



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN AHLAK VE KARAKTER EĞİTİMİ  
KONUSUNDAKİ ALGI, TUTUM VE EĞİTİMSEL  
UYGULAMALARI

Hazırlayan  
Abdullah BAKDEMİR

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Aslı YAZICI – Doç. Dr. Sedat YAZICI

TOKAT – 2010

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN AHLAK VE KARAKTER EĞİTİMİ  
KONUSUNDAKİ ALGI, TUTUM VE EĞİTİMSEL  
UYGULAMALARI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 24 / 08 / 2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ashı YAZICI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM

İmzası

M. Karataş  
A. Yazıcı  
N. Yıldırım

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
16/08/2010 tarih ve 30.06 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul  
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: ..... Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU  
Enstitü Müdürü

Mühür  
İmza

T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

24.08.2010

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Abdullah BAKDEMİR

İmzası

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada ve yüksek lisans öğrenimim boyunca engin bilgi birikimleri, tecrübeleri ve sabırları ile bana sürekli destek olan, yol gösteren tez danışmanlarım Yrd. Doç. Dr. Aslı YAZICI ve Doç. Dr. Sedat YAZICI'ya, tez savunmasında jüri üyeliğini kabul edip çalışmama zaman ayıran ve fikirlerini benden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a, her konuda desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. İsa TAK'a, tezin düzenlenmesinde bana yardımcı olan arkadaşlarım İbrahim TÜRK'e, Arş. Gör. Fatih YAZICI, Araş. Gör. Fatma BUDAK'a ve birlikte yüksek lisans öğrenimine başladığımız değerli arkadaşlarıma, geleceğin ahlaklı, karakterli, temel insani değerler ile donanımlı nesillerini yetiştiren fedakâr öğretmenlere, benim yetişmemde ve bu günlere gelmemde emeği olan anneme, babama ve dedeme, bu çalışmada beni sürekli destekleyen ve hep yanımda olan, sabır ve fedakârlık gösteren değerli eşim Hanife ve biricik kızım Sümeyye'ye teşekkürlerimi bir borç bilir, hepsine teşekkür ederim.

Abdullah BAKDEMİR

Ağustos, 2010

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ahlak ve karakter eğitimi konusunda ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin algı, eğilim, eğitimsel uygulamalar ve etik yaklaşımlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 350'si erkek ve 300'ü kadın olmak üzere toplam 650 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Ölçeği ve Etik Durum Ölçeği'nden (EDU) oluşmaktadır. Toplam 68 maddenin analizinde ortalama, yüzde, standart sapma değerleri hesap edilmiş, çeşitli değişkenler açısından anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ise Kay-Kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarına büyük ölçüde yer verdiklerini göstermiştir. Uygulama etkinliklerinin ( $\bar{X} = 4,64$ ) ile ( $\bar{X} = 3,90$ ) arasında değiştiği; karakter eğitimi tutumlarının olumlu maddelerdeki ortalamalarının ( $\bar{X} = 4,73$ ) ile ( $\bar{X} = 3,57$ ) arasında; olumsuz maddelerde ise ( $\bar{X} = 2,66$ ) ile ( $\bar{X} = 1,99$ ) arasında değiştiği görülmüştür. Genel etik yaklaşımları içerisinde öğretmenlerin en fazla “Kantçı Ödev Ahlakı” yaklaşımından görüşleri benimsedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimine yönelik görüşleri ve onların karakter eğitimi uygulamalarında branş, cinsiyet ve kıdem açısından bazı maddelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Ahlak ve Karakter Eğitimi, Öğretmen Algıları.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the primary and secondary school teachers' perceptions, tendencies, pedagogical practices and ethical approaches about the morals and character education. 650 primary and secondary school teachers, of whom were 350 male and 300 female, were involved in this research. Data for the research were obtained by means of Personal Data Form, Character Education Scale and Morality Situation Scale. Means, frequencies and standard deviations were calculated and Chi-Square test was used in the analysis of total 68 items to find some statically meaningful differences for some variables.

Results of the study show that the teachers give morals and character education practices primary importance. It was seen that the practical activities vary between ( $\bar{X} = 4,64$ ) and ( $\bar{X} = 3,90$ ), that the average of character education attitudes on positive items vary between ( $\bar{X} = 4,73$ ) and ( $\bar{X} = 4,57$ ), and that the average of character education attitudes on negative items vary between ( $\bar{X} = 2,66$ ) and ( $\bar{X} = 1,99$ ). It was also seen that among common ethical approaches the school teachers mostly adopt views from the perspective of Kantian Duty Ethics. Moreover, it was founded that regarding the school teachers' opinions about views on morals and character education and their character education practices there were significant differences among some items with respect to branch, gender and professional seniority variables.

Key Words: Value Education, Morals and Character Education, Teacher Perceptions.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	İV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	2
1.3. ÖNEM	3
1.4. SAYILTILAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2.1. DEĞERLERİN DOĞASI VE İŞLEVİ	6
2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması	8
2.1.2. Değerlerin İşlevi	12
2.2. DEĞERLER EĞİTİMİ	13
2.2.1. Ailede Değerler Eğitimi	14
2.1.2. Okulda Değerler Eğitimi	16
2.1.3. Değerler Eğitimi Modelleri	17
2.2.3.1. <i>Değer Aşılama/ Telkin Yaklaşımı</i>	17
2.2.3.2. <i>Değer Açıklama Yaklaşımı</i>	18
2.2.3.3. <i>Değer Analizi Yaklaşımı</i>	19
2.2.3.4. <i>Ahlaki İkilem Yaklaşımı</i>	20

2.2.3.5. <i>Bütüncül Yaklaşım</i>	22
2.2.3.6. <i>Diğer Yaklaşımlar</i>	24
2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Değerler Eğitimi	25
2.3. AHLAK VE KARAKTER EĞİTİMİ	27
2.3.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi	27
2.3.2. Karakter Eğitimi	33
2.4. KONUYLA İLGİLİ UYGULAMALI ÇALIŞMALAR	42
3. MATERYAL VE YÖNTEM	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	58
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	60
4. BULGULAR VE YORUM	61
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	114
5.1. Sonuçlar	114
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	114
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	117



5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	118
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	119
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	121
5.2. Öneriler	123
6. KAYNAKLAR	124
7. EKLER	132
8. ÖZGEÇMİŞ	137

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Schwartz Değer Sınıflaması Tablosu .....	10
Tablo 3.1 Evren ve örneklem arasındaki % 'de oranı .....	54
Tablo 3.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları .....	54
Tablo 3.3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı .....	55
Tablo 3.4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre Dağılımı.....	55
Tablo 3.5 Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı .....	55
Tablo 3.6 Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı .....	56
Tablo 3.7 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Dağılımı .....	57
Tablo 3.8 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre dağılımı .....	57
Tablo 3.9 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre Dağılımı .....	57
Tablo 3.10 Verilen cevaplara göre, ortalamaların değerlendirilmesine ilişkin Değerler.....	60
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Hangi Sıklıkta Etkinlik Uyguladıklarının Frekans ve Yüzdeleri: .....	62
Tablo 4.2 Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Hangi Sıklıkta Etkinlik Uyguladıklarının Ortalama ve Standart Sapmaları .....	67
Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Algı ve Tutumlarının Frekans ve Yüzdeleri: .....	70

Tablo 4.4 Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Algı ve Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapmaları .....	79
Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarına İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeleri:.....	82
Tablo 4.6 Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları:.....	90
Tablo 4.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	94
Tablo 4.8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	94
Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Kıdem (Hizmet Yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	96
Tablo 4.10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	98
Tablo 4.11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Çalıştıkları Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	99
Tablo 4.12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları.....	100
Tablo 4.13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Kıdem (Hizmet yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları..	101
Tablo 4.14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	104

Tablo 4.15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Çalıştıkları Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	105
Tablo 4.16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	107
Tablo 4.17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Kıdem (Hizmet yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	108
Tablo 4.18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	110
Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	111
Tablo 4.20 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	112
Tablo 4.21 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları .....	112

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ile değerler eğitimi, ahlak ve karakter eğitimi konularında literatür taraması yapılarak bu konuda daha önce yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

### 1.1. PROBLEM

Ülkelerin geleceklere vermiş oldukları eğitimle şekillenir. Ülkeler teknolojiye ve gelişmelere ayak uydurmak, geleceğini emin ellere teslim etmek, dünyadaki her alanda gerçekleşen değişim ve yeniliklerin gerisinde kalmamak için çaba göstermekte ve eğitim sistemlerini buna göre yenileme ve geliştirme gayreti içerisindeyler. Tüm bu gelişmeler sonucunda, bireylerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, dürüst, çalışkan, vatanını ve milletini seven, kişilikli ve ahlaklı fertler olarak topluma kazandırılması hedeflenmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına baktığımızda 'Atatürk inkılâp ve ilkelerine 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, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek' ve 'beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek' olduğunu görüyoruz (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>). Bu amaca ulaşmak, değerler eğitimine ve onun bir boyutu olan ahlak ve

karakter eğitimine bağlıdır. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye’de de eğitim sistemi yeniden gözden geçirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni müfredatı 2004 yılında pilot uygulamaya konmuştur. 2005 yılından itibaren ise aşamalı olarak tüm ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temeli üzerine kurulan bu yeni programla birlikte “değerler” eğitimi ve öğretimi ön plana çıkmıştır. Sistemler ne kadar önemli olursa olsun önemli olan uygulamaktır. Yeni müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konudaki düşünce ve tutumları önemlidir. Dolayısı ile bu çalışmada değerler eğitimi kapsamında ele alınan “ahlak ve karakter eğitimi” konusunda öğretmenlerin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarının ne düzeyde olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Problem cümlesi:

İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları ne düzeydedir?

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarını incelemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, karakter eğitimi konusunda uygulama durumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumları ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamaları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. ÖNEM

Günümüz dünyasında yaşanan baş döndürücü, değişim ve gelişmelerle birlikte tüm dünya genelinde bir küreselleşme söz konusu olup, hızlı bir şekilde etkileşim yaşanmaktadır. Bir ülkede yaşanan ekonomik bir kriz tüm dünyayı etkisi altına almaktadır. Bu etkiyi sadece ekonomik alanda değil, başta kültür olmak üzere diğer tüm alanlarda da görmekteyiz. Bu süreçte dünya genelinde hızlı bir kültür ve değer bunalımı yaşandığı, gençlerin hedefsiz, idealsiz yetiştikleri, sorumsuz davranışlarının ve kötü alışkanlıklarının arttığı, bu durumun önemli toplumsal kaygı yarattığı yönündeki görüş ve düşüncelerin ifade edildiğine tanık olmaktayız. Değerler eğitiminin okullarda daha sık yer verilmesine yönelik düşüncelerin başında, bu olumsuz durumlara (kötü alışkanlıklar, ahlaksal ve kültürel çöküntü, şiddet, kavga ve diğer olumsuzluklar...) çözüm arama düşüncesi gelmektedir.

Günümüzde ülkeler kendi toplumsal, milli ve manevi değerlerine ülke bütünlüğünü ve kültürünü güçlendirmek amacıyla özel önem vermektedirler. Bunun için eğitim sistemlerinde de gerekli değişiklikler yaparak her toplum kendi ortak değerlerini, ulusal ve evrensel değerlerle yeni yetişen neslini koruma altına almayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, evrensel değerlerin günümüz programlarında daha fazla yer aldığını görüyoruz. Bu değişim süreci içerisinde Türkiye, eğitim sistemindeki

müfredatta ve uygulamada köklü bir değişime giderek yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve eğitim sistemi olarak bu yaklaşımla eğitim-öğretime geçilmiştir. Bununla birlikte değerler eğitimi ve karakter eğitimi ön planda tutulmuş, ulusal ve evrensel değerleri ifade eden 20 değerin (adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, dürüstlük, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik ve aile birliğine önem verme) aktarımı üzerinde durulmuştur.

Türkiye’de müfredat değişikliği ile beraber beş yıldır uygulamaya başlanan yapılandırıcı yaklaşım içerisinde değerler öğretimi önem kazanarak ön plana çıkmıştır. Kendi literatürümüzde bu konu ile ilgili eğitimcilere yardımcı olabilecek yeterli sayıda ve düzeyde kaynak bulunmamaktadır. Değerler eğitimi alanında Değerler Eğitimi Merkezi’nin önemli çalışmaları, yayınları ve kongreleri bulunmaktadır. Bunun dışında sayıları çok fazla olmayan yüksek lisans ve doktora tezleri ile bu konuya genel olarak değinen makaleler bulunmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları ile ilgili şu anda kayıtlı olan herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışmada, eğitimcilere bu yönde önerilerde bulunarak bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

1. Veri toplama araç ve yönteminin araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek nitelikte olduğu,
2. Uygulama yapılacak evren ve örneklemin yeterli olduğu,



3. Uygulamaya katılan öğretmenlerin samimi davrandıkları sayıltılarından hareket edilmiştir.

#### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2008–2009 Eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmadaki bulgular, uygulanacak anket maddeleri ve bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2.1. DEĞERLERİN DOĞASI VE İŞLEVİ

Değer kavramı, günümüzde sıkça kullanılan bir kavram olup siyasetten iş dünyasına, tıptan akademiye, eğitimden medyaya kadar çok farklı alanlarda insanların üzerinde anlaştığı veya anlaşmaya çalıştıkları bir kavramdır (Arslan ve Yaşar, 2007: 8). Bu kavramının bugüne kadar birçok tanımı yapılmış olup farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç ve ihtiyaç duyulan şeylerdir (Güngör, 2000: 27; Bolay, 2007: 60).
- Değer, bir şeyin ne olduğunu ifade etmeye yarayan hükümler olarak değil fakat; kişi veya bir grubun mevcut şartlar altında arzu etmeye, kıymet vermeye, aramaya ve fethetmeye değer bulduğu şeyler hakkında amir duygular ve hükümler olarak ifade edilmektedir (Grünberg, 2000: Akt., Yavuz, 2007: 92).
- Değerler yaşamımızı etkileyen ve yaşamda önem verdiğimiz düşünceler olup yaşantı ve davranışlarımızın ölçüsünü belirlemede ve bir davranışı öbürüne tercih etmede bize rehberlik ederler ( Doğanay, 2007: 258; Sarı, 2005: 76).

Görüldüğü gibi değerler, insanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-düzey kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler gibi çeşitli şekillerde ele alınmakta; tutum, ideoloji, davranış ve alınan kararlarda belirleyici rol oynamaktadır. Rokeach'e

göre ise değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışlarını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkaları ile karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel ölçütlerdir. Değerler, nasıl yaşayacakları ve nelere kıymet vereceklerine karar verme hususunda bireyleri ve toplumu belli inançlara, yaşantılara ve gayelere bağlayan önceliklerdir (İmamoğlu ve Karakitapoğlu Aygün, 1999: 2; Sağnak, 2007: 715; Hill, 2004: Akt., Hökelekli ve Gündüz, 2007:374 ).

Toplumları ayakta tutan unsurların başında değerler gelmektedir. Gelişen teknoloji dünyayı giderek küçültmekte ve yeni değer yargıları, yeni arayışlar ve bakış açılarını da beraberinde getirmektedir. Bu ise insan davranışları üzerinde önemli etkilerde bulunmaktadır. İnsan davranışı değerler ile şekillenmektedir. Dolayısı ile bireylere verilecek olan eğitim de açık veya kapalı bir biçimde bu değerlerle belirlenir. Değerler, birey ve toplumun birbirini karşılıklı olarak etkilemesi ile ortaya çıkar. (Gömleksiz, 2007: 727–728; Ural, 1997: 51–53).

Değerleri belirlemek üzere derinlemesine araştırmalar yapan Schwartz ve Bilsky ise şu tespitlerde bulunmuştur (Akt., Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60):

- Değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.
- Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerler bizlere neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler. Böylece tutumlarımızın ve kabullerimizin arkasındaki gerçek etkenler, sahip olduğumuz değerlerimizdir. Dolayısıyla değerler insan yaşamını derinden etkiler. Onlar, her gün tecrübe ettiğimiz gerçeğin önemli bir parçasıdır. Hayatımıza şekil ve yön verirler. Beşeri var oluşun anlamına katkıda bulunurlar. Onlar, bazı duyguları oluşturmada, nesnelere kavramada ve düşünmede bize yardımcı olurlar (Karakaya, 2007: 203; Tozlu ve Topsakal, 2007:179; Özensel, 2007: 744–745).

Gökçe değerlerin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Gökçe, 1994: 33):

- Sosyo- kültürel bir değer, temel seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu bağlamda değer(ler) bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen arzu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir.
- Değer(ler), kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Bu da şu anlama gelmektedir: Belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan değerler kültürün esasını oluşturmaktadır.
- Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısaca, kişinin şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedirler.
- Değerler sözel bir boyuta sahiptirler. Yani değerler hem zihinsel, hem de hissi-duygusal yönünü belirten ifadelerdir.

#### 2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması

Literatürde birçok değer tanımının yapılmasının yanında, değerlerin sınıflandırılmasında da birçok görüşün olduğu görülmektedir. Değerler ile ilgili ilk test Spranger (1928) tarafından kullanılmıştır. Spranger, deneklerini her birinde hâkim olan

değere göre şahsiyet tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir:

- *Bilimsel Değer:* Gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir.
- *Ekonomik Değer:* Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
- *Estetik Değer:* Hayat deneyimlerini, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve biçime önem verir.
- *Sosyal Değer:* Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir.
- *Politik Değer:* Güç, yetkinlik, liderlik vb değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
- *Dini Değer:* Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar.

Bu altı değere Güngör yedinci değer olarak “ahlaki değeri” eklemiştir (Güngör, 2000: 84).

Rokeach ise “araç” ve “amaç” değerler olmak üzere ikili bir değer sınıflandırması yapar. Araç değerler, amaç değerlerle alakalıdır ve ilgili davranışlar amaç değerlere götürmek içindir. Amaç değerler, yaşamın temel amaçlarını, araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarını kapsar. İnsan davranışları amaç ve araç değerlerin kompozisyonudur. Amaç değerler; kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler; dürüstlük, sevecenlik gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin

kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı, entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Akt., Tokdemir, 2007: 25-26).

Literatürde yaygın olarak kullanılan bir başka değer sınıflandırması ise Schwartz tarafından yapılmıştır. Schwartz'ın (1992) belirlediği ve evrensel değer tipleri olarak kabul edilen 10 temel değer ve içerdikleri alt değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Akt., Mehmetoğlu, 2007: 800).

