Doğal afetlere uğrayanlara yardım etme	6	2	0	0,5
- (26) Kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme	7	1	0	0,75
DOĞRULUK	8	0	0	1,00
- (28) Etik davranışların farkında olma	7	1	0	0,75
- Trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme	4	3	1	0,00
- İlişkilerinde olumlu değerleri gözetme	3	4	1	-0,25
- (30) Yanlı davranışların farkında olma	7	1	0	0,75
- (29) Yanlılık içermeyen davranışlar sergileme	7	1	0	0,75

- Ön yargısız davranma	6	1	1	0,50
DÜRÜSTLÜK	8	0	0	1,00
- (33) Arkadaşlarının sergilediği davranışların etik olup olmadığını fark etme	7	1	0	0,75
- Ailesinde ve akrabaları arasında sergilenen etik değerleri fark etme	6	1	1	0,50
- Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark etme	6	1	1	0,50
- (32) Arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme	7	1	0	0,75
- Başkalarına ön yargısız davranma	4	2	2	0,00
- Başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme	5	2	1	0,25
- (31) Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini çekinmeden ve olduğu gibi ifade etme	7	1	0	0,75
ADALET	8	0	0	1,00
- (35) Kurallara katılma	7	1	0	0,75
- (34) Kurallara uyma	7	0	1	0,75
- Etik değerleri ve davranışları fark etme	5	2	1	0,25
- Görev paylaşımına katılma ve üzerine düşen görevi yapma	3	3	2	-0,25
- Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırma	3	3	2	-0,25
- Başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme	6	2	0	0,50
- Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade etme	5	2	1	0,25
- (36) Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme	7	1	0	0,75
- Görev dağılımının adil olup olmadığını sorgulama	5	2	1	0,25
YENİLİĞE AÇIKLIK	8	0	0	1,00
- Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorma, resimli kaynaklardan yararlanma	5	2	1	0,25
- Geçmişten günümüze olan yenilikleri ve değişiklikleri araştırma.	4	2	2	0,00
- Geleceği hayal etme ve tasarlama	5	1	2	0,25
- Yeni fikirler üretme	6	2	0	0,50
- İş birliği yapma	2	2	4	-0,50
- Problem çözme	3	1	4	-0,25

- Karar alınırken görüş bildirme ve karar sürecine katılma	3	3	2	-0,25
- (37) Amaç belirleme	7	1	0	0,75
- (39) Yenilikleri deneme cesareti gösterme	8	0	0	1,00
- (38) Yenilikleri denemekten zevk alma	8	0	0	1,00
- Teknolojik bir ürün tasarlama	5	2	1	0,25
VATANSEVERLİK	8	0	0	1,00
- (43) Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme	8	0	0	1,00
- Şeref Köşesi'ni tanıma	5	2	1	0,25
- (41) Millî bayramlara coşkuyla katılma	7	1	0	0,75
- Millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme	5	3	0	0,25
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme	4	2	2	0,00
- (42) Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma	7	1	0	0,75
- Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme	5	3	0	0,25
- Millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma	5	3	0	0,25
- Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme	6	2	0	0,50
- Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme	3	3	2	-0,25
- Müzelerden yararlanma	1	4	3	-0,75
- (40) Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme	7	1	0	0,75
KÜLTÜREL DEĞERLERİ KORUMA ve GELİŞTİRME	8	0	0	1,00
- Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı bir değer olarak kabul etme	5	2	1	0,25
- Millî bayramları kutlama	6	2	0	0,50
- (44) Dinî bayramları kutlama	7	1	0	0,75
- Yaşadığı yerleşim birimini bir yuva olarak kabul etme	4	2	2	0,00
- Ülkesini bir yuva olarak kabul etme	4	2	2	0,00
- (45) Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösterme	7	1	0	0,75
- (46) Müzeleri ve tarihi mekânları koruma ve geliştirme	7	1	0	0,75

EK-I: Devamı

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Karakter Eğitimi Kapsamında Yer Alan Hedef ve Kazanımları.

Öz Saygı

- 1) Hata yapabileceğimi kabul ederim.
- 2) Kendimi olduğum gibi görür, başkalarına benzemeye çalışmam.
- 3) Kendimin değerli olduğuna inanırım.