Tablo 1.1 Schwartz Değer Sınıflaması Tablosu

DEĞER TİPLERİ	TANIM VE AMAÇ	İÇERDİKLERİ TEK DEĞERLER
GÜÇ	-Sosyal konum ve prestij, -İnsanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	-Sosyal güç sahibi olmak -Otorite sahibi olmak -Zengin olmak -Toplumdaki görüntümü koruyabilmek -İnsanlar tarafından benimsenmek
BAŞARI	-Sosyal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	-Başarılı olmak -Yetkin olmak -Hırslı olmak -Sözü geçen biri olmak -Zeki olmak
HAZCILIK	-Zevk ve duyuların kişisel ödüllendirmesi	-Zevk -Hayattan tat almak
UYARILIM	-Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	-Cesur olmak -Değişken bir hayat yaşamak -Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
ÖZYÖNELİM	-Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, -Keşif ve inceleme	-Yaratıcı olmak -Merak duyabilmek -Özgür olmak -Kendi amaçlarını seçebilmek -Bağımsız olmak -Kendine saygısı olmak
EVRENSELÇİLİK	-Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, -İnsanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	-Açık fikirli olmak -Erdemli olmak -Toplumsal adalet -Eşitlik -Barış içinde bir dünya istemek -Güzelliklerle dolu bir dünya -Doğayla bütünlük içinde olmak -Çevreyi korumak -İç uyum

İYİLİKSEVERLİK	-Kişisel temas içinde bulunulan kişilerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	-Yardımsaver olmak -Dürüst olmak -Bağışlayıcı olmak -Sadık olmak -Sorumluluk sahibi olmak -Gerçek arkadaşlık -Olgun sevgi -Manevi bir hayat -Anlamlı bir hayat
GELENEK	-Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	-Alçakgönüllü olmak -Dindar olmak -Hayatın bana verdiklerini kabullenmek -Geleneklere saygılı olmak -İlimli olmak -Dünyevi işlerden el-ayak çekmek
UYMA	-Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlanması	-Kibar olmak -İtaatkar olmak -Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek -Kendini denetleyebilmek
GÜVENLİK	-Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	-Ulusal güvenlik -Toplumsal düzenin sürmesini istemek -Temiz olmak -Aile güvenliği -İyiliğe karşılık vermek -Bağlılık duygusu -Sağlıklı olmak

Schwartz, ayrıca bu 10 değer tipini farklı motivasyonel hedefleri arasındaki karşılıklı uygunluk ve zıtlık esasına göre 2 boyutta gruplandırmıştır. Birincisini, Yeniliğe/Değişime Açıklık-Muhafazakârlık; ikincisini ise Öz alışkanlık (Kendini Aşma)-Öz genişletim (Kendini Genişletme) olarak adlandırmıştır (Mehmetoğlu, 2007: 800). Türkiye’de yapılan çalışmalarda da bazı sınıflandırmalara rastlamaktayız. Doğan değerleri; geleneksel değerler (güven, sadakat, itaatkârlık, sevgi, saygı, gizlilik, teslimiyet... vb.) ve küresel değerler (bilgi, rekabet, toplam kalite, demokrasi, birey ve insan hakları ..vb.) olarak ikiye ayırmaktadır (Doğan, 2007:620). Bir diğer sınıflandırma

da Bolay tarafından yapılmıştır. Bolay'a göre değerler; din, dil, ahlak, hukuk, teknik, iktisat, fikir ve sanat değerleri olarak sınıflandırılır (Bolay, 2007: 60)

### 2.1.2. Değerlerin İşlevi:

Değerler sisteminin eğitim alanındaki işlevlerini Uysal (2007:215–216) üç başlık altında ifade etmektedir. Bunlar:

- Bireye amaç ve yön tayin etme.
- Bireysel ve toplumsal eylemin esaslarını ve genel yönünü tayin etme.
- Doğru-yanlış, haklı-haksız olanı, hoş giden ve gitmeyeni, ahlaki olanı ve ahlaki olmayanı belirlemeye yardım etme.

Yukarıdaki başlıklardan anlaşılacağı üzere değerler, kişilerin ve toplumların hayatlarına düzen verir, onları yönlendirir ve gruplandırır. Özensel de (2003), değerlerin toplumsal yaşam içinde önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevlerinin olduğunu ifade etmekte ve bu işlevleri Fichter (1990)'den şu şekilde aktarmaktadır (Akt., Özensel, 2003: 231-232):

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddî kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.



- Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Sosyal bilimlerin aksiyomlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir.

## 2.2. DEĞERLER EĞİTİMİ

Değerler eğitimi bir değer kazandırma etkinliğidir. Değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilmesidir. Bazılarına göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimler aşılmasıdır (Values Education Study, 2003: Akt., Hökeleli ve Gündüz, 2007: 385).

Değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir. Dolayısı ile okullarda öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine göre değerler eğitimin programlanması önemlidir. Ayrıca; değer eğitimi, demokratik bir toplumun başarısı için temeldir. (Çağlayan, 2005: 91; Akbaş, 2007: 677).

Ülkelerin eğitim sistemleri neye değer veriyorsa ona göre şekillenir. Böylece eğitim sisteminde belirlenen genel hedefler o ülkenin ve toplumun geleceğini yönlendirir. Türk Milli Eğitimin ve ilköğretimin genel hedefleri incelendiğinde ‘ideal insanın taşıması gerektiği özellikler ve değerler’ ifadesinin yer aldığı görülmekte ve bunların büyük bir bölümü de duyuşsal öğrenmeyi kapsamaktadır (Akbaş, 2007: 673–675). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; “ Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti

olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>) ifadeleri ilk iki maddeyi oluşturmaktadır. Bu maddelerden anlaşılacağı gibi değerler eğitimi milli eğitimimizin temel amaçlarından biridir.

İyi insanlar olabilmek ve çevremize güven vererek iz bırakan davranış ve kişilik sergilemede değerler eğitiminin önemi büyüktür. Değerler eğitimi aracılığı ile varılmak istenen hedef, karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi dürüst bireyler yetiştirmektir (Çağlayan, 2005: 91–92).

### 2.2.1. Ailede Değerler Eğitimi

Çocukların temel eğitimlerini aldıkları yer ailedir, çocuklar pek çok şeyi ilk olarak ailede öğrenirler. Yetişkinlikteki ahlaki duyarlılığın temeli, çocukluk döneminde anne baba ile çocuk arasında yaşanan sevgi, saygı, güven... gibi duygularına dayalı ilişkilerle atılır. Çocuk sevilerek sevmeyi, kendisine saygı duyularak başkalarına saygı göstermeyi ve güvenli bir ortamda yetişerek çevreye güven veren davranışlar geliştirmeyi ilk olarak ailede öğrenir. Dolayısı ile ailede verilen eğitim çocuğun kişilik ve karakterinin oluşmasında büyük bir rolü vardır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 388).

Karakter gelişiminin ilk eğitimcileri anne baba ve akrabalarıdır. Aileler ilgilendiğinde, öğrenciler üzerindeki etkiler pozitifdir. Ailenin ilgilenmesi öğrencinin daha akademik başarı ödülleriyle ilgili olumlu tutumlar ve beceri yüzdesinin

gelişmesiyle sonuçlanır. Aileler çocuklarının birinci ve en önemli öğretmenleridir (Brannon, 2008: Akt., Üstünyer, 2009:25)

Ailede değerler model alma ve anne babayı taklit etme şeklinde oluşmaya başlar. Çocukların davranış ve tutumlarının sonucunda çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla gelişir. Geçmişte değerlerin çoğu aile içinde yaşantı ile aktarılırken, artık sadece yaşantı yeterli olmamakta anne babaların bu konuda bilinçli çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Değerleri kazandırmada etkili olmak için anne ve babalara şu tavsiyelerde bulunmaktadır ([http://www.terakki.org.tr/rehberlik /files/bilgi\\_bulteni2.pdf](http://www.terakki.org.tr/rehberlik/files/bilgi_bulteni2.pdf)):

- Anne babalık amaçlarınızı belirleyebilirsiniz. Ailenizde sizin için önemli olan değerler neler? Çocuğunuzun hangi değerleri benimsemesini istersiniz? Sizin için önemli olan davranışlar ve ilkeleri belirleyebilirsiniz. Bunları düşünüp, yazabilirsiniz.
- Belirlediğiniz değerleri çocuğunuzun kazanması yönünde neler yaptığınızı düşünebilirsiniz.
- Ailenizin değerleri ve önceliklerini çocuklarınızın yanında sıklıkla konuşabilirsiniz. İsteddiğiniz davranışları açıklayarak net anlamalarını sağlayabilirsiniz.
- Çocuklarınızda görmek istediğiniz davranışları, değerleri ve inançları öncelikli olarak sizler model olabilirsiniz.
- Çocuğunuzla seyrettiği çizgi film, reklam veya oynadığı bilgisayar oyunları hakkında konuşabilirsiniz. Çocuğunuzun bunlarda ne anladığı ve gerçek dünya hakkında konuşabilirsiniz.
- Çocuklarınızı dinleyerek ve söylediklerini anlamaya çalışarak onlara ne kadar önem verdiğinizi gösterebilirsiniz.
- Çocuk kitapları okuyabilir, çocuk filmleri izleyebilirsiniz. Çocukların oyun ve oyuncaklarıyla oynayarak onları daha fazla anlama ve paylaşımında bulunma fırsatı bulabilirsiniz.
- Yanlış davranışlarına daha az tepkisel davranabilir, çözümler bulma üzerine yoğunlaşabilirsiniz.
- Çocuklarınızın olumlu davranışlarını yüreklendirebilirsiniz.
- Çocuğun olgunluk seviyesi ve yaşına uygun kararları alması yönünde fırsatlar verebilir, böylece kişisel kontrolün gelişmesini sağlayabilirsiniz.
- Televizyondan ve bilgisayardan uzak faaliyetlerle zaman geçirmeleri için yönlendirebilir ve gelişimsel oyunlar oynaması konusunda destekleyebilirsiniz.

### 2.2.2. Okulda Değerler Eğitimi

Okullar, ailede kazanılan değerlerin pekiştirildiği ve yeni değerlerin kazandırıldığı yerlerdir. Okullar da değerleri yaşamın ayrılmaz bir parçası kabul ederek gerekli hassasiyeti göstermelidir. Değerler eğitimini kolaylaştırmada öğretmenler şu hususları göz önünde bulundurmalıdır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 389–390):

- Öğretilmek istenen değeri benimsemiş bir model olarak,
- Sınıf içinde ortak bir doku oluşturarak,
- Her öğrenciye sorumluluk vererek,
- İyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirerek,
- Öğrencilere karar verme olanağı tanıyarak,
- Paylaşım fırsatı vererek,
- Ortaklaşa çalışmaya teşvik ederek,
- Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturarak,
- Kendini bilme ile ilişkili olarak soru sordurmaya yönlendirerek(Dilmaç, 2002),
- Başkalarına yapılmış kötü bir davranışın kendilerine yapıldığında neler hissedecekleri düşündürülerek,
- İçinde ahlaki ikilemler içeren kimi hikâyeler üzerinde tartışma ortamı oluşturarak, değerler eğitiminin verilmesine ortam hazırlamalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin değerler dünyasına ve öğretimine önem vermelidir. Bilinmelidir ki okul da değerlere dayalı bir eğitim öğrencilerin benlik saygılarını güçlendirir, iyimserliklerini destekler, kişisel olarak kendini gerçekleştirmelerine yardım eder. Ayrıca etik kararlar almalarına ve sosyal sorumluluk yüklenmelerine yardımcı olur (Values Education Study, 2003: Akt., Hökelekli ve Gündüz, 2007: 391).

Çocukların ve gençlerin uzun bir süre içinde buldukları her kurum gibi, okullar da çocukların karakter oluşumunda kaçınılmaz etkilere sahiptir. Okullar, uyguladıkları kurallar ve politikalar (dürüstlük, içtenlik, kurallara uyma gibi) ile öğrencilerin davranışlarını iyi ya da kötü yönde şekillendirirler. Bu çerçevede kazandırılmaya çalışılan iyi karakter aynı zamanda kötü özelliklerin (bencillik,

acımasızlık gibi) bastırılması anlamına da gelmektedir (Wynne, 1995:Akt., Yıldırım, 2007:17).

### 2.2.3. Değerler Eğitimi Modelleri

Değerlerin ve değer eğitiminin insanlar ve toplumlar için ne kadar önemli olduğu yapılan araştırmalar sonucu herkes tarafından kabul edilen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Şimdi burada bir diğer önemli nokta da değerler eğitiminin insanlara ve toplumlara nasıl kazandırılacağı, öğretileceği konusudur.

Değer eğitimi ile ilgili bugüne kadar çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmekte olup bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yöneliktir. Bu yaklaşımlardan bazıları sınıf içinde ders programlarının içinde etkinlik olarak bulunmakta, bazıları da okulun açık ve örtük tüm programında yer almaktadır (Doğanay, 2007: 266).

Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemi ile aktarılabilir gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir ( Akbaş, 2006: 55).

Değer eğitimi modellerini (yaklaşımlarını) şu şekilde sınıflandırarak açıklayabiliriz:

#### 2.2.3.1. Değer Aşılama, Telkin Yaklaşımı

Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmek, onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve

sorumluluğu olduğu düşüncesi vardır. Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir ve bir plan ve program çerçevesinde, etkinlikler aracılığıyla değer kazandırılmaya çalışılır. İnsanlık tarihi boyunca, insanlara istendik değerler kazandırmak için en sık başvurulan yollardan biridir. Yetişkinler doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik, vb.) belirlerler ve bunları telkine dayalı bir yaklaşımla efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretirler. Telkin, beyin yıkamada olduğu gibi, eğer insanlara sürekli tekrar ederek neyin iyi, neyin kötü olduğunu söylersen, o yönde davranacakları sayıtlısına dayanır. Sorgulama, inanma ve düşünme olmaksızın, değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olarak işleyen bu yaklaşım hakkında yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin bu yöntemi (değer aşılama, telkin yöntemi) çok kullanmadığı yönündedir (Welton ve Mallon,1999: Akt., Doğanay, 2007: 267-268).

#### 2.2.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı kişinin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsamakta olup kişinin yaşam değerlerini fark etmesine, karar almasına, kararını uygulamasına ve başarmasına, yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder. Ryan'a (1991:742) göre, değer açıklama sınıf oyunları, sergiler, farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırımlar ve özel olarak seçilmiş konular sayesinde yapılır. Öğretmenler değer açıklamasını tüm yaş seviyelerinde ve konularda kullanabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri dayatmadan öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler. Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Değer açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle değerler empoze ve zorlama yapılmadan, yedi basamakta değer kazandırmayı temel alır (Bacanlı, 2000 ve Simon, 1972: Akt., Akbaş, 2006: 55).

Bu yaklaşımın temeli bireylerin kendi yaklaşımlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. Dewey'in çalışmalarından esinlenen Rath, Harmin ve Simon 1966 yılında bu yaklaşımı geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım bireylere neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, kendisinin araştırıp, incelemesi ve ondan sonra kendi özgür iradesi ile karar vermesi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 2007: 268–269).

Değerler açıklanma yaklaşımına göre, bir değer kazanılmasında üç aşama ve bu aşamalar içerisinde de farklı etkinliklerin olduğu vurgulanmaktadır:

#### I. Seçme

1. Çocukların özgürce seçim yapmalarını özendirme,
2. Seçme durumuyla karşılaşıldığında, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma,
3. Her bir alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma.

#### II. Ödüllendirme

4. Çocukları neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda düşünmelerini özendirme,
5. Seçeneklerini başkalarının onaylaması için fırsatlar sunma.

#### III. Davranma

6. Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşaması ve davranması için özendirme,
7. Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma.

#### 2.2.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir yaklaşım olup değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde test ederek doğrudan öğrencinin katılımı ile değer öğretimini gerçekleştirilen bir yaklaşım tarzıdır. Bu yaklaşımda ahlaki gelişim teorisinin tersine öğrenciler kendi konularını alır ve sorgular. Bu yaklaşım gerçek ya da yapay bir problemle

karşılaştığı zaman uygulanan bir yaklaşım yöntemidir. Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar. Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimcilerin geliştirdiği bir yaklaşım tarzıdır. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilere, karşılaştıkları değerler sorunu veya sorunlarına karşılık doğru kararlar verme, bilimsel araştırma ve mantıksal düşünebilmelerine yardımcı olmaktır. Karşılaşılan sorunlara karşılık duygularını katmadan akıl yolu ile doğru kararlar alabilmeyi amaçlar (Akbaş, 2006: 57; Doğanay, 2007: 272).

Değer analizi yaklaşımında, Welton ve Mallan (1999) kullanılan süreçte sekiz aşamanın olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Doğanay, 2007 ; 272-274):

1. Değer sorunu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu açığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasında birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunmadır.

Değer analizi yaklaşımında, öğrenciler kendilerine önerilen değerleri öğrenmekten ziyade bizzat kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenirler. Öğrenilecek değeri seçerken de muhakeme akıl yürütme sürecini kullanırlar (Dilmaç, 2007: 40).

#### 2.2.3.4. Ahlaki İkilem Yaklaşımı

Ahlâkî muhakemenin farklı düzeylerinde, her düzeyde ikişer basamaktan oluşan toplam üç düzey ve altı basamak vardır. İlk önce kendi çıkarları ve faydası ön planda tutulur; sonra kişiler arası ve toplumsal beklentiler göz önünde tutulur ve nihayet kişilerin kendi ahlâkî kurallarını kullandıkları bir düzeye ulaşılır. Bu gelişim süreci evrensel ve de kendi akış sırası içinde değişmez olarak kabul edilmektedir. Her insan bu



ahlaki gelişim merhalesi içinde farklı basamak ve boyutlarda sırasıyla bulunmaktadır ancak gelişimin son noktası kişiden kişiye ve kültürden kültüre büyük değişim gösterebilir. Kohlberg, bu altı basamaklı ahlak gelişimi teorisinde, ilk önce ahlakî yargılamanın formu ve yapısı ile ilgilenmekte daha sonra ahlakî kararların bireysel ya da kültürel farklı içeriklerini ele alarak incelemektedir (Çiftçi, 2003: 53).

Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarını -üç evre ve altı aşama- şu şekilde sıralayabiliriz (Akbaş, 2005: 91):

*1- Gelenek öncesi evre:* Bu evrede değerler dışı bağıdır ve çocuğun kendi ihtiyaçları ön planda tutulmaktadır. Bu düzey iki aşamadan oluşmaktadır:

*I. Aşama: Ceza ve İtaat (4- 6 yaş):* Bu aşamada çocuk, cezalardan korktuğu, kaçtığı için kurallara uymaktadır.

*II. Aşama: Çıkara Dayalı Alış-Veriş (6- 9 yaş):* Bu aşamada çocuk, ödüle ulaşmak için kurallara uymaktadır.

*2- Geleneksel evre:* Bu dönemde çocuk, başka kişilerin ve grupların ihtiyaçlarını da dikkate alır ve geleneksel değerleri benimsemektedir.

*III. Aşama: Kişiler Arası Uyum(10- 15 yaş):* Bu aşamada çocuk, iyi çocuk evresindedir ve başkalarının onayını almak için kurallara uymaktadır.

*IV. Aşama: Kanun ve Düzen (15- 18 yaş):* Bu aşamada çocuk, otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma korkusundan dolayı uymaktadır.

*3- Gelenek ötesi evre:* Bu dönemde kişi, insan haklarını gözetir ve evrensel değerleri benimser.

*V. Aşama: Sosyal Anlaşma(18- 20 yaş):* Bu aşamada kişi, insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan değerlere göre davranışlarına yön verir ve buna göre davranır.

*VI. Aşama: Evrensel Ahlaki İlkeler (20 yaş üstü):* Bu aşamada kişi, insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkelere göre davranışlarına yön verir ve buna göre davranır.

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendileri için uygun gördükleri davranışları seçmeleri ve nedenlerini belirtmelerini istemektir. İkilem, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleri olarak tanımlanır. Ahlâki ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir (Doğanay, 2007: 275):

- İkilem derste ele alınan dersin konusuyla 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.

#### 2.2.3.5. Bütüncül Yaklaşım

Bu yaklaşım, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayanan geleneksel eğitim yöntemlerinden çok farklıdır. Bu yeni ahlak eğitimi anlayışında temel değerleri sorgulamak, toplumsal etkileşimi sağlamak, mantıksal çözümleme ve akıl yürütmeyi motive etmek, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Bu değer öğretimi yaklaşımda önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir. Böyle bir programda öğretmenin rolü de diğerlerinden farklıdır; öğretmenin söylediği uyulması gereken tek

ölçüt olmak yerine, farklı görüşlerden biri olarak kabul edilmektedir (Dilmaç, 2007: 40). Adil Topluluk Okullarında tüm kurallar birlikte tüm personelin katılımı ile alınır ve uygulanır. Bu okullarda üç komite bulunmaktadır (Doğanay, 2007: 277). Bunlar:

1. *Danışma Kurulu:* Bir öğretmen rehberliğinde her öğrencinin katılımının sağlanacağı küçük gruplardan oluşur. Her hafta toplanarak okulda meydana gelen olaylar görüşülerek, tartışılır.
2. *Haftalık Toplantılar:* Bu toplantılarda tüm öğrencilerin katılımı ile okulun kuralları demokratik olarak belirlenir ve karara bağlanır.
3. *Disiplin Komitesi:* Sekiz öğrenci ve iki öğretmen ya da yöneticiden oluşur ve sürekli değiştirilir. Okul kurallarına uymayanlar bu komite tarafından görüşülerek cezalandırılır. Eğer öğrenci verilen cezayı kabul etmez itiraz ederse bu düşüncesini haftalık toplantılarda gündeme getirebilir.

Tüm bu değer öğretimi yaklaşımlarında okullardaki örtük programın etkisi söz konusudur. Örtük programlar resmi olarak açıkça belirtilmeyen programlardır ve Örtük program, şöyle tanımlanmaktadır: Okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamını etkisi altına alır (Paykoç, 1995:Akt., Doğanay, 2007: 281). Okul içinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü ve kültürel tutum ve daha birçok etken bu kavramın içeriğini oluşturan yönlerini içerir (Tezcan, 2003:Akt., Dilmaç, 2007: 41-42).

### 2.2.3.6. Diğer Yaklaşımlar

Yukarıda sayılan değer eğitimi yaklaşımlarının dışında vatandaşlık eğitimi, insani değerler eğitimi ve demokratik değerler eğitimi gibi sınıflandırmalar da yapılmaktadır.

İnsani değerler eğitimi, bir çocuktaki en iyi tarafın ortaya çıkarılması ve çocuktaki kişiliğin bütünüyle geliştirilerek insani mükemmelliğe erişmesi amacı hedeflenmektedir. Bu süreçte beş evrensel değerden söz edilmektedir. Bu değerler, sevgi, hakikat, iç huzuru, doğru davranış ve şiddetten kaçınmadır. Bu beş temel değer kendi başlarına kullanıldıklarında monoton ve soyut olabilir. Bu yüzden dürüstlük, umursama, paylaşma, mutluluk, sabır, cesaret, saygı, merhamet ve düşünceli davranma gibi adına 'ilgili değerler' denilen birçok değerle, yukarıda sayılan beş değer irtibatlandırılmalıdır (Dilmaç, 2002: 7-8).

Vatandaşlık Eğitimi, her toplum geleceğinin teminatı ve devamını sağlayacak olan bireylerinin en iyi şekilde eğitilmesini hedefler ve bu doğrultuda eğitim programlarında vatandaşlık eğitimine yer verir. Yurttaşlarının; vatanını seven, milli birlik ve beraberliğine önem veren, ülke çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutan, vatani için gerekirse canını seve seve veren bireyler olarak yetiştirmesini hedefler. Ayrıca toplumun huzuru ve güvenini sağlayan kanun ve kurallar vatandaşlık eğitimi ile kazandırılmaya çalışılır.

Demokrasi, günümüzde vazgeçilmez önemli bir unsurdur. Demokrasinin benimsenmesi ve demokrasinin gerektirdiklerinin yerine getirilmesi demokrasi eğitimine bağlıdır. Bu eğitim de çeşitli uygulamalar ve etkinlikler sayesinde okullarda kazandırılmaktadır. Öğrenciler; eşitlik, adalet, özgürlük, saygı, sevgi ve hoşgörü gibi

değerleri sınıf ve okul ortamında oluşturulan demokratik ortamlarda öğrenmeleri sağlanmalı ve demokrasinin vazgeçilmez olduğu bu eğitim sayesinde verilmelidir.

#### 2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Değerler Eğitimi

Eğitim-öğretim, bir ülkenin geleceğinin temellerini oluşturan ve şekillendiren ve fertlerini yetiştiren sistemli bir çalışmadır. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerini çağa ve ihtiyaçlarına göre belirleyip geliştirirler. Ülkemiz de eğitim sisteminde 2004 yılında köklü bir değişiklik yaparak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir sistem benimsenerek aşamalı olarak uygulamaya geçmiştir. Bu sistem içinde öğrencilerin yetiştirilmesi ve geleceğe hazırlanması hedeflenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli, öğrencinin aktif öğretmenin ise yol gösterici olduğu bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacılık, bilgiye ilişkin son yıllarda çıkan belli bir tutumu, insanın varlığına, anlam dünyasına ve kişinin şahsına yönelik felsefi ve demokratik bir anlayışı içerir. Bu yaklaşıma göre mutlak doğruluk diye bir şey yoktur. Önemli olan insanın zihninden geçendir. İnsan zihninden bağımsız herhangi bir gerçeklik ve doğruluk söz konusu değildir. Dolayısı ile bilme ve öğrenme etkinliğinde insan zihninin yeri ve önemi büyüktür. Yapılandırmacı yaklaşımın kabul görmesinde önemli felsefi ve demokratik nedenler bulunmaktadır (Yazıcı, 2006: 37–39). Yazıcı bu nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Demokratik eğitim mutlak doğruluk üzerine kurulamaz.
- Farklılık önemlidir, demokratik eğitim olarak ortak değerlere ve bireyselliğe de önem verir.
- İnsan bireyselliğine saygı duyulmalıdır. Demokratik toplumlarda insana duyulan saygının artması, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan ve değer veren bir anlayışın yerleşmesine neden olmuştur.
- Ayrıca çoklu zekâ kuramının savunularak herkesten her alanda başarı değil de ilgi ve kabiliyeti doğrultusunda yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi bu yaklaşımın benimsenmesinde etkili olmuştur.

Bu programın temel yaklaşımı, bilginin, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmesiyle birlikte, çağımızda tartışılmaz üstünlük, bilgiyi üreten ve bilgiyi kullananların olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile bilgiyi üreten ve kullanan bireyler yetiştirmek asıl amaçtır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir.

Günümüz dünyasında ABD, Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerde giderek artan şiddet, kavga ve ahlaksızlığın önünün ancak ahlak eğitimi ile alınacağı anlaşılmaya başlanmıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde değerler eğitimine önemli bir yer ayırmışlardır. Türkiye de ise ahlaki çöküntü ve kargaşanın boyutları ABD ve Avrupa ülkeleri kadar olmasa da azımsanamayacak ölçüdedir. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı 2009 faaliyet raporuna göre; “gasp (5.501), kapkaç (2.505), oto hırsızlığı (15.235), kasten öldürme (1.324), insan ticareti (60), hırsızlık (110.312), yankesicilik (17.171), öldürmeye teşebbüs (373), rüşvet (171), zimmet (38), cinsel saldırı (1.822), dolandırıcılık (18.735) ve görevli memura mukavemet (9.919)” adet asayiş suçunun işlendiği görülmektedir ([http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009\\_faaliyet\\_raporu.pdf](http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009_faaliyet_raporu.pdf)). Dolayısı ile 2004 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya başladığımız yeni eğitim sistemimizde -yapılandırıcı yaklaşım- bu durum göz önünde bulundurulmuş değerler eğitimine önem verilmiştir. Sadece Sosyal Bilgiler dersinde yirmi tane değer yer aldığı görülmüştür :

- |               |                    |                              |
|---------------|--------------------|------------------------------|
| ➤ Adil olma   | ➤ Eşitlik          | ➤ Temizlik                   |
| ➤ Bağımsızlık | ➤ Hoşgörü          | ➤ Dürüstlük                  |
| ➤ Barış       | ➤ Özgürlük         | ➤ Vatanseverlik              |
| ➤ Bilimsellik | ➤ Saygı            | ➤ Sağlıklı olmaya önem verme |
| ➤ Çalışkanlık | ➤ Sevgi            | ➤ Yardımseverlik,            |
| ➤ Dayanışma   | ➤ Misafirperverlik | ➤ Aile birliğine önem verme  |
| ➤ Duyarlılık  | ➤ Sorumluluk       |                              |

Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde her derste verilmesi gereken değerler sıralanmış, hatta hangi üniteye hangi değer doğrudan verilmesi gerektiği dahi belirtilmiştir. Böylece müfredatla yer alan bu değerler eğitimi ile birlikte ahlaklı, saygılı, karakterli ve temel insani değerlerle donanmış fertlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısı ile bu konu – Ahlak ve karakter eğitimi- ve bu konudaki eğitimcilerin algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları son derece önem arz etmektedir.

### 2.3. AHLAK VE KARAKTER EĞİTİMİ

#### 2.3.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi

“Ahlak” kişisel ve toplumsal olarak çok önemli bir kavramdır. Birçok tanımla yapılmış olup bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Ahlak, insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kurallar sistemidir (Güngör, 1998: 12).
- Ahlak, kelime olarak huy, mizaç, karakter ve alışkanlık anlamına gelmekte olup kavram olarak da akıl ve irade sahibi bir bireyin başkasının zorlamasına gerek kalmadan kendi özgür iradesi ile bilinçli olarak yaptığı davranışlar olarak ifade edilmektedir (Çağlayan,2005: 17).
- Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallarıdır (TDK).

Ahlak kuralları, hayatın her aşamasında, her anında, iletişime geçilen tüm kişilerle davranışları belirlerken yasaların da uygulanmasında ve anlam kazanmasında önemli rolleri bulunmaktadır. Ahlak kuralları, toplumu ayakta tutan, hedefe götüren ve başarılı kılan önemli bir kuvvettir. Bu kuvvetin insan hayatındaki yeri büyüktür.

İnsanların güvenini, saygısını, sevgisini kazanmada, alınan kararların, kuralların uygulanmasında, düşünce ve davranışların dürüst olmasında, tüm ilişkilerin anlam kazanmasında da etkisi büyüktür. Kişinin kendi problemlerini çözerek hayatına olumlu yön vermek, çevresindekileri tanıyarak, anlayarak, etkileyerek, daha iyi ilişkiler kurmada ahlak kuralları onu umuda ve mutluluğa götürür. Aklıselim davranmayı, sevmeyi, yardım etmeyi, düşüncelerde ve davranışlarda dürüst olmayı öğretir (Çağlayan, 2005: 42).

Eğitimde asıl olan bilgi değil, kişilik eğitimidir. Okullarda eğitim ve öğretimin başarılı ve etkili olmasında çaba sarf eden öğretmenlerin ahlak eğitimini de ciddiye almaları gerekir. Kişi kendi dışındaki insanları tanır ve değer verir. Kazanılan ahlak eğitimi ile bilgisizlik, çatışmalar, kırgınlıklar, güçlükler, huzursuzluklar, disiplinsizlikler ortadan kalkar. Karakterli, sosyal, sorumlu bireyler ile toplum huzurlu bir ortama kavuşur (Köseoğlu, 2002: 10; Çağlayan, 2005: 59-60).

Toplumsal bir varlık olan insan içinde yaşadığı kurallara uymak zorundadır. Bu kurallara uymak insanın, insan olmasının ve insanca yaşamasının gereğidir. İşte bu gerekliliktendir ki tüm toplumlarda ve günümüzde ahlak eğitimi üzerinde durulmuş ve bu konu toplumlar için en önemli mesele haline gelmiştir. Durkeim da yaşadığı dönemde en önemli meselenin ahlak eğitimi olduğunu ifade etmekte ve tarihsel gelişimleri adına zorunlu olarak görmektedir (Durkeim, 2004: 22).

Ahlak eğitimi meselesi, günümüzün de en önemli ve zorunlu meselesi haline gelmiştir. Bunun için ülkemizde ve dünya genelinde, son yılların en önemli sorunu, ahlaksızlık ve buna bağlı sorunlardır. Toplumlar ve okullarda şiddet, kavga, uyuşturucu ve diğer kötü alışkanlıklar yaygınlaşmakta ve içinden çıkılmaz sorunlar oluşturmaktadır. Amerika gibi gelişmiş bir ülke de bugün en önemli sorun haline gelmiş



durumdadır. Atilla Yusuf Alan'ın ifadesi ile “Bugün ABD’de, okullara her gün yaklaşık 200 bin silahın getirildiği tahmin edilmektedir. Her yarım saatte bir öğrencinin vurularak öldürülmesi ise bu tahmini destekleyen ibretli bir gerçektir” (03 Ocak 2008), (<http://people.a2000.nl/aalan/yeni/siddet.html>).

Bu ifadelerden de anlaşılmaktadır ki bu mesele üzerinde dikkatler çekilerek, acil çözüm yolları araştırılmalı ve önlemler alınarak konu üzerinde önemle durulmalıdır. Çünkü aynı durumlar son yıllarda ülkemizde de artmış durumda ve giderek yaygınlaşmaktadır. Muhabir Tuğba Ertaş'ın aşağıdaki ifadeleri konunun-ahlaki değerlerin kaybedilişinin- boyutlarını gözler önüne sermektedir:

Liseli cinayetleri artıyor. Bu ‘ateşli’ gençlere ‘neden’ sorusunu sorduğunuzda aynı cevabı alıyorsunuz: Aşığım, o yüzden öldürdüm! Flörtün önündeki engellerin kalkması, hadiseyi ‘modern’ yapmıyor, aksine, bu serbestlik ‘ya benimsin ya toprağın’ mantığının üzerine inşa edildiği için, yıkım daha çabuk ve trajik oluyor. 199 bin 816 genç hangi sebeple silah taşıyor? Yaşanan bu şiddet olaylarında ortak 4 ana öge var; okul, liseli gençler, aşk ve şiddet. 3 milyon 386 bin 717 öğrencinin 199 bin 816’sı ateşli silah taşıyor. Evde, sokakta, futbol sahalarında yaşanan şiddet olaylarının son yıllarda eğitim-öğretim kurumlarında da yaşanıyor olması korkutucu. Üzerlerinde bıçak, çakı gibi kesici aletler taşıyan öğrenciler, artık herhangi bir nedenle tartıştıkları arkadaşlarını hiç tereddüt etmeden yaralıyor, hatta ölümlerine bile neden olabiliyorlar. ( 28 Aralık 2007 ), (<http://genclik.zaman.com.tr/?bl=5&hn=545&loan=print>)

Okuduğumuz bu haber ve yukarıda da ifade ettiğimiz Emniyet Genel Müdürlüğü’ nün yayınladığı 2009 faaliyet raporu; “gasp (5.501), kapkaç (2.505), oto hırsızlığı (15.235), kasten öldürme (1.324), insan ticareti (60), hırsızlık (110.312), yankesicilik (17.171), öldürmeye teşebbüs (373), rüşvet (171), zimmet (38), cinsel saldırı (1.822), dolandırıcılık (18.735) ve görevli memura mukavemet (9.919)” adet asayiş suçunun işlenmesi ([http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009\\_faaliyet\\_raporu.pdf](http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009_faaliyet_raporu.pdf)). Ülkemizin içinde bulunduğu durumu, yani gençliğin ve toplumun giderek ahlaksal olarak çöküntüye uğradığının açık göstergesidir.

Ahlak eğitiminin toplumların geleceği adına önemli olduğunu ve bu konuda toplumun duyarsız kalmamaları gerektiği ve ahlaklı nesiller yetiştirmede neler yapabilecekleri konusu üzerinde düşünmeleri gerekmektedir. Özellikle son yıllarda artan şiddet olayları ve istenmeyen hadiselerin temelinde ahlak eğitiminin yetersiz olduğundan kaynaklandığını ifade edebiliriz.

Türkiye Yeşilay Cemiyeti'nin 2006 yılında yayınladığı rapordaki bilgilere göre; "sigaraya başlama yaşının 10, alkole başlama yaşının 11, uyuşturucuya başlama yaşının 12'e düştüğü ve okullardaki öğrenciler arasında yapılan bir ankette öğrencilerin yüzde 16'sı sigara, yüzde 11'i alkol ve yüzde 2,9'u uyuşturucu kullanması" ([http://www.yesilay.org.tr/2006\\_raporu.asp](http://www.yesilay.org.tr/2006_raporu.asp)). Ahlaki çöküntünün ve gelecekte toplumumuzu bekleyen felaketin habercisidir. Bu nedenle ahlak eğitimi konusu üzerinde önemle durulmalı ve neslin ahlaklı yetiştirilmesi adına herkesin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Ahlak eğitiminin yalnızca okullarda verilmediğini, ailede başlayıp toplum hayatı içerisinde de devam ettiğini, kişilerin hayatları boyunca belirli kurallar çerçevesinde hareket etmesi gerektiği bilinci verilmelidir. Konu gereği sadece okul ortamında ahlak eğitimi konusu üzerinde durulmuştur. İyi, ahlaklı nesiller yetiştirmenin yolu iyi bir eğitimden geçmektedir. Dolayısı ile okullara bu konu üzerinde önemle durulmalı öğrenciye sadece bilgi depolama değil de ahlaklı bir fert olarak yetişmeleri hususunda durulmalıdır.

Ahlak eğitimi, eğitimin bir parçası olmalıdır. İnsanın birçok amacının olması yeterli değildir. Kendisinin bu amaçlara ulaşabilecek ilkelerinin de olması gerekir. En iyi hedefler herkes tarafından kabul edilirler; aynı zamanda her insanın amacı olabilirler (Kant, 1992:Akt., Yayla, 2003: 79). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere ahlak eğitiminin

eğitim sistemleri içerisinde verilmesi gerektiği ve bu yapılırken de genel kabul edilir bir yolla olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ahlak eğitiminin verilmesi konusunda retmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. retmenlerin rnek olmaları gerektiği, söylediği ile çelişen retmenlerin ahlak eğitimi konusunda yetersiz kalacağı ve üretmenin taklit edilen bir model olduğu unutulmamalıdır.

Ahlak eğitimi önemli olup, eğitim sistemi içerisinde en önemli yere oturtulması gereken bir konudur. Dolayısı ile eğitim sisteminin amacı, öğrencilere bilgi depolamaktan ziyade iyi, ahlaklı bireyler yetiştirmek esas olmalıdır.

Türkiye’deki eğitim sistemi, ahlak eğitimi yaklaşımı çerçevesinde incelendiğinde ise, Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı ve ilköğretimin amaç ve görevleri kapsamında ahlaki niteliklere sahip gençler yetiştirilmesinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bu çerçevede, 24.06.1973 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ilgili maddeleri aşağıda verilmiştir. Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı Türk Milletinin bütün fertlerini;

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hr 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;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu

kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

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

İlköğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Şimdilerde ahlak eğitiminin önemi yavaş yavaş da olsa kavranmaya başlanmıştır. Çünkü başka çıkar yol kalmamıştır. Bireyleri ve toplumu ayakta tutmanın sadece teknoloji, para vb. etmenlerle mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Günümüz dünyasında ABD, Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerde giderek artan şiddet, kavga ve ahlaksızlığın önünün ancak ahlak eğitimi ile alınacağı anlaşılmaya başlanmıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde değerler eğitimine önemli bir yer ayırmışlardır. Türkiye de ise ahlaki çöküntü ve kargaşanın boyutları ABD ve Avrupa ülkeleri kadar olmasa da azımsanamayacak ölçüde olduğu yukarıda ifade edilmişti. 2004 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya başladığımız yeni eğitim sistemimizde -yapılandırıcı yaklaşım- bu durum göz önünde bulundurulmuş değerler eğitimine önem verilmiştir. Daha öncede belirttiğimiz gibi sadece Sosyal Bilgiler dersinde yirmi tane temel değere yer verilmiştir. Bu değerlerden bazılarını hatırlayacak olursak; dürüstlük, adil olma, barış, dayanışma, aile birliğine önem verme, saygı, sevgi, yardımseverlik, hoşgörü... Bu değerlerin öğrencilere kazandırılarak onların kendilerine, ailelerine, çevrelerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Bu değerler ile yetişen

bireylerin ne kendilerine ne de topluma zarar vermesi düşünülemez. Ama bu değerlerin ne kadarı okulda verilebilir veya öğrenci bu değerlerin ne kadarını kazanabilir burası tartışılabilir veya araştırılabilir. Burada da görevin en büyüğü eğitimcilere düşmektedir.