Öz Güven

- 4) Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.
- 5) Beni ilgilendiren konularda, kendi düşüncelerimi söylerim.
- 6) Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda “hayır” derim.

Toplumsallık

- 7) Görgü kurallarına uymam.
- 8) Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım.
- 9) Kurallara uymamın, bana ne fayda sağlayacağını bilirim.

Sabır

- 10) Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.
- 11) Ailemin durumu uygun değilse, isteğimi erteleyebilirim.
- 12) Sinirlendiğimde öfkemi kontrol edemem.

Hoşgörü

- 13) İnsanların hata yapabileceklerini ve bunun da doğal olduğunu kabul ederim.
- 14) İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim.
- 15) Her insanın değerli olduğuna inanırım.

Sevgi

- 16) Ailemi severim.
- 17) Ülkemi severim.
- 18) İnsanları severim.
- 19) Doğayı severim.

Saygı

- 20) Kendime saygı duyarım.
- 21) Aileme saygı duyarım.

22) Çevremdeki insanlara saygı duyarım.

23) Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.

Barış

24) Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanırım.

25) Dargınları barıştırmak için dini bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.

Yardımseverlik

26) İhtiyacı olanlara yardım etmekten mutluluk duyarım.

27) Aileme yardım etmek hoşuma gider.

Doğruluk

28) Okulda arkadaşlarımın yaptığı davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim.

29) Düşüncelerimi açıkça söylerim.

30) Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.

Dürüstlük

31) İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim.

32) Yalan söyleyenlerden nefret ederim.

33) İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam.

Adalet

34) Futbol maçında hakem olsam, kendi arkadaşımı kayırmam.

35) Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.

36) Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.

Yenilik

37) Merak ettiğim bir deneyi laboratuvarında yapmayı çok isterim.

38) Yenilikleri denemekten zevk alırım.

39) Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.

Vatanseverlik

40) Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.

41) Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.

42) Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.

43) Bayrağımıza ve İstiklal Marşımıza saygı duyarım.

Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme

44) Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.

45) Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.

46) Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli olduğuna inanırım.

EK-II:

İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflarındaki Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Karakter Eğitimi Kapsamında Yer Alan Kazanımların Hedeflerle İlişisine Yönelik Kapsam Geçerlik İndeksleri.

Hedef ve Kazanımlar	KGO
Öz Saygı	
1) Hata yapabileceğimi kabul ederim.	
2) Kendimi olduğum gibi görür, başkalarına benzemeye çalışmam.	
3) Kendimin değerli olduğuna inanırım.	
Öz Güven	
4) Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.	
5) Beni ilgilendiren konularda, kendi düşüncelerimi söylerim.	
6) Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda “hayır” derim.	
Toplumsallık	
7) Görgü kurallarına uymam.	
8) Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım.	
9) Kurallara uymamın, bana ne fayda sağlayacağını bilirim.	
Sabır	
10) Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.	
11) Ailemin durumu uygun değilse, isteğimi erteleyebilirim.	
12) Sinirlendiğimde öfkemi kontrol edemem.	
Hoşgörü	
13) İnsanların hata yapabileceklerini ve bunun da doğal olduğunu kabul ederim.	

14) İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim.	
15) Her insanın değerli olduğuna inanırım.	
Sevgi	
16) Ailemi severim.	
17) Ülkemi severim.	
18) İnsanları severim.	
19) Doğayı severim.	
Saygı	
20) Kendime saygı duyarım.	
21) Aileme saygı duyarım.	
22) Çevremdeki insanlara saygı duyarım.	
23) Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.	
Barış	
24) Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanırım.	
25) Darginları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.	
Yardımseverlik	
26) İhtiyacı olanlara yardım etmekten mutluluk duyarım.	
27) Aileme yardım etmek hoşuma gider.	
Doğruluk	
28) Okulda arkadaşlarımın yaptığı davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim.	
29) Düşüncelerimi açıkça söylerim.	
30) Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.	
Dürüstlük	

31) İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim.	
32) Yalan söyleyenlerden nefret ederim.	
33) İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam.	
Adalet	
34) Futbol maçında hakem olsam, kendi arkadaşımı kayırmam.	
35) Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.	
36) Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.	
Yenilik	
37) Merak ettiğim bir deneyi laboratuvarında yapmayı çok isterim.	
38) Yenilikleri denemekten zevk alırım.	
39) Arkadaşlarımla tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.	
Vatanseverlik	
40) Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.	
41) Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.	
42) Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.	
43) Bayrağımıza ve İstiklal Marşımıza saygı duyarım.	
Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme	
44) Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.	
45) Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.	
46) Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli olduğuna inanırım.	