### 2.3.2. Karakter Eğitimi

Karakter, doğuştan kazanılmayan ve sosyal bir kavram olarak insanların çok yönlü özelliklerini tanımaya yarayan davranışlar bütünüdür ve insanın çevresine, topluma karşı davranışlarını belirler. Karakter denince toplumda olumlu-olumsuz davranışlar akla gelir ( Çağlayan, 2005: 95-96). “Karakter” kavramının bazı tanımlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Karakter, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, seciye, huy, tabiat, öz yapı olarak tanımlanmaktadır (Karaca, 2008: 44).
- Karakter, elinden gelenin en iyisini yapma ve başkalarının iyiliğini arzulama gibi tutumları; eleştirel düşünce ve ahlaki akıl yürütme gibi düşünsel kapasiteleri; dürüst ve sorumlu olma, adil olmayan uygulamalar karşısında karşı durabilme gibi davranışları; başkalarıyla etkili bir biçimde iletişim kurmaya yardımcı olacak kişilerarası ve duyuşsal becerileri ve topluma katkı sağlama duyarlılığını içermektedir. Kısaca belirtmek gerekirse; karakter bireyin düşünsel, sosyal, duyuşsal ve etik boyutlarda olumlu gelişiminin gerçekleştirilmesidir(Battistich, 2005:Akt., Yıldırım, 2007:17).

- Karakter, doğru şeyleri yapmayı kabul etmek ve bunları menfaatten ziyade doğru olmak amacıyla yapmaktır (Hall, 2000:Akt., Akkiprik, 2007:8).

Peyami Safa; “Hayatımız karakterimizin değil, karakterimiz hayatımızın ürünüdür” (Akt., Karaca, 2008: 44) sözüyle karakter eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Herkes çocuğunun iyi bir eğitim alarak iyi yerlere gelmesini ve iyi bir hayata sahip olmasını ister. Dolayısı ile iyi bir toplumda yaşayabilmek için geleceğimiz olan çocuklarımızın karakterini eğitmemiz gerekmektedir. Karakter eğitimi toplumumuzda ‘adam olmak’ kelimesi ile ifade edilmektedir. Bu konu ile ilgili çok anlatılan bir hikâye vardır. Bir baba oğluna “Bak oğlum sen adam olamazsın” der bunun üzerine oğlu okur vezir olur ve babasını huzuruna çağırır. “Bak baba sen bana adam olamazsın diyordun bak ben okudum vezir oldum” der. Baba ise, “Oğlum ben sana vezir olamazsın demedim, adam olamazsın dedim der. Eğer sen adam olsaydım beni yaka paça ayağına çağırtmaz sen kendin gelirdin” der (Karaca, 2008: 12).

İyi bir toplumun inşası iyi fertler, karakterli insanlar yetiştirmeye bağlıdır. Dolayısı ile huzurlu, mutlu ve özlenen bir toplum ancak iyi eğitim almış, kişilik sahibi dürüst, ahlaklı ve erdem sahibi nesiller yetiştirmekle mümkündür. Bu bağlamda karakter eğitimi ailede, okulda ve toplumun her kademesinde çok önem arz etmektedir.

Karakter eğitiminde, aile, çevre, okul ve öğrencinin bizzat kendisi ortak bir şekilde aktif olması, rol alması gerekmektedir(Durmuş, 2007: 323). Dolayısı ile karakter eğitiminde okul, aile, öğrenci ve öğretmen arasında sıkı bir işbirliği olması gerekir.

Yıllardır karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi sosyal ve duyuşsal öğrenme, toplum hizmeti ve şiddet vb. önleme programları pek çok konuda birbirleri ile örtüşmeler de, eğitim araştırmalarında ve bilimsel çalışmalarda farklı alanlar olarak

kullanılmaktadır. Ancak, karakter eğitimi adil olma, saygılı olma, sorumluluk sahibi olma gibi temel etik değerleri anlayan ve buna göre davranan gençler yetiştirmeyi hedefleyerek, demokratik ve adil toplumun devamlılığına da hizmet etmektedir. Bu anlamda etkili vatandaşlar yetiştirmeye de katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda son yıllarda, pek çok bilim insanı ve uygulamacının yaklaşımı; tüm bu alanların kapsamlı karakter eğitimi kavramı ile temsil edildiği yönündedir (Battistich, 2006:Akt, Yıldırım, 2007:20).

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: Akt., Üstünyer, 2009:1).

Battistich, karakter eğitimini okul hayatının tüm boyutlarının dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır. Eğitimdeki müfredat içeriği, eğitim şekli, disiplin anlayışı ve yönetim karakter eğitime fayda sağlamaktadır. Karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini 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 ortamları oluşturulmasını içermektedir (Battistich, 2003: Akt., Üstünyer, 2009:6-7).

Karakter eğitimi açık ve acil bir ihtiyaçtır. Çünkü medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak değerlerini yeni nesillere aktarabilmeleriyle mümkündür. Bu sebeple ailelerinden çok az ahlak eğitimi alan ve değer merkezli etkilerden uzak

milyonlarca çocuk için okulun böyle bir misyonu yüklenmesi hayatî bir önem taşır (Ekşi,2003:Akt., Üstünyer, 2009:9).

Karakter eğitimi, öğrencilerin özellikle davranış bakımından iyi nitelikler geliştirmeleri üzerinde duran, öğrencilerde belli bir ahlâk anlayış ve ölçüsüne göre birtakım özellikler geliştirme amacını güden eğitimidir. Karakter eğitimi; çocuklukta oluşmaya başlayan kişilik için karakter oluşumuna katkıda bulunacak, ailenin yanı sıra eğitim kurumlarında sistemli olarak verilerek sağlıklı bir toplum oluşması açısından gerekli olan eğitimsel bir çalışmadır (Karaca, 2008: 44).

Mevlana, “İnsan önce kendisini okumayı öğrenmeli, kendisini okuyamayan insanın başka kitaplar okuması ona bir fayda sağlamaz” der (Akt., Karaca, 2008:5). Ahlakî alandaki bireysel gelişmişliğin, toplumsal gelişimi de beraberinde getireceği herkesçe kabul edilebilir bir gerçektir. Bu nedenle bireylerin yetiştirildiği aile ve okul ortamlarında karakter gelişiminin sağlıklı bir biçimde sağlanması hem bireysel hem de toplumsal iyileşme için zorunludur. Karakter eğitiminde bireyin kişiliğinin sağlam, ahlakî bir zemine oturması, bireyin kendini tanıması ve detaylarıyla bilmesi için uğraşılır. Karakter eğitimi; çocuklukta oluşmaya başlayan kişilik için, karakter oluşumuna katkıda bulunacak, ailenin yanı sıra tüm okul hayatı boyunca sistemli olarak verilmesi sağlıklı bir toplum oluşması açısından son derece gerekli eğitimsel bir çalışmadır. Toplumsal değerleri çocuklara öğretmek, onları etkin bireyler olarak temel insani değerleri kazandırma, onlara karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışlara dönüştürme konusunda yardımcı olmak amacıyla onların sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi karakter eğitiminin temel hedefidir (Karaca, 2008: 5-6; Durmuş, 2007: 323).



Karakter eğitimi yoluyla değerlerin kazandırılması için Lickona (1991) okul ve sınıf ortamında kullanılabilecek on iki temel prensip ve strateji önermiş, bunlardan üçü tüm okulu, dokuzu da sınıf içi etkinlikleri içermektedir (Akt., Doğanay, 2007; 278-281).

Bu stratejilerden tüm okulu kapsayanlar:

1. Sınıfın dışındakileri de koruma ve önemseme,
2. Okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma,
3. Aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme.

Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri karakter eğitimi stratejilerini de şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen,
2. Herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemseydiği bir sınıf ortamı oluşturma,
3. Ahlaki disiplini sağlama,
4. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma için sınıf toplantıları yapma,
5. Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme,
6. İşbirliğine dayalı (kubalık) öğrenmeyi kullanma,
7. Vicdanları geliştirme,
8. Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme,
9. Çatışma yönetimini öğretmedir.

Ayrıca, karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin önemli görevleri olup bu konudaki görüşleri ve tutumları çok önemlidir. Toplumda karşılaşılan sorunları çözmeye öncelikli olarak okullarda öğrencilere iyi karakter özellikleri öğretilmeli ve bu konuda da öğretmenler olumlu roller üstlenmelidirler (Lickona, 1991; Akt: Yazıcı ve Diğerleri, 2008: 213).

1996 yılında Boston Üniversitesi tarafından yayınlanan Karakter Eğitimi Bildirgesi hazırlanmasına bölge valileri, eğitim bakanları, çok sayıda eğitim bilimcinin ve akademisyen katılımıyla hazırlanmıştır. Bu bildirmede yer alan görüşler şunlardır (Akt: Yazıcı, 2006b):

1. En yetkin anlamda eğitim kaçınılmaz olarak bir ahlak işidir. İyi ve değerli olanı bilmeleri ve aramaları için öğrencilere yol gösteren sürekli ve bilinçli bir çabayı gerektirir.

2. Anne-babaların çocuklarının ilk ahlak eğitimleri oldukları kesinlikle doğrudur. Karakter eğitiminde okul ve ailelerin ortaklık geliştirmesi gerekir. Sonuç olarak tüm okulların öğrencilerde karakter bütünlüğü, cesaret, sorumluluk, itina ve itimam, hizmet ve herkesin onuruna saygı gibi *bireysel* ve *vatanlaşlık erdemlerini* geliştirme yükümlülüğü vardır.
3. Karakter eğitimi erdemlerin geliştirilmesini, öğrencilerin sorumlu ve olgun yetişkinler olmasını sağlayan iyi alışkanlık ve eğilimleri ifade eder. Karakter eğitimi, doğru *görüşleri* edinme işi *değildir*.
4. Öğretmenler ve okul idarecileri karakter eğitiminde merkezi rol oynarlar. Okuldaki tüm yetişkinler, aileler ve toplum tarafından kendilerine verilen ahlaki otoriteyi somutlaştırmalı ve yansıtmalıdır.
5. Karakter eğitimi tek bir ders, kısa süreli bir program veya okul duvarına asılmış bir slogan değildir; okul hayatının bütünleştirici bir parçasıdır. Okul, sorumluluğun, sıkı çalışmanın, dürüstlüğün ve nezaketin örneklediği, öğretildiği, beklendiği, kutlandığı ve sürekli olarak uygulandığı bir erdemler topluluğu olmalıdır. Sınıftan oyun alanına, kafeteryadan fakülte odasına iyi karakter oluşturmak asıl mesele olmalıdır.
6. İnsanlık, büyük hikâyelerde, sanat eserlerinde, edebiyatta, tarihte ve biyografilerde kendini gösteren bir ahlaki akıl hazinesine sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler bu hazineden yararlanmalıdırlar.
7. Son olarak, genç insanların kendi karakterlerine şekil vermelerinin asli ve gerekli bir yaşam görevi olduğunu anlamaları gerekir. Okul deneyimi, bu kişisel görevin yerine getirilmesinde ana kaynağı oluşturur.

Karakter eğitiminin temel prensiplerini Thomas Lickona (1996) aşağıdaki şekliyle ifade etmektedir (Akt., Ekşi, 2003: 80-83):

- Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eder.
- Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır.
- Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.
- Okul insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
- Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlaki aksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.
- Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir.

- Karakter eğitimi öğrencilerde iç güdümlü bir motivasyon geliştirme çabası içinde olmalıdır.
- Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.
- Karakter eğitimi hem personelden hem de öğrencilerden ahlaki liderlik gerektirir.
- Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları tam bir ortak olarak görmelidir.
- Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermelidir.

Wynne (1995) okullarda uygulanacak karakter eğitiminde yapılması gerekenleri

şöyle sıralamaktadır (Elison, 2002:Akt., Yıldırım, 2007:19):

- Kazandırılmak istenen karakter özelliklerinin belirlenmesi.
- Bu özelliklerin öğrenciler ve çalışanlar için hedef haline getirilmesi.
- Öğrencilerin bu özellikleri uygulayabilecekleri ortamlar yaratılması.
- Öğrenciler istenen davranışı sergiledikleri zaman ödüllendirilmeleri, tersi durumda yanlışlarının düzeltilmesi.
- Öğrencilerden beklenen davranışın zaman içinde ayrıntılandırılması, kişisel ve grup olarak takdir etme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi.
- Okulun öğretim programının ahlaki değerleri kazandırmak amacıyla kullanılması, bu amaçla tören ve etkinliklerin düzenlenmesi.

İdareciler, öğrenci karakterlerinin ve okul toplumunun iklimini olumlu yönde etkilemek için birçok şey yapabilirler. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Brannon, 2008: Akt., Üstünyer, 2009:24-25):

- Toplumu etkilemek. Aile eğitim geceleri düzenlemek. Birçok bölge aylık ve üç aylık dönemlerle karakter eğitimi toplantıları yapıyor. Bu toplantılar ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı dil ve beklentileri paylaşmasını
- Karakter eğitiminin öğretilmesi için materyallerin öğretilmesi gerekir. Birçok kitap, video ve karakter eğitimi müfredatı ilave karakter eğitimi sağlaması mümkündür. Birçok okul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin özel ihtiyaçlarını karşılamak için kendi programlarını kullanırlar.

- Karakter eğitimine haftada en az birkaç gün izin verilmeli. Birçok öğretmen öğrencilere ve sınıflara olan etkilerini öğretmek için en az 10 dakika vakit ayırırlar.
- Herkesin bildiği dil ve beklentileri kullanan tutarlı okul beklentileri belirlenmeli.
- Tüm okul personeli karakterle ilgili okulun beklentilerinden haberdar olmalıdırlar. Bu tutarlı beklentiler ve öğrenci davranışlarının desteklenmesini sağlar.

Bu çerçevede öğretmenin öğrenciler için bir model ve yol gösterici olması çok önemlidir. Öğretmen (Ekşi,2003:Akt., Üstünyer, 2009:25):

- Öğrencilere sevgi ve saygı ile muamele etmeli,
- Adil olmalı,
- Olumsuz davranışları uygun yollarla düzeltmeye çalışmalı,
- Kayırcılık, alay etme, zor durumda bırakma gibi öğrencinin öz güven ve saygınlığını zedeleyecek davranışlardan kaçınmalı,
- Öğrencilerin doğru davranışları ve ya cevaplarını onaylayarak hata yapma korkusunu azaltmalı,
- Öğrencilerin düşüncelerini ve ilgilerini ortaya koyabilmeleri için bir ortam hazırlayıp öğrencilerin görüşlerine değer verildiği gösterilmelidir.

Karakter eğitimi, değerler eğitimi modelleri içerisinde önemli bir yere sahip olup bu yaklaşımın öncülerinden sayılan Lickona'ya göre toplumda giderek artan şiddet, baskı ve yıkıcı davranışların önlenmesi iyi bir karakter eğitime bağlıdır (Doğanay, 2007: 278). Değerler eğitimi konusunda birçok yaklaşım bulunmakta ve bu yaklaşımlar değerler eğitimi modelleri bölümünde açıklanmıştır. Araştırmamızın konusunu teşkil eden “karakter eğitimi” yaklaşımı değerler eğitiminin verilmesinde öğretmen rol ve otoritesinin kullanımı, ahlaki erdemlerin aşılması ve çocukların itaati ile yakından ilgili olup okul ve öğretmenin temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiği düşüncesi hakimdir ( Scott, 1991: Akt., Doğanay, 2007: 278)

Bu çalışmanın değişkenlerinden biri olan bireylerin etik yaklaşımı konusunda birçok çalışma mevcuttur. Genel etik yaklaşımlara baktığımızda Kantçı ödev anlayışı,

yararlı ahlak ve erdem ahlakı olmak üzere üç belli başlı yaklaşımın olduğu ifade edilmektedir (Yazıcı, 2009). Bunlar arasında karaktere en fazla önem veren yaklaşım erdem ahlakıdır.

Literatürde bireylerin etik yaklaşımlarını ortaya koyan bazı ölçekler mevcuttur. Bunlar arasında Donelson R. Forsyth'nin geliştirmiş olduğu Ethics Position Questionnaire (EPQ), başta eğitim, işletme ve hemşirelik alanları olmak üzere üç yüze yakın çalışmada kullanılan bir ölçektir.

Buna göre bireyler etik yargıya varırken durumculuk, mutlakçılık, öznelcilik ve istisnacılık olmak üzere dört yaklaşımdan birini uygularlar. Bu yaklaşımların belirgin özellikleri şunlardır (Forsyth, 1992; Akt, Yazıcı ve Yazıcı, 2010):

<b>İdeoloji</b>	<b>Boyutlar</b>	<b>Etik yargı yaklaşımı</b>
Durumcular	Yüksek görecilik Yüksek idealizm	Ahlâki kuralları reddederler; eylemin belli durumda mümkün olan en iyi sonucu verip vermemesine bakarlar.
Öznelciler	Yüksek görecilik Düşük idealizm	Ahlâki kuralları reddederler; etik yargıları eyleme ve çevreye ilişkin duygulara dayandırırılar.
Mutlakçılar	Düşük görecilik Yüksek idealizm	Eylemlerin etik kurallara uymakla olumlu bir sonuç verdiği ahlâki olduklarını varsayarlar veya hissederler.
İstisnacılar	Düşük görecilik Düşük idealizm	Ahlâki kurallara uymanın arzulanır bir şey olduğunu, ancak bu kuralların genellikle istisnai durumlarının kabul edilebilir olduğunu hissederler.

Forsyth'nin ölçeği idealist etik içinde yer alan Kant'çı ödev ahlakı ile göreci yaklaşımları ölçen bir ölçektir. Bunun yanı sıra, Yazıcı ve Yazıcı (2009) tarafından Forsyth'nin çalışmasına dayanarak geliştirilen Etik Yaklaşım Ölçeği (EYÖ) Kantçı, yararlı ve erdem ahlak yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin hangi yaklaşımı, ne ölçüde benimsediğini anlamak amacıyla EYÖ kullanılmıştır.

## 2.4. KONUYLA İLGİLİ UYGULAMALI ÇALIŞMALAR

Türkiye’de “değerler eğitimi” ve “ahlak ve karakter eğitimi” alanlarında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konu ile ilgili olarak özellikle ahlak ve karakter eğitimi konularında yeterli çalışmaların olmadığı görülmüştür. Değerler eğitimi konusunda, son yıllarda kurulan Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) bu alanda çalışmalar, yayınlar, sempozyumlar ve kongreler düzenlemektedir. Bu alanda üç aylık periyotlarda hazırlanan “Değerler Eğitimi” dergisi ve 2004 yılında yapılan “Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu ve burada sunulan bildiri ve makaleler Kaymakcan’ın editörlüğünde 2007 yılında kitaplaştırılarak bu alandaki en önemli çalışma ve kaynakları oluşturmaktadır.

Güngör, (1998), “Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar” başlığını taşıyan profesörlük tezi bu alanda Türkiye’de yapılan ilk araştırma özelliğini taşımakta olup kendinden sonraki araştırmalara kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Ahlak, ahlak felsefesi, ahlak gelişimi, sosyal öğrenme gibi birçok konu hakkında bilgiler içermektedir.

Ulusoy, (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği)” başlığını taşıyan bu araştırmasının sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken ahlaki davranışlar kazandırmaya çalıştıklarını göstermekte ve ahlak konularının sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde verilmemesi gerektiğini ve tarih konularında da ahlaki değerlerin kazandırılabilceğini belirtmekte ancak; kitaplarda ahlaki konular içeren okuma parçalarının az olduğunu ve öğretmenlerin ahlaki davranış kazandırmak için hikaye ve fıkra anlatma yöntemini az kullandıklarını ifade etmektedir.

Keskin, (2008), “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması” başlığını taşıyan doktora tezinde şu bulgulara ulaşmıştır: II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan ve dolaylı yer verilen değerlerin analizi neticesinde ulaşılan genel bazı sonuçlar şunlardır:

- Sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı, az ya da çok değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu değerlerde dönemlere göre farklılıklar görülmekle birlikte ortak olan nokta; değerlerin ve değerler eğitiminin tüm programlarda önemli görüldüğüdür.
- Sosyal bilgiler öğretim programlarının hemen hemen tamamında ahlâk ve karakter eğitime vurgu yapılmıştır.
- Tüm programlarda ortak olarak vurgu yapılan ana değerler dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluktur.

“Değerler Eğitimi Ölçeği”nin 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen iki uygulamasına ait genel sonuçlar ise şöyledir:

- Her iki uygulamada da kızların değerlere sahip olma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.
- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır.
- Her iki program -ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde- değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadırlar.

Tokdemir, (2007), “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” başlığını taşıyan bu yüksek lisan tezinde, tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili teorik bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitime karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu, tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı bulgusuna ulaştığını ifade etmektedir.

Uysal, (2008), “Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan bu yüksek lisans tezinde, karakter eğitimi ve etkili karakter eğitimi

programlarının tanıtılmasının yanında, bu programların etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmış olup bu çalışmada, karakter eğitiminin tarihsel gelişim süreci ve temelleri, karakter eğitimini etkileyen kuramlar ve karakter eğitimindeki yaklaşımlar yer almaktadır. Bu çalışmada ayrıca, dünyaca kabul görmüş, karakter eğitimi programlarını değerlendirme aracı olan Karakter Eğitimi Kalite Standartlarının tam çevirisine yer verilmiştir. Çalışmanın son kısmında, karakter eğitimi programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalara ve kritiklere yer verilmiştir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin davranışı ve akademik başarı üzerine, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varıldığını ifade etmektedir.

Dilmaç, (1999), “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması” başlığını taşıyan bu yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine insani değerler eğitimi vermek ve ahlaki olgunluk ölçeği ile bu programın etkililiğini sınamış ve elde edilen bulgulara göre bu programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmektedir.

Dilmaç, (2007), “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencilerine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” başlığını taşıyan doktora tezini de değerler eğitimi üzerine yapmış ve insani değerler eğitimi programı çalışmasından elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmektedir.

Aydın, (2003), “Gençliğin Değer Algısı (Konya Örneği)” başlıklı makalesinde elde edilen bulgulara göre, toplumumuzda değerler, genel kanaatin aksine, her haliyle



modernlerden geleneksel bir değişim geçirmiyor, bir toplumsal seçicilik doğrultusunda gelişıyor sonucuna varılmıştır.

Gökçek, (2007), “5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi” adındaki yüksek lisans tezinde, okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturmaktadır. Örnekleme grubunda 44 çocuğa uygulanmış olup, uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görüldüğünü ifade etmektedir.

Gültekin, (2007), “Tarih Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımların Öğrencilerin Hoşgörü Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi” adını taşıyan bu yüksek lisans tezinde, ortaöğretimde tarih dersinde değer öğretiminin yeni yaklaşımlarından değer açıklama, değer analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının “hoşgörü” değerinin gelişimi üzerinde etkililikleri incelenmiştir.

Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Hoşgörü değerinin tanımına ilişkin değerlendirmelerde ahlâkî muhakeme yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.
- Hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün nedenlerine ilişkin değerlendirmelerde değer analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.
- Hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde değer analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.
- Hoşgörü kategorilerine ilişkin değerlendirmelerde değer analizi yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.
- Hoşgörü ile ilgili yargılara ilişkin değerlendirmelerde değer açıklama yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.

Cebeci, (2005), “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi” adını taşıyan bu yüksek lisans tezinde, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerindeki ahlâkî değer eğitimi ve öğretimini din eğitimi açısından incelemektedir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, derse ilgi duydukları, konuları hali hazırda farklı işlemek istedikleri, davranışlarında dinî inançlarının etkisinin olduğu, ahlâkî yönde arkadaşlarından ve televizyondan olumsuz yönde etkilendikleri, derse ilgi duyan ve dersin olumlu etkisinden söz eden öğrencilerin ahlâkî değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kısacası, öğrencilerin ahlâkî tutum ve davranışlarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Sarı, (2005), “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” Sarı bu çalışmada, öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla, Giresun Eğitim Fakültesinde 110 öğrenci (55 kız, 55 erkek) üzerinde araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık bulunmamış, erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespitinde bulunmuştur.

Özensel, (2007) tarafından yapılan çalışma “Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıları” başlığını taşımaktadır. Bu araştırmanın sonuçları özetle şöyledir:

- Liseli erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla dini-geleneksel değerleri daha fazla önemsemektedirler.
- Kızlar erkeklere kıyasla daha barışçıl, başkalarının haklarına saygılı, paylaşım ve yardımlaşma eğilimi içinde olan bir özellik sergilemektedirler. Ayrıca, çevreci değerleri de erkeklerden daha çok benimsemektedirler.

- Milliyetçilik (milli/ulusal bilinç) faktörü açısından erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Dürüstlük faktörü açısından erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özensel, bu çalışmasının sonunda “gençler değişim istencinin yanında, toplumsal uyum taleplerine de çok önem vermektedirler” şeklinde genel bir sonuca ulaştığını ifade etmektedir.

Avcı, (2007) tarafından yapılan çalışma “Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği” başlığını taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Aile kurumu giderek genç bireyler açısından bireysel ve toplumsal kıymetini kaybetmeye başlamıştır.
- Evliliğe verilen değer gençler tarafından sıradan bir ilişki hâlini almaya başlamıştır.
- Gençler arasında, sigara ve alkol kullanımındaki alışkanlık düzeyi artmıştır.
- Gençler bilgiye değer vermemektedir.
- Gençler parasal getirisi yüksek popüler mesleklere yönelmektedirler.
- Gençler toplumsal yarardan çok bireysel yararların öne çıktığı bir yaşam anlayışı benimsemektedirler.

Akbaş, (2007), “Türk Milli Eğitim Siteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan çalışmasında şu sonuçlara yer verilmiştir:

- Öğrenciler geleneksel değerler ölçeğinde en düşük ortalamayı “*tutumlu olmak*”, demokratik değerler ölçeğinde “*işbirliği ve hoşgörülü olmak*”, çalışma-iş değerleri ölçeğinde “*sorumluluk sahibi olmak*”, bilimsel değerler ölçeğinde “*yaratıcı olmak ve eleştirel olmak*”, temel değerler ölçeğinde ise “*estetik*” değerlerinden almışlardır.
- Kız öğrenciler “*güvenilir olmak, tutumlu olmak, hoşgörülü olmak, sorumluluk sahibi olmak, temiz olmak ve estetik olmak*” değerlerine erkek öğrencilere göre daha fazla, erkek öğrenciler ise “*yaratıcı olmak*” değerine kız öğrencilere göre daha fazla önem vermektedirler.
- Öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerler, çalışma/iş değerlerine ve bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığına neden olmamaktadır.

- Araştırma kapsamındaki kız öğrenciler, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaşmışlardır.

Gömlüksiz, (2007) tarafından yapılan araştırma “Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği” başlığını taşımaktadır. Orta öğretim öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmada amaç, Elazığ il merkezindeki genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal değerlere ilişkin tutumlarını belirlemektir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Toplumsal değerler arasında yer alan çevre sorunlarına duyarlı olmada kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrenciler çevre sorunlarına karşı erkek öğrencilere oranla daha duyarlıdırlar.
- İnsan haklarına ilişkin görüşlerde kızlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem erkek hem de kız öğrencilerin insan haklarına ilişkin görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuca göre lise öğrencileri insan haklarına saygılıdırlar.
- Eşitlik ve sosyal adalete ilişkin öğrenci görüşleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Sosyal bütünlüğe ait görüşler, her iki grupta bulunan öğrenciler tarafından “tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir.
- Sevecenlik konusunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin sevecenliğe ilişkin görüşleri, erkek öğrencilere göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Gömlüksiz, çalışmadan elde ettiği sonuçlara bakarak, “toplumsal değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiğini” ifade etmektedir.

Yazıcı ve Diğerleri, (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Karakter Eğitimi Algıları” adını taşıyan bu makalede, çağdaş karakter eğitimi temaları, karakter eğitiminin kapsamı, karakter eğitiminin sosyal bilgiler lisans programlarında yer alması konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karakter eğitimi algılarını belirlemek amacı ile yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışma sonucunda, karakter eğitiminin bir ihtiyaç olduğuna inanıldığı, bu konuda öğretmenlerin rol-model olması gerektiği, karakter eğitimi konusunda okul, öğretmen ve ailenin hepsinin sorumluluklarının olduğu ve

ortak hareket edilmesi gerektiği ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karakter eğitiminin branşları ile yakından ilgili olduğu bulgularına ulaşıldığı görülmüştür.

Türk, (2009), “Değerler Eğitiminde Saygı” adını taşıyan yüksek lisans tezinde ilköğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerin ‘saygı’ ve saygı eğitimi konusundaki tutum ve yönelimleri incelenmiş ve öğretmenlerin saygı eğitimine önem verdikleri, bayanların bu konuda erkek öğretmenlere göre daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can, (2008), “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adını taşıyan yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri yönündedir.
- Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları bulunmuştur.
- Öğretmenler değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaktadırlar.
- Öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını en çok öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek anladıklarını açıklamışlardır.
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Yıldırım, (2007), “İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi Ve Uygulanabilirliği” adını taşıyan doktora tezinde şu sonuca ulaşmıştır:

Önerilen karakter eğitimi modelinin ilkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikleri, araştırmaya katılanlar tarafından yüksek düzeyde uygulanabilir bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim

Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, görev değişkeni açısından bakıldığında, yöneticiler ile velilerin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç veliler grubu lehinedir. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kadın ve erkek gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç kadınlar lehinedir.

Üstünyer, (2009), “Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adını taşıyan yüksek lisans tezinde, nitel araştırma yaklaşımıyla 2007–2008 eğitim öğretim yılında Yalova’da görev yapan 10 eğitimciye görüşme formu sorulmuş ve elde edilen veriler nitel veri çözümleme tekniği kullanılarak kodlamalarla ve temalara anlam verilerek yorumlanmış ve şu bulguya ulaşılmıştır:

Görüşmeler sonucunda eğitimciler, karakter eğitiminin çok acil bir ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri nedeniyle başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Akkiprik, (2007), “Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma” adını taşıyan yüksek lisans tezinde hangi değerlerin öncelikle öğrencilere kazandırılması gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. İstanbul’daki 300 ortaöğretim öğretmeni araştırmanın verisini oluşturmuş ve yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç.

Aktepe ve Yel, (2009), “İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği” adını taşıyan çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin değer yargıları belirlenmeye çalışılmış ve şu sonuca ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin, en çok toplumsal adalet, ulusal güvenlik, aileye değer vermek, sağlıklı olmak, gerek arkadaşlık, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak ve eşitlik gibi değerleri tercih etmişlerdir. En az ise dünya işlerinden el ayak çekmek, zengin olmak, sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, hırslı olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak, itaatkâr olmak ve istek ve arzularının doyurulması anlamına gelen zevk gibi değerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Çağatay, (2009), “Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü” adını taşıyan yüksek lisans tezinde şu bulgulara ulaşmıştır:

- Okul, öğrencinin karakter gelişiminde etkilidir.
- Öğretmenler, öğrencinin karakter gelişiminde, okul içerisinde en çok etkili olan kişilerdir.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve sınıf yönetimi anlayışı da öğrencinin karakter gelişiminde etkilidir.
- Okul yöneticilerinin öğrencinin karakter gelişiminde etkisi vardır.
- Karakter bileşenlerinden en çok yardımseverlik ve sorumluluğun geliştirildiği ifade edilmiştir.
- Öğrencilerin karakter gelişiminde Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri önemli role sahiptir.
- Ders dışı etkinlikler, öğrencinin karakter gelişiminde önemli olmasına rağmen yeterli önem verilmemektedir

Demirhan İşcan, (2007), “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adına taşıyan doktora tezinde, ilköğretim düzeyinde “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmış olup şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur.
- Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında

değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğunlukla, tanıma / ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Yani öğrenciler, kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki kuralları, normları, değerleri vb. tanımakta / ayırt etmektedirler.
- Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.
- İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile söz konusu derslere ilişkin başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.
- Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan ve katılmayan öğretmenlerin değerlere ilişkin sergiledikleri davranışlar benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, genel olarak, değerlere ilişkin konuşma ve uyarma davranışlarını sergilemektedirler.



### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemlerinden hareketle; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ile verilerin analizi konularına yer verilmiş olup kısaca araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1 . ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada nicel araştırma metodu kullanılmış olup nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimleyici yöntemlerden, “alan taraması (survey)” yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya, açıklanmaya çalışılmaktadır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2007: 77)

Çalışmada betimsel yöntemin kullanılmasının sebebi çalışmanın konusu ve amacından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın konusu Ordu ilinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarını tespit etmek ve bu konudaki düşünce ve uygulamalarının neler olduğunu ortaya koymaktır. Konu ve amaç ışığında çalışma mevcut bir durumu betimlemeyi, bu konuda ne düşünüyoruz, neler yapıyoruz gibi

soruları cevaplamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılabilen en uygun yöntemin betimsel yöntem olduğu düşünülmüştür.

### 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, Ordu İli'nde İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik bölümünden alınan bilgilere göre, Ordu İl genelinde, 386 ilköğretim okulu, 83 lise ve 7481 öğretmen bulunmakta olup araştırmanın örneklemini ise “Basit rassal (tesadüfî) örnekleme” yöntemi ile seçilen 22 ilköğretim okulu ve 17 ortaöğretim okulunda çalışan toplam 650 öğretmen oluşturmaktadır. Toplamda 1000 adet anket okullara elden dağıtılmış olup bu anketlerden 685 tanesini doldurulmuş olarak geri alınmıştır. Bu anketlerinde 35 tanesinin okunmadan hepsinin aynı bölümü işaretlendiği tespit edilmiş olup araştırmanın güvenilirliğini olumsuz etkileyeceği düşüncesi ile bunlarda araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuçta toplam 650 anket araştırmamızın verisini oluşturmaktadır.

Tablo 3.1 Evren ve örneklem arasındaki %'de oranı

	Ordu İl Genelindeki Sayı	Örneklemden Sayı	Örneklemin % Oranı
İlköğretim okulu	386	22	6
Ortaöğretim okulu	83	17	21
Görev yapan öğretmen	7481	650	9

Örnekleme, ilköğretim okullarının % 6'sına, ortaöğretim okullarının % 21'ine ve toplam görev yapan öğretmenlerin % 9'una ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, anketin dördüncü bölümünde kişisel bilgilerini doldurmaları istenmiş ve bu kişisel bilgilerin şu şekilde olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları:

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	300	46,2
Erkek	350	53,8
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 46'sının kadın, % 54'ünde erkek olup cinsiyete göre dağılımda erkeklerin oranının % 8 daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı:

Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Ön Lisans	37	5,7
Lisans	585	90,0
Lisans Üstü	28	4,3
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 90'nının lisans, % 6'sının ön lisans ve % 4'ünün de lisansüstü mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 3.4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı:

Mezun Oldukları Okul	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	391	60,2
Fen ve/veya Edebiyat Fak.	112	17,2
Eğitim Enstitüsü	55	8,5
Öğretmen Okulu	9	1,4
Diğer Fakülteler	83	12,8
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %60'ı eğitim fakültesi, %17'si fen-edebiyat fakültesi, % 13'ü diğer fakülteler, %9u eğitim enstitüsü ve %1'i de öğretmen okulu mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 3.5 Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı:

Branşları	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	114	17,5

Sosyal Bilgiler Öğretmeni	44	6,8
Görsel Sanatlar ve Müzik Öğretmeni	26	4,0
Din Kült. ve Ah. Bil. Öğretmeni	25	3,8
Fen Bilimleri Öğretmeni	41	6,3
Sosyal Bilimler Öğretmeni	49	7,5
Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	72	11,1
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	23	3,5
Matematik Öğretmeni	58	8,9
Beden Eğitimi Öğretmeni	18	2,8
Yabancı Dil Öğretmeni	64	9,8
Diğer Branşlar	116	17,8
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %17,5'i sınıf öğretmeni, %17,8'i diğer branşlar(meslek dersleri vb.), %11,1'i Türkçe ve edebiyat öğretmeni, %9,8'i yabancı dil öğretmeni, %8,9'u matematik öğretmeni, %7,5'i sosyal bilimler öğretmeni, %6,8'i sosyal bilgiler öğretmeni, %6,3'ü fen bilimleri öğretmeni, %4'ü görsel sanatlar ve müzik öğretmeni, %3,8'i din kült. ve ah. bil. öğretmeni, %3,5'i fen ve teknoloji öğretmeni, %2,8'i beden eğitimi öğretmeni olduğu görülmüştür.

Tablo 3.6 Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı:

Meslekteki Hizmet Yılı	<i>f</i>	%
1-5 Arası Hizmet Yılı	94	14,5
6-10 Arası Hizmet Yılı	185	28,5
11-15 Arası Hizmet Yılı	142	21,8
16-20 Arası Hizmet Yılı	97	14,9
21-25 Arası Hizmet Yılı	65	10,0
26 ve Üzeri Hizmet Yılı	67	10,3
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %28,5'ini 6-10 arası hizmet yılını, %21,8'i 11-15 arası hizmet yılını, %14,9'u 16-20 arası hizmet yılını, %14,5'i 1-5 arası hizmet yılını, %10,3'ü 26 ve üzeri hizmet yılını ve %10'u da 21-25 arası hizmet yılını çalıştıkları görülmüştür.

Tablo 3.7 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı:

Görev Yaptıkları Okulun Türü	<i>f</i>	%
İlköğretim	342	52,6
Lise	308	47,4
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %52,6'sı ilköğretim okullarında, %47,4'ü ortaöğretim okullarında görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 3.8 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre dağılımı:

Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yer	<i>f</i>	%
İl Merkezi	420	64,6
İlçe Merkezi	139	21,4
Kasaba ve Köy	91	14,0
Toplam	650	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %64,6'sı il merkezinde, %21,4'ü ilçe merkezinde ve %14'ü de kasaba ve köylerde görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 3.9 Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre dağılımı:

Görev Yaptıkları Lise Türleri	<i>f</i>	%
Genel Lise	25	8,1
Anadolu Lisesi	63	20,5
End. Mes. Lisesi	52	16,9
Ticaret Mes. Lisesi	21	6,8
Fen Lisesi	20	6,5

İmam Hatip Lisesi	37	12,0
And. Öğrt. Lisesi	22	7,1
Kız Mes. Lisesi	33	10,7
Sağlık Meslek Lisesi	19	6,2
Diğer Liseler (Denizcilik ML., Güzel Sanatlar L.)	16	5,2
Toplam	308	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %20,5'i Anadolu Lisesinde, %16,9'u Endüstri Mes. Lisesinde, %12'si İmam Hatip Lisesinde, %10,7'si Kız Mes. Lisesinde, %8,1'i Genel(Düz) Lisede, %7,1'i Anadolu Öğrt. Lisesinde, %6,8'i Ticaret Mes. Lisesinde, %6,5'i Fen Lisesinde, %6,2'si Sağlık Meslek Lisesinde ve %5,2'si de Diğer Liseler (Denizcilik Mes.L , Güzel Sanat.L.) de görev yaptıkları görülmektedir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı aşağıda belirtildiği üzere ilgili literatürden doğrudan alınarak veya bazı maddeleri araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanmıştır. Bu süreçte Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmış ve içerik geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca anket maddeleri oluşturulduktan sonra soruların anlaşılabilirliğini test etmek için Kabadüz Merkez İlköğretim Okulu'nda çalışan yirmi öğretmene ön uygulama yapıldı ve soruların anlaşılır olduğuna kanaat getirilerek asıl uygulamaya geçildi. Anket beşli likert tipinde hazırlanmış olup 68 madde ve 4 bölümden oluşmaktadır:

1. Bölüm: Karakter Eğitimi Etkinlikleri (KEK): 1-16. maddelerin yer aldığı bu bölümde, “sınıf içi ve sınıf dışı öğretmenlik etkinliklerinizi göz önünde bulundurarak aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkta yaparsınız?” sorusuna: “hiçbir zaman” , “nadiren”, “ara sıra”, “sıklıkla” ve “her zaman” cevap seçenekleri verilmiş ve bu cevap seçenekleri sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 diye numaralandırılmıştır. Bu bölümdeki maddelerin bir kısmı

Dykes'ten (2007) diğerk bazıları da ilgili literatür taraması sonucu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bölüme ait Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,877 bulunmuştur.