EK-III:

**İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanmış Olan Karakter
Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği.**

ÖĞRENCİ ANKETİ

Değerli öğrenci.

Bu anket, sizlerin **2008-2009** Eğitim-Öğretim dönemi, **Hayat Bilgisi** dersinde kazandığınız nitelikleri belirlemek amacıyla hazırlandı. Lütfen, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak cevabınıza en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınız yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mustafa KILINÇ

Cinsiyetiniz:

- Erkek
 Kız

Anasınıfı Eğitimi Aldınız mı?

- Evet
 Hayır

Babanızın Mesleği:

Babanızın Öğrenim Düzeyi

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)

Annenizin Mesleği:.....

Annenizin Öğrenim Düzeyi

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)

Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi: (Lütfen TL Olarak Belirtiniz

Ailedeki kardeş sayısı: (Lütfen rakamla belirtiniz.....)

Kardeşler arasında kaçınıcı çocuk olduğunuz (....)

Lütfen, arka sayfaya geçiniz...

	KARAKTER ÖZELLİKLERİ	KAZANIM DÜZEYİ			
		Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Hata yapabileceğimi kabul ederim.				
2	Kendimi olduğum gibi görür, başkalarına benzemeye çalışmam.				
3	Kendimin değerli olduğuna inanırım.				
4	Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.				
5	Beni ilgilendiren konularda, kendi düşüncelerimi söylerim.				
6	Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda “hayır” derim.				
7	Görgü kurallarına uymam.				
8	Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım.				
9	Kurallara uymamın, bana ne fayda sağlayacağını bilirim.				
10	Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.				
11	Ailemin durumu uygun değilse, isteğimi erteleyebilirim.				
12	Sinirlendiğimde öfkemi kontrol edemem.				
13	İnsanların hata yapabileceklerini ve bunun da doğal olduğunu kabul ederim.				
14	İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim.				
15	Her insanın değerli olduğuna inanırım.				
16	Ailemi severim.				
17	Ülkemi severim.				
18	İnsanları severim.				
19	Doğayı severim.				
20	Kendime saygı duyarım.				
21	Aileme saygı duyarım.				
22	Çevremdeki insanlara saygı duyarım.				
23	Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.				
24	Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanırım.				
25	Dargınları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.				
26	İhtiyacı olanlara yardım etmekten mutluluk duyarım.				
27	Aileme yardım etmek hoşuma gider.				
28	Okulda arkadaşlarımın yaptığı davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim.				
29	Düşüncelerimi açıkça söylerim.				
30	Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.				
31	İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim.				
32	Yalan söyleyenlerden nefret ederim.				
33	İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam.				
34	Futbol maçında hakem olsam, kendi arkadaşımı kayırmam.				
35	Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.				
36	Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.				
37	Merak ettiğim bir deneyi laboratuarda yapmayı çok isterim.				
38	Yenilikleri denemekten zevk alırım.				
39	Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.				
40	Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.				
41	Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.				
42	Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.				
43	Bayrağımıza ve İstiklal Marşımıza saygı duyarım.				
44	Trafik polisi olsam tanıdıklarına ceza yazmam.				
45	Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.				
46	Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.				
47	Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli olduğuna inanırım.				

EK-IV

HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAZANIMLARI

BECERİLER	TEMALAR								
	OKUL HEYECANIM (A)			BENİM EŞSİZ YUVAM (B)			DÜN, BUGÜN, YARIN (C)		
	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF
12. Öz Yönetim									
12.8. Sorumluluk	<p>A.1.26. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için işbirliği yapar ve sorumluluğu paylaşır.</p> <p>A.1.38. sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak, korumak için sorumluluk alır.</p>	<p>A.2.23. Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetir.</p> <p>A.2.25. Milli Bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için alternatifler üretir.</p>	<p>A.3.17. Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.</p>			<p>B.3.2. Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.</p> <p>B.3.44. İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.</p> <p>B.3.45. Aralarındaki benzerlik ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevleri olduğunu kavrar.</p>		<p>C.2.23. Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendi sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.</p>	

<p>12.10. Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma</p>	<p>A.1.5. Arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunur.</p> <p>A.1.10. Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.</p> <p>A.1.18. Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder.</p> <p>A.1.22. Okulda, arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder.</p> <p>A.1.26. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için işbirliği yapar ve sorumluluğu paylaşır.</p>	<p>A.2.26. Dini bayramların, milletimizin paylaşım ve dayanışma içine girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır.</p> <p>A.2.28. Kulüp çalışmaları ile ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.</p>	<p>A.3.19. Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.</p> <p>A.3.20. Milli bayramların kutlanma nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.</p> <p>A.3.32. Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.</p>	<p>B.1.13. Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.</p> <p>B.1.15. Ailenin dayanışma ve işbirliği yapılan özel bir çevre olduğunu kavrar.</p> <p>B.1.21. Günlük zamanının bir bölümünü ailesi ve yakın çevresiyle birlikte eğlenmek için harcar.</p>	<p>B.2.17. Evde uyulması gereken kuralların belirlenmesine katkıda bulunur.</p> <p>B.2.19. Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar</p> <p>B.2.20. Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar.</p> <p>B.2.27. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir, bunun insan hak ve hürriyetlerle ilişkisini kurar.</p> <p>B.2.35. Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir “yuva” olarak görür.</p>	<p>B.3.20. Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygular.</p>	<p>C.1.3. Küçükken sahip olduğu bir oyuncakıyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek bunu arkadaşlarıyla paylaşır.</p>	<p>C.3.9.</p>
-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------

12.11. Liderlik		<p>A.2.30. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir, gerektiğinde yardımda bulunur.</p> <p>A.2.31. Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.</p>	<p>A.3.31. Dürüst davranışlarda bulunarak arkadaşlarının güvenini kazanır.</p>	<p>B.1.20. Ailesindeki liderin / liderlerin, ailedeki rolünü fark eder.</p>	<p>B.2.27. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir, bunun insan hak ve hürriyetlerle ilişkisini kurar.</p>	<p>B.3.37. eşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.</p>		<p>C.2.9. Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.</p>	
12.12. Farklılıklara Saygı Duyma	<p>A.1.13. Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder.</p>	<p>A.2.9. Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder.</p>	<p>A.3.2. Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.</p>			<p>B.3.9. Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.</p> <p>B.3.17. Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.</p>			

KİŞİSEL NİTELİKLERE GÖRE HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAZANIMLARI

KİŞİSEL NİTELİKLER	TEMALAR									
	OKUL HEYECANIM (A)			BENİM EŞSİZ YUVAM (B)			DÜN, BUGÜN, YARIN (C)			
	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	
ÖZSAYGI	A.1.1 Fiziksel özelliklerini fark ederek kendini tanıtır ve tanıtır.	A.2.3 Gerekliğinde büyüklerinden yardım alarak kişisel bakımını yapar.		B.1.6 Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.	B.2.24 Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	B.3.9 Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir	C.1.5 Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır.	C.2.2 Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.		
	A.1.2 Duyularını fark ederek kendini tanıtır ve ifade eder.	A.2.8 Görev aldığı kulüp veya grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısını açıklar.		B.1.8 Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.		B.3.19 Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.		C.2.3 Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek- içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.		
	A.1.3 Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir.	A.2.20 Vücudunun bölümlerini tanıyarak kendisinin ve arkadaşlarının vücudunun değerli olduğunu kabul eder.		B.1.9 Fiziksel özelliklerini tanıyarak bu özellikleri hakkında olumlu düşünür.						
	A.1.8 Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler.			B.1.11 Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanır ve bu eşyalara zarar vermez.						
	A.1.18 Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder.			B.1.16 Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler.						
				B.1.17 Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.						