2. Bölüm (17-42. maddeler): Karakter Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ): Bu bölümde de "Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?" sorusuna da "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "ne katılıyorum ne katılmıyorum", "katılıyorum" ve "kuvvetle katılıyorum" cevap seçenekleri verilmiş ve bu cevap seçenekleri sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 diye numaralandırılmıştır. Bu bölümdeki maddeler Dykes (2007), Milson (1999) ve Yazıcı, Yazıcı ve Mazman (2008)'den yararlanılarak geliştirilmiştir. Bu bölüme ait Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,788 bulunmuştur.

3. Bölüm (43-68. maddeler): Etik Durum Ölçeği (EDU): Bu bölümde ise "Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?" sorusuna da "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "ne katılıyorum ne katılmıyorum", "katılıyorum" ve "kuvvetle katılıyorum" cevap seçenekleri verilmiş ve bu cevap seçenekleri sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 diye numaralandırılmıştır. Bu bölümdeki maddeler Forsyth (1980, 1991), Yazıcı ve Yazıcı (2009) ve Yazıcı ve Yazıcı (2010)'dan alınmıştır. Bu bölüme ait Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,787 bulunmuştur.

4. Bölüm: Kişisel bilgiler (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, branşı, kıdemi, ęalıřtıđı okulun statüsü, ęalıřtıđı okulun bulunduğu yer, öğrenim hayatının geğtiği yerleşim yeri ve lisede ęalıřıyorsa ęalıřtıđı lisenin türü) den oluşmaktadır.

Araştırma izni, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış olup izin belgesi ekler bölümünde sunulmuştur. Araştırma izni alındıktan sonra anket yeterli sayıda ęođaltılmıř olup okullara elden dağıtılmış ve gönüllülük esas alınarak bir hafta

içerisinde doldurmaları rica edilerek, bir hafta sonrada okullar tekrar dolaşılarak anketler araştırmacı tarafından geri toplanmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekten elde edilen veriler bilgisayarda SPSS.13.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve kay-kare istatistiksel teknikler kullanılmıştır

Öğretmenlerin ankete verdiği yanıtların ortalaması alınırken bu ortalamalar 5'li Likert ölçeği ile değerlendirilmiş olup bu değerlendirme tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.10 Verilen cevaplara göre, ortalamaların değerlendirilmesine ilişkin değerler.

Anketin 1. bölümü			Anketin 2. ve 3. bölümleri		
Seçenekler	Verilen Puan	Puan aralığı	Seçenekler	Verilen Puan	Puan aralığı
Hiçbir zaman	1	1,00 – 1,79	Hiç katılmıyorum	1	1,00 – 1,79
Nadiren	2	1,80 – 2,59	Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59
Ara sıra	3	2,60 – 3,39	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	3	2,60 – 3,39
Sıklıkla	4	3,40 – 4,19	Katılıyorum	4	3,40 – 4,19
Her zaman	5	4,20 – 5,00	Kuvvetle katılıyorum	5	4,20 – 5,00



#### 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan araçlar ve yöntemlerle toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

##### 4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi: Öğretmenlerin Karakter eğitimi konusunda uygulama durumları ne düzeydedir?

Bu alt probleme ilişkin anketin 1. Bölümünde ( 1-16. maddeler): Karakter Eğitimi Etkinlikleri (KEK) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusunda sınıf içi ve dışı uygulamalarını göz önünde bulundurarak hangi sıklıkta etkinlik uyguladıkları sorulmuş, alınan cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları incelenmiş olup yapılan analizler aşağıdaki Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Hangi Sıklıkta Etkinlik Uyguladıklarının Frekans ve Yüzdeleri:

Karakter Eğitimi Etkinlikleri (KEK)	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Md.1) Nezaketin ve karşılıklı konuşmanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için çabalarım.	0	0	3	0,5	27	4,2	232	35,7	388	59,7
Md.2) Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırıyorum.	0	0	34	5,2	178	27,4	243	37,4	195	30,0
Md.3) Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretirim.	1	0,2	13	2,0	68	10,5	305	47,0	262	40,4
Md.4) Öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğretirim.	1	0,2	4	0,6	51	7,8	218	33,5	376	57,8
Md.5) Öğrencilere, bir davranışa bağlı kalarak sadakat gösterme fırsatları sunarım.	7	1,1	16	2,5	142	22,0	315	48,9	164	25,5
Md.6) Öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	1	0,2	11	1,7	96	14,8	328	50,6	212	32,7
Md.7) Öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğretirim.	1	0,2	8	1,2	44	6,8	216	33,2	375	58,2
Md.8) Öğrencilere cömertlik, dayanışma ve yardımseverlik gibi erdemlerin önemini vurgularım.	1	0,2	7	1,1	55	8,5	218	33,6	368	56,7
Md.9) Okulda, iyi vatandaşlık uygulaması yapmak için öğrencilere fırsatlar sağlarım.	2	0,3	26	4,0	163	25,2	294	45,4	162	25,0
Md.10) Değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendiririm.	0	0	19	2,9	111	17,1	303	46,7	216	33,3
Md.11) Öğrencilere, derslerine çok çalışarak gayretli olmada ahlaki sorumluluklarının olduğunu söylerim.	2	0,3	7	1,1	52	8,0	280	43,3	306	47,3
Md.12) Öğrencilere, hedeflerine ulaşmak için sabırlı ve kararlı olmalarını öğretirim.	0	0	7	1,1	57	8,8	247	38,1	338	52,1

Md.13) Öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğretirim.	0	0	6	0,9	29	4,5	190	29,3	424	65,3
Md.14) Öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurgularım.	0	0	4	0,6	27	4,2	164	25,2	455	70,0
Md.15) Öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğretirim.	1	0,2	16	2,5	106	16,3	285	43,9	241	37,1
Md.16) Başkalarına saygı göstermek gibi davranış modelleri gösteririm.	0	0	9	1,4	76	11,7	246	37,8	319	49,1

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Md.1’e verdikleri cevaba baktığımızda, % 60’ı her zaman, % 36’sı sıklıkla ve % 4’ünün de ara sıra nezaketin ve karşılıklı konuşmanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için çaba gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarının sağlanması, nezaket ve karşılıklı konuşmaya dayalı bir sınıf ortamının oluşması için gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.2’ye verdikleri cevaba baktığımızda, % 37’si sıklıkla, % 30’u her zaman, % 28’i ara sıra ve % 5’i de nadiren günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitime ayırdıkları görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ahlak ve karakter eğitime önem verdikleri ve sınıfta en az beş dakika ayırarak, öğrencilerin iyi bir ahlak ve karaktere sahip olmaları için gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.3’e verdikleri cevaba baktığımızda, % 47’si sıklıkla, % 40’ı her zaman, % 11’i ara sıra ve % 2’si de nadiren ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğrettikleri görülmekte olup bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.4’e verdikleri cevaba baktığımızda, % 58’i her zaman, %34’ sıklıkla ve % 8’inin de ara sıra öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğrettikleri görülmekte olup öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konuda duyarlı olduğu ve duyarlı bir gelecek yetiştirmek için gayret ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.5’e verdikleri cevaba baktığımızda, % 49’u sıklıkla, % 26’sı her zaman, % 22’si ara sıra ve % 3’ü de nadiren öğrencilere, bir davranışa bağlı kalarak sadakat gösterme fırsatları sundukları görülmekte olup, öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun sadakat gösterme konusunda hassas oldukları ve sadakate bağlı sözünde duran ve ahde vefalı bir neslin yetişmesi için gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.6'ya verdikleri cevaba baktığımızda, % 51'i sıklıkla, % 33'ü her zaman, % 14'ü ara sıra ve % 2'si de nadiren öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalıştıkları görülmekte olup, öğretmenlerin büyük bir bölümünün karakteri sağlam bir toplumun oluşması adına, öğrencilerin karakterlerini geliştirmek için gayret ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.7'ye verdikleri cevaba baktığımızda, % 58'i her zaman, %33'ü sıklıkla, % 7'si ara sıra ve % 2'si de nadiren öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğrettikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hoşgörülü ve saygılı bir toplumun oluşması, insanların birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olmaları gerektiği konusunda gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.8'e verdikleri cevaba baktığımızda, % 57'si her zaman, %34'ü sıklıkla, % 8'i ara sıra ve % 1'i de nadiren öğrencilere cömertlik, dayanışma ve yardımseverlik gibi erdemlerin önemini vurguladıkları görülmekte olup, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun iyiliksever, cömert, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde olan bir toplumun oluşması adına gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.9'a verdikleri cevaba baktığımızda, % 45'i sıklıkla, % 25'i her zaman % 25'i ara sıra ve % 5'i de nadiren okulda, iyi vatandaşlık uygulaması yapmak için öğrencilere fırsatlar sağladıkları görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iyi vatandaş yetiştirmek, iyi vatandaşlardan oluşan toplum yetiştirmek adına gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.10'a verdikleri cevaba baktığımızda, % 47'si sıklıkla, % 33'ü her zaman, %17'si ara sıra ve % 3'ü de nadiren değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli

davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendirdikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun adil ve hakkaniyetli davranışlar gösteren bireyler yetiştirmek için çaba gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.11'e verdikleri cevaba baktığımızda, % 47'si her zaman, % 43'ü sıklıkla, % 8'i ara sıra ve % 2'si de nadiren öğrencilere, derslerine çok çalışarak gayretli olmada ahlaki sorumluluklarının olduğunu söyledikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çalışkan, gayretli ve azimli bireyler yetiştirerek, tembellikten ve miskinlikten uzak, çalışkan, üretken ve gelişen bir toplumun meydana gelmesi adına gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.12'ye verdikleri cevaba baktığımızda, % 52'si her zaman , % 38'i sıklıkla, % 9'u ara sıra ve % 1'i de nadiren öğrencilere, hedeflerine ulaşmak için sabırlı ve kararlı olmalarını öğrettikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük bir bölümünün başarılı olmak, belirlenen hedeflere ulaşmak adına sabırlı, kararlı ve azimli olunmasını bilen nesiller yetiştirme gayreti içerisinde olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.13'e verdikleri cevaba baktığımızda, % 65'i her zaman, %29'u sıklıkla, % 5'i ara sıra ve % 1'i de nadiren öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğrettikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşısındaki konuşurken, konuşan kişinin sözü kesilmeden, söylediklerine katılmasa bile nezaketen dinlemesi ve saygı göstermesi gerektiğini bilen vatandaşlar yetiştirmek, böylece; saygı, hoşgörü, müsamaha ve nezaket çerçevesinde hareket eden, kavga ve hırçınlıktan uzak bir toplumun yetişmesi adına gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.14'e verdikleri cevaba baktığımızda, % 70'i her zaman, %25'i sıklıkla, % 4'ü ara sıra ve % 1'i de nadiren öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve

adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurguladıkları görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun doğruluk ve dürüstlükten ayrılmayan, kendi çıkarlarından ziyade adaletle hareket eden bir nesil ve toplumun yetiştirilmesi için çaba gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.15'e verdikleri cevaba baktığımızda, % 44'ü sıklıkla, %37'si her zaman, %16'sı ara sıra ve % 3'ü de nadiren öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğrettikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun saygı ve nezaketin bir parçası olan centilmenliğin öğrencilerin hayatlarında yer bulması ve günlük hayat ilişkilerinde centilmen bir toplumun oluşması adına gayret gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.16'ya verdikleri cevaba baktığımızda, % 49'u her zaman, % 38'i sıklıkla, % 12'si ara sıra ve % 1'i de nadiren başkalarına saygı göstermek gibi davranış modelleri gösterdikleri görülmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşılıklı saygı ve sevgiye dayanan bir toplum yetişmesi için topumu oluşturan bireylerin bu konuda en iyi şekilde yetişmeleri için model ve örnekler gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Hangi Sıklıkta Etkinlik Uyguladıklarının Ortalama ve Standart Sapmaları:

Karakter Eğitimi Etkinlikleri (KEK)	$\bar{X}$	SS
Öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurgularım.	4,64	0,59
Öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğretirim.	4,59	0,62
Nezaketin ve karşılıklı korumanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için çabalarım.	4,54	0,59
Öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğretirim.	4,48	0,68
Öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğretirim.	4,48	0,69

Öğrencilere cömertlik, dayanışma ve yardımseverlik gibi erdemlerin önemini vurgularım.	4,45	0,70
Öğrencilere, hedeflerine ulaşmak için sabırlı ve kararlı olmalarını öğretirim.	4,41	0,69
Öğrencilere, derslerine çok çalışarak gayretli olmada ahlaki sorumluluklarının olduğunu söylerim.	4,36	0,70
Başkalarına saygı göstermek gibi davranış modelleri gösteririm.	4,34	0,73
Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretirim.	4,25	0,73
Öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğretirim.	4,15	0,79
Öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	4,14	0,73
Değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendiririm.	4,10	0,78
Öğrencilere, bir davranışa bağlı kalarak sadakat gösterme fırsatları sunarım.	3,95	0,81
Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırırım.	3,92	0,88
Okulda, iyi vatandaşlık uygulaması yapmak için öğrencilere fırsatlar sağlarım.	3,90	0,82

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin hangi sıklıkta etkinlik uyguladıkları incelenmiştir. Buna göre öğretmenler karakter eğitimine ilişkin; “Öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurgularım.” ( $\bar{X}=4,64$ ), “Öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğretirim.” ( $\bar{X}=4,59$ ), “Nezaketin ve karşılıklı korumanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için çabalarım.” ( $\bar{X}=4,54$ ), “Öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğretirim.” ( $\bar{X}=4,48$ ), “Öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğretirim.” ( $\bar{X}=4,48$ ) konularında en fazla (her zaman) etkinlik uyguladıkları görülmüştür. Buna karşı ise; “Öğrencilere, bir davranışa bağlı kalarak sadakat gösterme fırsatları sunarım.” ( $\bar{X}=3,95$ ), “Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırırım.” ( $\bar{X}=3,92$ ) ve “Okulda, iyi vatandaşlık



uygulamasını yapmak için öğrencilere fırsatlar sağladım.” ( $\bar{X}=3,90$ ) konularında en az (sıklıkla) etkinlik uyguladıkları görülmüştür. Karakter eğitime ilişkin uygulanan etkinliklerin geneline baktığımızda öğretmenlerin bu konuda büyük ölçüde her zaman etkinlik uyguladıklarını en az uyguladıkları etkinliğin ortalamasına baktığımızda da sıklıkla etkinlik uyguladıklarını söyleyebiliriz.

#### 4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi: Öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumları ne düzeydedir?

Bu alt probleme ilişkin anketin 2. Bölümünde ( 17-42. maddeler): hazırlanan Karakter Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının hangi düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla sorular sorulmuş, alınan cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları incelenmiş olup yapılan analizler aşağıdaki Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’de gösterilmiştir:

Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Algı ve Tutumlarının Frekans ve Yüzdeleri:

Karakter Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ)	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kuvvetle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Md.17) Eğitim, özünde ahlaki bir amaç taşır.	1	0,2	9	1,4	16	2,5	304	46,8	319	49,2
Md.18) Karakter eğitimi, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebilir.	1	0,2	14	2,2	37	5,7	276	42,6	320	49,4
Md.19) Okullar, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmelidir.	4	0,6	22	3,4	49	7,6	319	49,2	254	39,2
Md.20) Karakter eğitimi okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirir.	0	0	0	0	9	1,4	151	23,4	486	75,2
Md.21) İnsan haklarına bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	0	0	4	0,6	31	4,8	306	47,7	300	46,8
Md.22) Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.	2	0,3	13	2,0	51	8,0	317	49,5	257	40,2
Md.23) Öğrencilerin olumlu davranış duygularını geliştirmek, onlara neyin iyi, neyin kötü olduğunu göstermekten daha önemlidir.	2	0,3	26	4,0	65	10,1	309	47,8	244	37,8
Md.24) Karakter eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.	1	0,2	5	0,8	27	4,2	337	52,4	273	42,5
Md.25) Olumsuz öğrenci davranışları karakter eğitimiyle azaltılabilir.	0	0	14	2,2	53	8,2	360	55,7	219	33,9
Md.26) Karakter eğitimi, üst düzey öğrenci başarısına katkı sağlar.	1	0,2	18	2,8	81	12,7	341	53,4	198	31,0
Md.27) Öğrencilerimin olumsuz davranışlarını düzeltmek amacıyla aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	2	0,3	23	3,5	93	14,3	400	61,5	132	20,3
Md.28) Milli ve manevi değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	2	0,3	8	1,2	29	4,5	291	45,0	317	49,0

Md.29) Okul hayatında ortaya çıkan etkileşimlerle öğrenilen ahlaki derslerin öğrenciler üzerine etkisi resmi müfredat aracılığıyla öğretilen içerikten daha fazladır.	2	0,3	19	2,9	100	15,5	337	52,2	187	29,0
Md.30) Öğrencilerle doğru ve yanlış konularını ele almada rahatım.	1	0,2	8	1,2	47	7,3	374	58,3	211	32,9
Md.31) Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim.	2	0,3	7	1,1	80	12,5	404	63,1	147	23,0
Md.32) Karakter eğitimi branşım ile ilgili değildir.	221	34,3	204	31,7	95	14,8	84	13,0	40	6,2
Md.33) Öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem veririm.	1	0,2	3	0,5	9	1,4	272	42,2	360	55,8
Md.34) Öğretmenler aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olmalıdır.	1	0,2	8	1,2	28	4,3	255	39,6	352	54,7
Md.35) Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam.	9	1,4	33	5,1	127	19,8	311	48,4	163	25,3
Md.36) Okullarda karakter eğitimine yeterince yer verilmemektedir.	21	3,3	96	14,9	143	22,2	261	40,6	122	19,0
Md.37) Güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaçları vardır.	3	0,5	13	2,0	27	4,2	257	39,7	348	53,7
Md.38) Öğretmeler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerinin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.	21	3,3	63	9,8	145	22,5	297	46,1	118	18,3
Md.39) Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.	115	18,1	212	33,3	135	21,2	124	19,5	51	8,0
Md.40) Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.	223	34,4	296	45,6	59	9,1	52	8,0	19	2,9
Md.41) Demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	2	0,3	9	1,4	46	7,1	384	59,3	207	31,9
Md.42) Eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumlulukları vardır.	0	0	2	0,3	21	3,2	324	49,9	302	46,5

Tablo 4.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Md.17’ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının( % 96’sı) “Eğitim, özünde ahlaki bir amaç taşır.” Düşüncesine katıldıkları ve eğitimin amaçlarından birisi (temeli) “iyi ve ahlaklı insan yetiştirme” olduğu düşüncesinde olduklarını, % 3’ünün kararsız ve % 1’inin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.18’e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğun (% 92’si) “Karakter eğitimi, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebilir.” Düşüncesine katıldıkları ve karakter eğitimi ile günümüzde görülen bu ahlaki çöküş ve yozlaşmanın engellenebileceği düşüncesini taşıdıklarını, % 6’sının kararsız ve % 2’sinin de düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.19’a verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğun (% 88’i) “Okullar, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmelidir.” Düşüncesine katıldıkları ve okullarda karakter eğitimine büyük önem verilmesi gerektiği bu nedenle, karakterli insan yetiştirmede okullara büyük görevlerin düştüğü, düşüncesini taşıdıklarını, % 8’inin kararsız ve % 4’ünün de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.20’ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 99’u) “Karakter eğitimi okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirir.” Düşüncesine katıldıkları ve karakter eğitiminin verilmesinde okul, aile ve toplumun işbirliği içerisinde olması gerektiği bu üçlünün birlikte hareket etmesi gerektiği düşüncesinde olduklarını sadece % 1’inin ise kararsız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.21’e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 95’i) “İnsan haklarına bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.” Düşüncesine katıldıkları ve insan haklarının önemli olduğu ve buna bağlı kalınması gerektiği ve

bunun da karakter eğitiminin bir parçası olarak insanlara bu karakterin kazandırılması gerektiği düşüncesinde olduklarını, % 5'inin ise kararsız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.22'ye verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğun (% 90'ı) "Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir." Düşüncesine katıldıkları ve karakter eğitiminin okullarda müfredat programına dahil edilerek mutlaka verilmesi gerektiği düşüncesinde olduklarını, % 8'inin kararsız ve % 2'sinin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.23'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 86'sı) "Öğrencilerin olumlu davranış duygularını geliştirmek, onlara neyin iyi, neyin kötü olduğunu göstermekten daha önemlidir." Düşüncesine katılmakta iken % 10'unun kararsız olduğu ve % 4'ünün de bu düşünceye katılmadıkları görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilere neyin iyi ve neyin kötü olduğunu göstermek yerine, öğrencilerin olumlu duygularını geliştirmek, ahlaklı, karakterli ve düzgün kişilik sahibi olmaları konularında öğrencilere temel eğitimi vermek gerektiği ve onları en güzel şekilde yetiştirme düşüncesini benimsediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.24'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 95'i) "Karakter eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar." Düşüncesine katıldıkları ve karakter eğitiminin, görev ve sorumluluklarını bilen bilinçli vatandaşlar yetiştirme konusunda önemli olduğu düşüncesinde olduklarını, % 4'ünün kararsız ve % 1'inin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.25'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 90'ını) "Olumsuz öğrenci davranışları karakter eğitimiyle azaltılabilir." Düşüncesine katıldıkları ve olumsuz davranışların karakter eğitimi sayesinde azalabileceği böylece,

olumsuz davranışların azalarak sorunsuz bir toplumun teşekkülünde karakter eğitiminin önemli olduğunu, % 8'inin kararsız ve % 2'sinin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.26'ya verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 84'ü) "Karakter eğitimi, üst düzey öğrenci başarısına katkı sağlar." Düşüncesine katıldıkları olumsuz davranışların azalmasında önemli bir rol üstlenen karakter eğitiminin öğrenci başarısını artırmada da önemli olduğunu, problemsiz öğrencilerin daha başarılı olduklarını, % 13'nün kararsız ve % 3'nün de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.27'ye verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 82'si) "Öğrencilerimin olumsuz davranışlarını düzeltmek amacıyla aile bireyleriyle sık sık görüşürüm." Düşüncesine katılmakta iken %14'ünün kararsız olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltme ve onlara düzgün bir kişilik kazandırma konusunda aileleriyle görüştikleri ve bu eğitim sürecine öğrencilerin ailelerinin de dâhil edildiğini söyleyebiliriz. Ancak; bu konuda öğretmenlerin % 14'ünün de kararsız oldukları ve % 4'ünün de bu düşünceye katılmadıkları görülmüş olup, bunun nedenlerinin neler olduğu araştırılabilir.

Öğretmenlerin Md.28'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 94'ü) "Milli ve manevi değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır." Düşüncesine katıldıkları ve karakter eğitiminde milli ve manevi değerlerin önemli bir yere sahip olduğunu, % 5'inin kararsız ve % 1'inin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.29'a verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 81'i) "Okul hayatında ortaya çıkan etkileşimlerle öğrenilen ahlaki derslerin öğrenciler üzerine etkisi resmi müfredat aracılığıyla öğretilen içerikten daha fazladır." düşüncesine katılmakta iken % 16'sının kararsız olduğu ve % 3'ünün de bu düşünceye katılmadıkları görülmüştür. Karakter eğitimi ve ahlak eğitimi konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, okul ve çevredeki etkileşimin resmi müfredattan daha fazla etkili olduğu düşüncesinde olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.30'a verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 91'i) "Öğrencilerle doğru ve yanlış konularını ele almada rahatım." Düşüncesine katıldıkları ve bu konuda rahat oldukları, öğrencilerle iyi diyalog kurdukları, % 8'inin kararsız olduğu ve % 1'inin de bu düşüncede olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.31'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 86'sı) "Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim." Düşüncesine katılmakta iken % 13'ünün kararsız kaldığı ve % 1'inin de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür. Öğrencilerin karakterlerini olumlu yönde etkileme konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu evet derken, % 13'de kararsız kalmıştır. Fakat öğretmenler kendilerinin bir model olduğunu, kendileri istese de istemese de öğrencilerin özellikle ilköğretimde kendilerini model aldıklarını unutmamalıdır.

Öğretmenlerin Md.32'ye verdikleri cevaba baktığımızda, yarıdan fazlası (% 66'sı) "Karakter eğitimi branşıyla ilgili değildir." Düşüncesine katılmaz iken, % 15'inin kararsız kaldığı ve % 19'unun ise bu düşünceye katıldığı görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, yarıdan fazlasının (% 66'sı) " karakter eğitimi branşıyla ilgilidir" düşüncesini taşıırken diğer yarısının bu görüşe katılmadığı veya kararsız kaldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.33'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 98'i) "Öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem veririm." Düşüncesine katıldıkları ve öğrencilerin karakterli ve ahlaklı kişiler olarak yetişmeleri konusunda gayret ettiklerini % 2'sinde bu konuda kararsız kaldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.34'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 95'i) "Öğretmenler aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olmalıdır." Düşüncesine katıldıkları ve bu konuda görüş birliği içerisinde oldukları, % 4'ünün kararsız olduğu ve % 1'ininde bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.35'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 74'ü) "Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam." Düşüncesine katılmakta olup ahlak ve karakter eğitiminde öğretmenlerin doğru bildiklerini öğrencilere aktarırken büyük çoğunluğun aileden gelebilecek itirazlardan korkmadıklarını, % 20'sinin kararsız kaldığını ve % 6'sının da aileden gelebilecek itirazlardan çekindiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.36'ya verdikleri cevaba baktığımızda, yarıdan fazlası (% 60'ı) "Okullarda karakter eğitime yeterince yer verilmemektedir." Düşüncesine katılmakta iken % 18'i bu düşünceye katılmamakta ve % 22'sinin ise kararsız olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, yarıdan fazlasının (% 60'ı) "Okullarda karakter eğitime yeterince yer verilmemektedir." Düşüncesine katılırken, diğer yarısının da kararsız veya bu görüşe katılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle okullarımızda karakter eğitime yeterince yer verilmediğini ve bu konuda eksikliklerin olduğunu bir an önce bu eksikliklerin tespit edilerek karakter eğitiminin okullarda en güzel şekilde verilerek karakterli ve ahlaklı nesillerin yetiştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.



Öğretmenlerin Md.37'ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 93'ü) “Güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaçları vardır.” Düşüncesine katıldıkları, % 4'ünün kararsız olduğu ve % 2'sinin de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak, öğretmenlerin kendilerinin örnek bir model olduğu bilinciyle hareket etmeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.38'e verdikleri cevaba baktığımızda, yarısından fazlası (% 64'ü) “Öğretmeler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerinin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.” Düşüncesine katılmakta iken % 13'ü bu düşünceye katılmamakta, % 23'ünün ise kararsız olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları yarısından fazlası bu görüşe katılırken, diğer yarısına yakınının da bu görüşe katılmadıkları veya kararsız kaldıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.39'a verdikleri cevaba baktığımızda, yarısı (% 51'i) “Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.” Düşüncesine katılmaz iken % 28'inin bu düşünceye katılmakta olduğu ve % 21'inin ise kararsız olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları yarısının bu görüşe katılmazken, diğer yarısının bu görüşe % 28'inin katıldığı, % 21'inin ise kararsız kaldıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.40'a verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 80'i) “Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.” Düşüncesine katılmaz iken % 11'inin bu düşünceye katıldığı ve % 9'unun da kararsız olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmen ve

idarecilerin öğrencilerin sadece okuldaki yaptıklarından sorumlu olmadığı daha fazla sorumluluğunun olduğu öğrencilerin sadece okuldaki hareketleri değil, diğer yaşantısındaki kurallara uyup uymadığından da sorumlu olduğu, öğrencilerin ahlaklı ve karakterli bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak, gerek okulda gerekse okul dışındaki yaşantısında düzgün kişilik ve karakter sahibi olmaları konusunda öğretmen ve idarecilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin Md.41'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 91'i) "Demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır." Düşüncesine katıldıkları ve bu konuda görüş birliği içerisinde oldukları demokratik değerlerin toplum hayatında önemli bir yere sahip olduğunu dolayısı ile demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır düşüncesinde iken öğretmenlerin % 7'sinin kararsız kaldığı ve % 2'sinin de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.42'ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 97'si) "Eğitmcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumlulukları vardır." Düşüncesine katıldıkları ve bu konuda görüş birliği içerisinde oldukları, sadece % 3'ünün kararsız kaldığı görülmüştür. Öğretmenler öğrenciler tarafından model kabul edilerek örnek alınmaktadır. Dolayısı ile öğrencilere her yönü ile örnek olmalı ve örnek davranış modelleri göstermelidirler. Öğrenciler öğretmenlerinin olumsuzluklarını görmemeli, öğretmenlerin varsa bu tür (örneğin sigara vb. gibi alışkanlıkları) davranışları öğrencilerinden saklamalıdır.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin, Karakter Eğitimine İlişkin Algı ve Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Karakter Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ)		$\bar{X}$	SS
Karakter eğitimi okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirir.		4,73	0,47
Öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem veririm.		4,53	0,56
Öğretmenler aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olmalıdır.		4,47	0,65
Güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaçları vardır.		4,44	0,71
Eğitim, özünde ahlaki bir amaç taşır.		4,43	0,63
Eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumlulukları vardır.		4,42	0,57
Milli ve manevi değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.		4,41	0,66
İnsan haklarına bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.		4,40	0,61
Karakter eğitimi, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebilir.		4,38	0,70
Karakter eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.		4,36	0,61
Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.		4,27	0,71
Okullar, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmelidir.		4,22	0,77
Öğrencilerle doğru ve yanlış konularını ele almada rahatım.		4,22	0,64
Olumsuz öğrenci davranışları karakter eğitimiyle azaltılabilir.		4,21	0,68
Demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.		4,21	0,65
Öğrencilerin olumlu davranış duygularını geliştirmek, onlara neyin iyi, neyin kötü olduğunu göstermekten daha önemlidir.		4,18	0,79
Karakter eğitimi, üst düzey öğrenci başarısına katkı sağlar.		4,12	0,74
Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim.		4,07	0,64
Okul hayatında ortaya çıkan etkileşimlerle öğrenilen ahlaki derslerin öğrenciler üzerine etkisi resmi müfredat aracılığıyla öğretilen içerikten daha fazladır.		4,06	0,76
Öğrencilerimin olumsuz davranışlarını düzeltmek amacıyla aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.		3,98	0,71
Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam.		3,91	0,88
Öğretmeler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerinin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.		3,66	0,99
Okullarda karakter eğitimine yeterince yer verilmemektedir.		3,57	1,05
Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.		2,66	1,20
Karakter eğitimi branşıyla ilgili değildir.		2,25	1,22
Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.		1,99	1,00

Tablo 4.4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının ne düzeyde oldukları incelenmiştir.

Buna göre öğretmenler karakter eğitimi konusunda “Karakter eğitimi okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirir.” ( $\bar{X}=4,73$ ), “Öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem veririm.” ( $\bar{X}=4,53$ ), “Öğretmenler aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olmalıdır.” ( $\bar{X}=4,47$ ), “Güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaçları vardır.” ( $\bar{X}=4,44$ ), “Eğitim, özünde ahlaki bir amaç taşır.” ( $\bar{X}=4,43$ ), “Eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumlulukları vardır.” ( $\bar{X}=4,42$ ), “Milli ve manevi değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.” ( $\bar{X}=4,41$ ), “İnsan haklarına bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.” ( $\bar{X}=4,40$ ), “Karakter eğitimi, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebilir.” ( $\bar{X}=4,38$ ), “Karakter eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.” ( $\bar{X}=4,36$ ), “Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.” ( $\bar{X}=4,27$ ), “Okullar, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmelidir.” ( $\bar{X}=4,22$ ), “Öğrencilerle doğru ve yanlış konularını ele almada rahatım.” ( $\bar{X}=4,22$ ), “Olumsuz öğrenci davranışları karakter eğitimiyle azaltılabilir.” ( $\bar{X}=4,21$ ) ve “Demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.” ( $\bar{X}=4,21$ ) düşüncelerine kuvvetle katıldıkları; “Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.” ( $\bar{X}=1,99$ ) ve “Karakter eğitimi branşıyla ilgili değildir.” ( $\bar{X}=2,25$ ) düşüncelerine katılmadıkları ve “Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.” ( $\bar{X}=2,66$ ) düşüncesinde de karasız kaldıkları görülmüştür.

### 4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme ilişkin anketin 3. Bölümünde (43-68. maddeler): hazırlanan Etik Durum Ölçeği (EDU) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki genel etik yaklaşımlarının ne olduğunu ölçmek amacıyla sorular sorulmuş, alınan cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları incelenmiş olup yapılan analizler aşağıdaki Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da gösterilmiştir:

Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarına İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeleri:

Etik Durum Ölçeği (EDU)	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kuvvetle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Md.43) Ne kadar küçük olursa olsun, insanların başkalarını riske sokmaları asla hoş görülmemelidir.	1	0,2	25	3,9	49	7,6	339	52,2	235	36,2
Md.44) Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.	4	0,6	29	4,5	58	9,0	299	46,4	254	39,4
Md.45) İnsanlar, psikolojik veya fiziksel olarak başka birine asla zarar vermemelidir.	2	0,3	5	0,8	12	1,8	215	33,1	416	64,0
Md.46) İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdır.	0	0	3	0,5	8	1,2	210	32,5	425	65,8
Md.47) Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.	1	0,2	3	0,5	17	2,6	197	30,4	431	66,4
Md.48) Ahlaki eylemlerde niyet önemlidir.	12	1,9	47	7,3	93	14,5	290	45,1	201	31,3
Md.49) İnsanların onur ve refahı toplumun en önemli ilgisi olmalıdır.	3	0,5	14	2,2	48	7,4	344	53,3	237	36,7
Md.50) Bir eylemin ahlak kuralına uygun olması yeterli değildir, aynı zamanda o eylemin iyi bir karakterden dolayı yapılıp yapılmadığı önemlidir.	11	1,7	38	5,9	131	20,5	339	53,0	121	18,9
Md.51) Ahlaklılık bazen sorumlu olduklarımızdan daha fazla şeyler yapmamızı gerektirir.	1	0,2	12	1,9	49	7,6	396	61,6	185	28,8
Md.52) Ahlaklı kişi, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru ölçüde davranan kişidir.	0	0	18	2,8	40	6,2	319	49,3	270	41,7
Md.53) Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.	1	0,2	0	0	19	3,0	304	47,3	319	49,6
Md.54) Ahlaki eylemler belli duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.	3	0,5	13	2,0	82	12,8	367	57,3	176	27,5

Md.55) Ahlakta karakter önemlidir.	1	0,2	9	1,4	45	6,9	373	57,6	220	34,0
Md.56) Ahlaki eylemleri değerlendirirken insanların nasıl bir kişi olduklarına bakmak önemlidir.	12	1,9	68	10,6	144	22,5	301	47,0	116	18,1
Md.57) Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.	15	2,3	91	14,1	146	22,6	305	47,1	90	13,9
Md.58) İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	31	4,8	122	18,9	187	29,0	226	35,1	78	12,1
Md.59) Her durumda ve her keresinde eylemlerimizin genel sonucuna bakmamız gerekir.	13	2,0	60	9,2	118	18,2	354	54,5	104	16,0
Md.60) Herkesin faydasını göz önünde bulundurmak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.	9	1,4	46	7,1	100	15,5	358	55,5	132	20,5
Md.61) Yapılacak doğru şey herkes için en iyi olandır.	10	1,5	58	9,0	81	12,5	307	47,5	190	29,4
Md.62) Yapılacak doğru şeyin ne olduğuna karar verirken, yapılabilecek çeşitli alternatiflerin sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.	0	0	7	1,1	37	5,8	442	68,8	156	24,3
Md.63) Bir davranışın ahlaki olup olmaması içinde bulunulan kültüre bağlıdır.	14	2,2	70	10,8	102	15,7	341	52,6	121	18,7
Md.64) Bir yalanın ahlâkî veya ahlâk dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.	48	7,5	147	22,8	141	21,9	258	40,1	50	7,8
Md.65) Ahlâkî ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlâki bakımından doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.	57	8,8	196	30,2	111	17,1	217	33,5	67	10,3
Md.66) Ahlâkî ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılamazlar.	60	9,3	222	34,5	140	21,8	170	26,4	51	7,9
Md.67) İnsanlar, az da olsa eylemlerinin başkalarına bilerek zarar vermeyeceğinden emin olmalıdırlar.	2	0,3	8	1,2	40	6,2	426	65,9	170	26,3
Md.68) Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.	15	2,3	89	13,9	214	33,5	252	39,4	69	10,8

Tablo 4.5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Md.43’e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 88’i) “Ne kadar küçük olursa olsun, insanların başkalarını riske sokmaları asla hoş görülmemelidir.” Düşüncesine katıldıkları, başkalarına zarar verilmemesi konusunda hassas davrandıkları ve Kantçı ödev ahlakını benimsedikleri, % 8’inin kararsız olduğu ve % 4’ünün de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.44’e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğunun (% 86’sı) “Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.” Düşüncesine katıldıkları, başkalarına zarar verilmemesi konusunda hassas davrandıkları ve Kantçı ödev ahlakını benimsedikleri, % 9’unun kararsız olduğu ve % 5’inin ise bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.45’e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 97’si) “İnsanlar, psikolojik veya fiziksel olarak başka birine asla zarar vermemelidir.” Düşüncesine katıldığı ve Kantçı ödev ahlakını destekledikleri, % 2’sinin kararsız ve % 1’inin de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.46’ya verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 98’i) “İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdır.” Düşüncesine katıldıkları ve böylece toplumun huzur ve güven içerisinde yaşamasına olanak sağlanması gerektiği düşüncesinde oldukları, % 2’sinin ise kararsız olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.47’ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 97’si) “Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.” Düşüncesine katıldıkları görülmüş olup bir hareketin faydası ve kazancı ne olursa olsun başkasına



zarar verecekse kesinlikle yapılmaması gerektiğini düşünürken % 3'ünün ise bu konuda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.48'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 76'sı) "Ahlaki eylemlerde niyet önemlidir." Düşüncesine katılmakta iken % 9'u bu görüşe katılmamakta ve %15'inin ise kararsız olduğu görülmüştür. Bu madde de öğretmenlerin tam bir görüş birliği olmasa da büyük çoğunluğunun ahlaki eylemlerde niyetin önemli olduğu düşüncesini ve Kantçı ödev ahlakını benimsediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.49'a verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 90'ı) "İnsanların onur ve refahı toplumun en önemli ilgisi olmalıdır." Düşüncesine katıldıkları ve toplumun onur ve refahının sağlanması için bireylerin davranışlarında toplumun huzur ve güvenini bozacak durumlardan kaçınması gerektiği düşüncesini ve Kantçı ödev ahlakını benimsedikleri, % 8'inin kararsız olduğu ve % 2'inin de bu düşünceye katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.50'ye verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 72'si) "Bir eylemin ahlak kuralına uygun olması yeterli değildir, aynı zamanda o eylemin iyi bir karakterden dolayı yapılıp yapılmadığı önemlidir." Düşüncesine katılmakta iken %21'inin bu konuda kararsız olduğu ve % 7'sinin ise bu düşünceye katılmadıkları dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, büyük çoğunluğu bu düşünceye katılırken bir kısmının kararsız olduğu ya da bu görüşe katılmadığı görülmüştür. Bu maddede ifade edilen Erdem Ahlakını öğretmenlerin büyük çoğunluğu benimserken bir kısmının ise benimsemediğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.51'e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 90'ı) "Ahlaklılık bazen sorumlu olduklarımızdan daha fazla şeyler yapmamızı

gerektirir.” Düşüncesine katıldıkları ve ahlaklı insanların görev ve sorumluluğu olmasa da bazen karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlarda kendisini sorumlu hissederek – vicdanının sesine kulak vererek- görev ve sorumluluk üstlenir. Bu yönü ile erdem ahlakını benimsediklerini, % 8’inin kararsız olduğunu ve % 2’sinin de bu düşünceye katılmadıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.52’ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 91’i) “Ahlaklı kişi, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru ölçüde davranan kişidir.” Düşüncesine katıldıkları ve ahlaklı kişilerin erdem ve fazilet sahibi olduklarını her zaman ve her yerde doğru ve dürüstlükten ayrılmadıklarını, % 6’sının kararsız kaldığını ve % 3’ünün ise bu düşünceye katılmadıklarını ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.53’e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 97’si) “Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.” Düşüncesine katıldıkları ve “Erdem Ahlakını” benimsedikleri, % 3’ünün ise bu konuda kararsız oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.54’e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 85’i) “Ahlaki eylemler belli duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.” Düşüncesine katılmakta iken %13’ünün kararsız olduğu ve % 2’sinin ise bu düşünceye katılmadığı görülmüştür. Buna göre ahlaki eylemlerde belli bir duygu ve motivasyonun gerekli olduğunu ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.55’e verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 92’si) “Ahlakta karakter önemlidir.” Düşüncesine katıldıklarını ve kişilerin karakterlerinin ahlaki davranışlarında önemli bir etken olduğunu, ahlakının

şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını düşüncesini benimsediklerini, % 7'sinin kararsız kaldığını ve % 1'inin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.56'ya verdikleri cevaba baktığımızda, yarıdan fazlası (% 65'i) “Ahlaki eylemleri değerlendirirken insanların nasıl bir kişi olduklarına bakmak önemlidir.” Düşüncesine katılmakta iken, % 12'sinin bu düşünceye katılmadığı ve % 23'ünün de kararsız olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.57'ye verdikleri cevaba baktığımızda, Yarıdan fazlası (% 61'i) “Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.” Düşüncesine katılmakta iken, % 16'sı bu düşünceye katılmamakta ve % 23'ünün de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, yarıdan fazlası bu düşünceye katılırken bir kısmının kararsız olduğu ya da bu görüşe katılmadığı görülmüştür. Bu maddede ifade edilen “Erdem Ahlakını” öğretmenlerin yarısından fazlası benimserken bir kısmının ise benimsemediğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.58'e verdikleri cevaba baktığımızda, yarısına yakını (% 47'si) “İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.” Düşüncesine katılmakta iken, % 24'ünün bu düşünceye katılmadığı ve % 29'unun da kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, yarısına yakını bu düşünceye katılırken, diğer yarısının katılmadığı ve kararsız olduğunu görülmüştür. Bu maddedeki ifadeden yola çıkarak öğretmenlerin yarısının “Yararcı Ahlak”ı benimserken yarısını ise benimsemediğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.59'a verdikleri cevaba baktığımızda, büyük kısmının (% 71'i) “Her durumda ve her keresinde eylemlerimizin genel sonucuna bakmamız gerekir.”