<p>ÖZGÜVEN</p>	<p>A.1.1 Fiziksel özelliklerini fark ederek kendini tanıtır ve tanıtır.</p> <p>A.1.2 Duyularını fark ederek kendini tanıtır ve ifade eder.</p> <p>A.1.3 Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir.</p>	<p>A.2.8 Görev aldığı kulüp veya grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısını açıklar.</p> <p>A.2.13 Okulda, kendisinin ve arkadaşlarının güçlü yanlarını tanıtır.</p> <p>A.2.20 Vücudunun bölümlerini tanıyarak kendisinin ve arkadaşlarının vücudunun değerli olduğunu kabul eder.</p>	<p>A.3.27 Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.</p> <p>A.3.30 Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir.</p>	<p>B.1.8 Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.</p> <p>B.1.9 Fiziksel özelliklerini tanıyarak bu özellikleri hakkında olumlu düşünür.</p> <p>B.1.16 Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler.</p> <p>B.1.17 Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.</p>	<p>B.2.14 Toplumla örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır.</p> <p>B.2.23 Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.</p> <p>B.2.24 Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.</p>	<p>B.3.9 Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir</p> <p>B.3.19 Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygular.</p>	<p>C.1.5 Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır.</p>	<p>C.2.2 Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.</p> <p>C.2.3 Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek- içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.</p>	
<p>TOPLUMSALLIK</p>	<p>A.1.10 Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.</p> <p>A.1.12 Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler.</p>	<p>A.2.9 Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.</p> <p>A.2.10 Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla</p>	<p>A.3.4 Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.</p>	<p>B.1.5 Yemek saatinden önce ve sonra yapması gerekenleri ayırt eder ve görgü kurallarına uygun davranışlar gösterir.</p> <p>B.1.6 Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.</p> <p>B.1.11 Başkalarının</p>	<p>B.2.33 Ailesiyle birlikte gezmek, tatillerini geçirmek ve eğlenmek için plan yapar ve bu planı ailesiyle paylaşır.</p>	<p>B.3.30 Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir.</p> <p>B.3.35 Ailesiyle katıldığı özel gün kutlamalarında mizahı kullanır.</p>	<p>C.1.3 Küçükken sahip olduğu bir oyuncakıyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek bunu arkadaşlarıyla paylaşır.</p>	<p>C.2.9 Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.</p>	

	<p>A.1.19 Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder.</p> <p>A.1.20 Arkadaş edinir ve arkadaşıyla ilgili duygularını ona açıklar.</p> <p>A.1.21 Beslenme saatinde temizlik ve görgü kurallarına uyar.</p>	<p>dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar</p> <p>A.2.15 Duygularının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.</p> <p>A.2.22 Arkadaşları ile birlikte oynamak, çalışmak ve özel günleri kutlamak için plan yapar ve planını uygular.</p>		<p>eşyalarını izin alarak kullanır ve bu eşyalara zarar vermez.</p>					
SABIR	<p>A.1.5 Arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunur.</p> <p>A.1.10 Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.</p> <p>A.1.11 Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p> <p>A.1.12 Okuldaki</p>	<p>A.2.6 Okulundaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur.</p>	<p>A.3.6 Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.</p> <p>A.3.7 Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır.</p>	<p>B.1.14 Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p>	<p>B.2.28 İnsanların için tasarruf yaptıklarını araştırır ve yeterli para biriktirinceye kadar isteklerini erteler.</p>	<p>B.3.23 Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar.</p> <p>B.3.32 Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşılabileceği eleştirilere açık olur.</p>			

	<p>ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler.</p> <p>A.1.17 Öğretmenin ve arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinler.</p> <p>A.1.23 Arkadaşlarıyla eğlenmenin doğal bir ihtiyaç olduğunu kabul ederek, özel gün kutlamalarına katılmaya istekli olur.</p>								
HOŞGÖRÜ	<p>A.1.6 Oyunlar sırasında kendisinin ve arkadaşlarının hata yapabileceğini kabul eder.</p> <p>A.1.11 Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p> <p>A.1.13 Görev almak istediği kulübü tercih etme nedenini açıklar.</p> <p>A.1.14 Kulüp veya diğer grup çalışmalarında</p>	<p>A.2.6 Okulundaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur.</p> <p>A.2.14 Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder.</p>	<p>A.3.2 Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.</p> <p>A.3.5 Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.</p> <p>A.3.7 Demokratik uygulamaların üstünlüklerini</p>	<p>B.1.14 Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p> <p>B.1.17 Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.</p> <p>B.1.18 Çevresindeki insanlara karşı hissettiği duyguları fark eder ve bunları uygun biçimde</p>		<p>B.3.8 Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.</p> <p>B.3.16 Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.</p> <p>B.3.28</p>			

	olumlu değerleri gözetir. A.1.19 Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder. A.1.20vArkadaş edinir ve arkadaşıyla ilgili duygularını ona açıklar. A.1.30 Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği her sorunun birden fazla çözümü olabileceğini kabul eder.		okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır. A.3.20 Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.	ifade eder.		Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler. B.3.44 Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.			
SEVGİ	A.1.19 Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder. A.1.20 Arkadaş edinir ve arkadaşıyla ilgili duygularını ona açıklar. A.1.30 Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği	A.2.14 Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder. A.2.30 Millî bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için fikirler üretir. A.2.31 Dini bayramların milletimizin paylaşım ve dayanışma içine	A.3.2 Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. A.3.5 Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder. A.3.20 Özel	B.1.8 Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar. B.1.16 Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler. B.1.18 Çevresindeki insanlara karşı hissettiği duyguları fark eder ve bunları	B.2.23 Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar. B.2.35 Yaşadığı yerleşim biriminin	B.3.14 Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar. B.3.28 Ailesinde ve yakın çevresinde			

	her sorunun birden fazla çözümü olabileceğini kabul eder.	girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır.	günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir. A.3.21 Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	uygun biçimde ifade eder. B.1.21 Günlük zamanının bir bölümünü ailesi ve yakın çevresiyle birlikte eğlenmek için harcar.	ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir “yuva” olarak görür.	(akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler. B.3.34 Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar. B.3.41 Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder. B.3.44 Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.			
--	-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

<p>SAYGI</p>	<p>A.1.5 Arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunur.</p> <p>A.1.10 Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.</p> <p>A.1.11 Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p> <p>A.1.12 Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler.</p> <p>A.1.17 Öğretmenin ve arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinler.</p> <p>A.1.23 Arkadaşlarıyla eğlenmenin doğal bir ihtiyaç olduğunu kabul ederek, özel gün kutlamalarına katılmaya istekli olur.</p>	<p>A.2.6 Okulundaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur.</p>	<p>A.3.6 Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.</p> <p>A.3.7 Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır.</p> <p>A.3.8 Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.</p>	<p>B.1.14 Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.</p> <p>B.1.18 Çevresindeki insanlara karşı hissettiği duyguları fark eder ve bunları uygun biçimde ifade eder.</p>	<p>B.2.17 Evde uyulması gereken kuralların belirlenmesine katkıda bulunur.</p> <p>B.2.20 Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar.</p>	<p>B.3.14 Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar.</p> <p>B.3.28 Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler.</p> <p>B.3.34 Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.</p> <p>B.3.37 Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkan sorunları çözer.</p>			
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

BARIŞ	A.1.30 Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği her sorunun birden fazla çözümü olabileceğini kabul eder.	A.2.30 Millî bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için fikirler üretir. A.2.31 Dini bayramların milletimizin paylaşım ve dayanışma içine girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır.	A.3.2 Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. A.3.5 Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder. A.3.20 Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.	B.1.18 Çevresindeki insanlara karşı hissettiği duyguları fark eder ve bunları uygun biçimde ifade eder.		B.3.44 Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.			
YARDIMSEVERLİK	A.1.13 Görev almak istediği kulübü tercih etme nedenini açıklar. A.1.14 Kulüp veya diğer grup çalışmalarında olumlu değerleri gösterir.	A.2.9 Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımında bulunur.	A.3.18 Kendi sağlığı kadar, arkadaşlarının sağlığını da korumaktan sorumlu olduğunu kavrar. A.3.19 Okulda, bir kaza ya da acil durum	B.1.13 Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.	B.2.19 Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar.			C.2.20 Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.	

		<p>A.2.10 Grup çalışmalarını sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar</p> <p>A.2.33 Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.</p>	<p>meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.</p>						
DOĞRULUK	<p>A.1.22 Okulda, arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder.</p>	<p>A.2.18 Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder.</p> <p>A.2.23 Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder,</p>	<p>A.3.8 Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.</p> <p>A.3.31 Dürüst davranışlarda bulunarak arkadaşlarının güvenini kazanır.</p>		<p>B.2.23 Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.</p>	<p>B.3.16 Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.</p>			

		arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gösterir.						
DÜRÜSTLÜK	A.1.22 Okulda, arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder.	A.2.18 Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder. A.2.23 Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gösterir.	A.3.6 Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. A.3.31 Dürüst davranışlarda bulunarak arkadaşlarının güvenini kazanır.	B.1.16 Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler.	B.2.23 Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	B.3.16 Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.		
ADALET	A.1.10 Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar. A.1.11 Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler. A.1.12 Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi	A.2.6 Okulundaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur. A.2.23 Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder,	A.3.6 Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. A.3.7 Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul	B.1.14 Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler. B.1.16 Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler.	B.2.19 Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar. B.2.26 Atatürk'ün önderliğinde Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırır.	B.3.20 Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.		

	kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler. A.1.22 Okulda, arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder.	arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetir.	yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır. A.3.13 Oyun sonucunda kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eder.						
YENİLİĞE AÇIKLIK	A.1.29 Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar ve resimli kaynaklardan yararlanır.	A.2.7 Kulüp veya grup çalışmaları ile ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla iş birliği yaparak çalışır. A.2.33 Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.		B.1.20 Ailesindeki liderin/liderlerin ailedeki rolünü fark eder.	B.2.16 Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar. B.2.18 Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir. B.2.27 Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.	B.3.19 Ailede kararlar alınırken kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygular. B.3.31 Kişisel olarak gelişimine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar. B.3.33 Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.	C.1.7 Geçmişten günümüze, kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	C.2.6 Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar. C.2.9 Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar. C.2.10 Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen köklü değişiklikleri görsel materyaller kullanarak	C.3.19 Geleceğin teknolojik bir ürünü tasarlar, bunu akıcı ve özgün bir şekilde ifade eder.

								açıklar.	
VATANSEVERLİK	<p>A.1.15 Kulüp veya diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için işbirliği yapar ve sorumluluğu paylaşır.</p> <p>A.1.16 Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı tanır ve bunlara saygı gösterir.</p> <p>A.1.25 Atatürk resmi, Türk bayrağı, İstiklâl Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin sınıfta bulunma nedenleri hakkında sorular sorar.</p> <p>A.1.27 Millî bayramları kutlamak amacıyla yapılan hazırlıklara ve kutlamalara coşkuyla katılır.</p>	<p>A.2.11 Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.</p> <p>A.2.16 Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar.</p> <p>A.2.27 Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.</p> <p>A.2.30 Millî bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için fikirler üretir.</p>	<p>A.3.20 Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.</p> <p>A.3.21 Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.</p>	<p>B.1.10 Kişisel eşyalarını özenli kullanır.</p>	<p>B.2.35 Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir "yuva" olarak görür.</p> <p>B.2.36 Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından ilişkilendirir.</p>	<p>B.3.41 Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir "yuva" olarak kabul eder.</p> <p>B.3.42 Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.</p>	<p>C.1.8 Bayram kutlamalarındaki duygularını sözlü olarak ifade eder.</p>	<p>C.2.12 Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.</p>	<p>C.3.7 Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.</p> <p>C.3.8 Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar.</p> <p>C.3.10 Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.</p> <p>C.3.11 Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.</p> <p>C.3.22 Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.</p>

<p>KÜLTÜREL DEĞERLERİ KORUMA VE GELİŞTİRME</p>	<p>A.1.16 Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı tanıyarak ve bunlara saygı gösterir.</p> <p>A.1.27 Millî bayramları kutlamak amacıyla yapılan hazırlıklara ve kutlamalara coşkuyla katılır.</p>	<p>A.2.11 Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.</p> <p>A.2.30 Millî bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için fikirler üretir.</p> <p>A.2.31 Dini bayramların milletimizin paylaşım ve dayanışma içine girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır.</p>			<p>B.2.35 Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir "yuva" olarak görür.</p>	<p>B.3.41 Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir "yuva" olarak kabul eder.</p> <p>B.3.42 Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.</p>	<p>C.1.8 Bayram kutlamalarındaki duygularını sözlü olarak ifade eder.</p>	<p>C.2.12 Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.</p>	<p>C.3.10 Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.</p> <p>C.3.11 Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.</p> <p>C.3.22 Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.</p> <p>C.3.24 Müzelerden ve tarihî mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelerin müzelerdeki eski hâli ile yeni hâlini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar.</p>
-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------