Düşüncesine katılmakta iken, % 11'inin bu düşünceye katılmadığı ve % 18'inin de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, büyük kısmı bu düşünceye katılırken, % 30'un bu görüşe katılmadığı ve kararsız olduğunu görülmüştür. Bu maddedeki ifadeden yola çıkarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Yararcı Ahlak”ı benimserken bir kısmının ise benimsemediğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.60'a verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğun (% 76'sı) “Herkesin faydasını göz önünde bulundurmamak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.” Düşüncesine katılmakta iken, % 9'unun bu düşünceye katılmadığı ve % 16'sının da kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, büyük kısmı bu düşünceye katılırken, bir kısmının ise bu görüşe katılmadığı ve kararsız olduğunu görülmüştür. Bu maddedeki ifadeden yola çıkarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Yararcı Ahlak”ı benimserken bir kısmının ise benimsemediğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin Md.61'e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 76'sı) “Yapılacak doğru şey herkes için en iyi olandır.” Düşüncesine katılmakta iken %11'i bu düşünceye katılmamakta ve % 12'sinin de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları, büyük kısmı bu düşünceye katılırken, bir kısmının ise bu görüşe katılmadığı ve kararsız olduğunu görülmüştür. Bu maddedeki ifadeden yola çıkarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Yararcı Ahlak”ı benimserken bir kısmının benimsemediği görülmüştür.

Öğretmenlerin Md.62'ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 93'ü) “Yapılacak doğru şeyin ne olduğuna karar verirken, yapılabilecek çeşitli alternatiflerin sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.” Düşüncesi katıldıkları ve bu

yapılan doğru davranışın sonuçlarının da göz önünde bulundurulması ve buna göre davranılması gerektiğini ifade ederek bu yönü ile “Yararcı ahlakı” benimsediklerini, % 6’sının kararsız kaldığını ve % 1’inin de bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.63’e verdikleri cevaba baktığımızda, büyük çoğunluğu (% 71’i) “Bir davranışın ahlaki olup olmaması içinde bulunulan kültüre bağlıdır.” Düşüncesine katılmakta iken, % 13’ünün bu düşünceye katılmadığı ve % 16’sının da kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıklarını, büyük çoğunluğu “ahlaki görecilik” ilkesini benimserken bir kısmının ise benimsemediğini ya da kararsız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.64’e verdikleri cevaba baktığımızda, yarısına yakını (% 48’i) “Bir yalanın ahlâkî veya ahlâk dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.” Düşüncesine katılmakta iken, % 30’unun ise bu düşünceye katılmadığı ve % 22’sinin de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıklarını, yarısına yakını “Ahlaki görecilik” ilkesini benimserken, diğer yarısının benimsemediğini ve kararsız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.65’e verdikleri cevaba baktığımızda, yarısına yakını (% 44’ü) “Ahlâkî ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlâki bakımdan doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.” Düşüncesine katılmakta iken, % 39’unun ise bu düşünceye katılmadığı ve % 17’sinin de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıklarını, yarısına yakını “Ahlaki görecilik” ilkesini benimserken, diğer yarısının benimsemediği ve kararsız olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Md.66’ya verdikleri cevaba baktığımızda, yarısına yakını (% 44’ü) “Ahlâkî ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel

kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılamazlar.” Düşüncesine katılmaz iken, % 34’ünün ise bu düşünceye katıldığı ve % 22’sinin de kararsız olduğu, dolayısı ile bu konuda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıklarını, yarısına yakını “Ahlaki görecilik” ilkesini benimsemezken, %34’ünün benimsemediğini ve % 22’sini ise kararsız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.67’ye verdikleri cevaba baktığımızda, tamamına yakınının (% 92’si) “İnsanlar, az da olsa eylemlerinin başkalarına bilerek zarar vermeyeceğinden emin olmalıdırlar.” Düşüncesine katıldıkları ve bu yönü ile “Kantçı ödev ahlakını” benimsediklerini, % 6’sının kararsız olduğunu ve % 2’nin ise bu düşünceye katılmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin Md.68’e verdikleri cevaba baktığımızda, yarısı (% 50’si) “Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.” Düşüncesine katılmakta iken, % 16’sının ise bu düşünceye katılmadığı ve % 34’ünün de kararsız olduğu, dolayısı ile bu maddede öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Etik Durum Ölçeği (EDU)	$\bar{X}$	SS
<b>KANTÇI ÖDEV AHLAKI</b>		
İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdırlar.	4,63	0,53
Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.	4,62	0,57
İnsanlar, psikolojik veya fiziksel olarak başka birine asla zarar vermemelidir.	4,59	0,60
İnsanların onur ve refahı toplumun en önemli ilgisi olmalıdır.	4,23	0,71
Ne kadar küçük olursa olsun, insanların başkalarını riske sokmaları asla hoş görülmemelidir.	4,20	0,75
Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.	4,19	0,82
İnsanlar, az da olsa eylemlerinin başkalarına bilerek zarar vermeyeceğinden emin olmalıdırlar.	4,16	0,61
Ahlaki eylemlerde niyet önemlidir.	3,96	0,95

ERDEM AHLAKI		
Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.	4,46	0,57
Ahlaklı kişi, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru ölçüde davranan kişidir.	4,29	0,70
Ahlakta karakter önemlidir.	4,23	0,65
Ahlaklılık bazen sorumlu olduklarımızdan daha fazla şeyler yapmamızı gerektirir.	4,16	0,65
Ahlaki eylemler belli duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.	4,09	0,71
Bir eylemin ahlak kuralına uygun olması yeterli değildir, aynı zamanda o eylemin iyi bir karakterden dolayı yapılıp yapılmadığı önemlidir.	3,81	0,86
Ahlaki eylemleri değerlendirirken insanların nasıl bir kişi olduklarına bakmak önemlidir.	3,68	0,95
Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.	3,56	0,97
Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.	3,42	0,93
YARARCI AHLAK		
Yapılacak doğru şeyin ne olduğuna karar verirken, yapılabilecek çeşitli alternatiflerin sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.	4,16	0,56
Yapılacak doğru şey herkes için en iyi olandır.	3,94	0,95
Herkesin faydasını göz önünde bulundurmamak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.	3,86	0,86
Her durumda ve her keresinde eylemlerimizin genel sonucuna bakmamız gerekir.	3,73	0,90
İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	3,30	1,06
AHLAKİ GÖRECİLİK		
Bir davranışın ahlaki olup olmaması içinde bulunulan kültüre bağlıdır.	3,74	0,95
Bir yalanın ahlâkî veya ahlâk dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.	3,17	1,09
Ahlâkî ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlâki bakımdan doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.	3,06	1,18
Ahlâkî ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılamazlar.	2,89	1,13
“Kantçı Ödev Ahlakı” yaklaşım ortalaması	4,32	0,69
“Erdem Ahlakı” yaklaşım ortalaması	3,96	0,77
“Yararcı Ahlak” yaklaşımı ortalaması	3,80	0,86
“Ahlaki Görecilik” yaklaşımı ortalaması	3,21	1,08
Toplam (Genel) yaklaşım ortalaması	3,92	0,85

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel etik yaklaşım konusunda; “Kantçı Ödev Ahlakı” yaklaşımına ( $\bar{X} = 4,32$ ) ortalama ile *kuvvetle katıldıkları*, “Erdem Ahlakı”

yaklaşımına ( $\bar{X} = 3,96$ ) ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına ( $\bar{X} = 3,80$ ) ortalama ile katıldıkları ve “Ahlaki Görecilik” yaklaşımı konusunda ise ( $\bar{X} = 3,21$ ) ortalama ile kararsız kaldıkları görülmekte olup toplam (genel) yaklaşıma baktığımızda da ( $\bar{X} = 3,92$ ) ortalama ile katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla “Kantçı Ödev Ahlakı”nı benimsediğini bu yaklaşım içerisinde de; “İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdır.” ( $\bar{X} = 4,63$ ) ve “Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.” ( $\bar{X} = 4,62$ ) görüşlerini en fazla (kuvvetle katılıyorum) benimsedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci olarak “Erdem Ahlakı” yaklaşımını benimsedikleri, bu yaklaşım içerisinde de “Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.” ( $\bar{X} = 4,46$ ) görüşünü en fazla (kuvvetle katılıyorum) benimsedikleri görülmektedir. Üçüncü olarak “Yararcı Ahlak” yaklaşımını benimsedikleri, bu yaklaşım içerisinde de “Yapılacak doğru şeyin ne olduğuna karar verirken, yapılabilecek çeşitli alternatiflerin sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.” ( $\bar{X} = 4,16$ ) görüşünü en fazla (katılıyorum) benimsedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az “Ahlaki Görecilik” yaklaşımını benimsedikleri, bu yaklaşım içerisinde de “Bir davranışın ahlaki olup olmaması içinde bulunulan kültüre bağlıdır.” ( $\bar{X} = 3,74$ ) görüşünü en fazla (katılıyorum) benimsedikleri görülmektedir.

#### 4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamaları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?



Bu alt probleme ilişkin anketin 1. Bölümünde ( 1-16. maddeler): Karakter Eğitimi Etkinlikleri (KEK) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusunda sınıf içi ve dışı uygulamalarını göz önünde bulundurarak hangi sıklıkta etkinlik uyguladıkları sorulmuş, alınan cevaplardan elde edilen veriler “Kay- kare testi” ile test edilerek cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği araştırılmıştır. Fakat bağımsız değişkenlere ait çapraz tablolar incelendiğinde beklenen değeri 5’ten küçük gözenek sayısının %20’yi aştığı görülmüştür. Bu durumda, denek sayısının artırılması mümkün olmadığından Büyüköztürk’ün (2008:153)’ de ifade ettiği gibi gruplar arasında birleştirmelere gidilerek, gözeneklere düşen sayı artırılmaya çalışılmıştır. Böylece bu maddelerdeki seçenekler; “Hiçbir zaman” (1 ve 2), “Ara sıra” (3) ve “Her zaman”(4 ve 5) şeklinde üçlü formata dönüştürülerek beklenen değerler artırılmış, böylece “kay-kare testi”nin kullanımı mümkün olmuştur. “Kay-kare testi” için anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiş ve bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren maddeler tablollaştırılarak anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

#### a) Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablollaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:15	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğretirim.	12,644	2	0,002

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, cinsiyet değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı fark tespit edilmiştir. “Md.15 Öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğretirim.” ( $X^2_{(2)} = 12,644$ ,  $p < .05$ ) maddesine kadın öğretmenlerin % 87’si “Her zaman” düzeyinde cevap verirken, erkek öğretmenlerin % 76’sı “Her zaman” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin, öğrencilerine günlük yaşamlarında iyi bir centilmen olmaları konusunda erkek öğretmenlere göre daha fazla etkinlik uyguladıklarını söyleyebiliriz.

#### b) Okulun Statüsü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının okulun statüsüne göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:3-6-10	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretirim.	16,406	2	0,000

Öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışırım	7,071	2	0,029
Değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendiririm.	9,567	2	0,008

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, “okulun statüsü” değişkenine göre üç maddede anlamlı fark tespit edilmiştir:

“Md.3) Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretirim.” ( $X^2_{(2)} = 16,406$ ,  $p < .05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 93’ü “Her zaman” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 82’si “Her zaman” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin dakik olması konusunda, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla etkinlik uyguladıkları söylenebilir.

“Md.6) Öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışırım.” ( $X^2_{(2)} = 7,071$ ,  $p < .05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 87’si “Her zaman” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 80’ni “Her zaman” düzeyine cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin karakterini geliştirmeleri, iyi karaktere sahip olmaları konusunda, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla gayret ettikleri söylenebilir.

“Md.10) Değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendiririm.” ( $X^2_{(2)} = 9,567$ ,  $p < .05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 83’ü “Her zaman” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 76’sı “Her zaman” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, öğrencilere cesaret ve fırsatlar vererek

hayatlarında adil ve hakkaniyetli davranışlar göstermeleri konusunda, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla etkinlik uyguladıkları söylenebilir.

c) Öğrenim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır.

d) Kıdem (Hizmet Yılı)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının kıdeme (hizmet yılına) göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablollaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Karakter Eğitimi Uygulamalarının Kıdem (Hizmet Yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:2	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırırım.	20,069	10	0,029

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, kıdem(hizmet yılı) değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı fark tespit edilmiştir. “Md.2) Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırırım.” ( $X^2_{(10)} = 20,069$ ,  $p < .05$ ) maddesine 1–5 yılını çalışan öğretmenlerin % 57’si, 6-10 yılını çalışan öğretmenlerin %65’i, 11-15 yılını çalışan öğretmenlerin %70’i, 16-20 yılını çalışan öğretmenlerin %63’ü, 21-25 yılını çalışan öğretmenlerin %74’ü ve 26 ve

üzeri çalışan öğretmenlerin % 82'si “Her zaman” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre günlük ders programının en az beş dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırarak öğrencilerin ahlaklı ve karakterli yetişmeleri konusunda en az etkinliği 1-5 yılını çalışan öğretmenler uygularken, en fazla etkinliği ise 21-25 yılını çalışan öğretmenler ile 26 ve üzeri yılını çalışan öğretmenlerin uyguladığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda 20 ve üzeri yılını çalışan tecrübeli öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğunu ve öğrencilerin ahlaklı ve karakterli yetişmeleri konusunda daha az etkinlik uyguladıkları söylenebilir.

#### e) Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının branşa göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır.

#### 4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt probleme ilişkin anketin 2. Bölümünde ( 17-42. maddeler) hazırlanan Karakter Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının hangi düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla sorular sorulmuş, alınan cevaplardan elde edilen veriler “Kay- kare testi” ile test edilerek cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği araştırılmıştır. Fakat bağımsız değişkenlere ait çapraz tablolar incelendiğinde beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısının %20'yi aştığı görülmüştür. Bu durumda, denek sayısının artırılması mümkün olmadığından

Büyüköztürk'ün (2008:153)' de ifade ettiği gibi gruplar arasında birleştirmelere gidilerek, gözeneklere düşen sayı artırılmaya çalışılmıştır. Böylece bu maddelerdeki seçenekler; “Hiç Katılmıyorum” (1 ve 2), “Ne katılıyorum Ne katılmıyorum” (3) ve “Katılıyorum”(4 ve 5) şeklinde üçlü formata dönüştürülerek beklenen değerler artırılmış, böylece “kay-kare testi”nin kullanımı mümkün olmuştur. “Kay-kare testi” için anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiş ve bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren maddeler tablolaştırılarak anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

a) Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:38	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Öğretmenler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.	12,781	2	0,002

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Md.38) Öğretmenler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.”

( $X^2_{(2)} = 12,781, p < .05$ ) maddesine kadın öğretmenlerin % 58'i “Katılıyorum”

düzeyinde cevap verirken, erkek öğretmenlerin % 70'i “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin, “toplumun benimsediği belirli değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda öğrencilerin değerleri değiştirilebilir” düşüncesine bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

#### b) Okulun Statüsü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının çalıştıkları okulun statüsüne göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Çalıştıkları Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:22	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.	9,708	2	0,008

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, okulun statüsü değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Md.22) Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.” ( $X^2_{(2)} = 9,708$ ,  $p < .05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 91’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 88’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, karakter eğitiminin okullarda yürütülen ders programları ile

birleştirilmeli düşüncesine, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

### c) Öğrenim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:39	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.	9,614	4	0,047

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, öğrenim düzeyi değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Md.39) Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.” ( $X^2_{(4)} = 9,614$ ,  $p < .05$ ) maddesine ön lisans mezunu öğretmenlerin % 43’ü, lisans mezunu öğretmenlerin % 52’si ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin % 57’si “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, ahlaki konularda kendi düşüncelerini açıklama konusunda herhangi bir sakınca olmadığı görüşünün daha fazla benimsendiğini ifade edebiliriz.



## d) Kıdem (Hizmet yılı)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının mesleki kıdemlerine (hizmet yılına) göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Ahlak ve Karakter Eğitimi Algı ve Tutumlarının Kıdem (Hizmet yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:35-40	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam.	27,826	10	0,002
Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.	26,190	10	0,003

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, kıdem (hizmet yılı) değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir:

“Md.35) Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam.” ( $X^2_{(10)} = 27,826$ ,  $p < .05$ ) maddesine 1–5 yılını çalışan öğretmenlerin % 67’si, 6-10 yılını çalışan öğretmenlerin %72’si, 11-15 yılını çalışan öğretmenlerin %71’i, 16-20 yılını çalışan öğretmenlerin %81’i, 21-25 yılını çalışan öğretmenlerin %79’u ve 26 ve üzeri çalışan öğretmenlerin % 78’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre ahlaki tartışmalara aracılık edildiğinde ailelerden gelebilecek itirazlardan korkmama konusuna en az % 67 ile 1–5 yılını çalışan

öğretmenler katılırken, en fazla ise % 81 ile 16–20 yılını çalışan öğretmenlerin katıldığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda 16 ve üzeri yılını çalışan tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla çekimser ve aileden gelebilecek itirazlara karşı daha temkinli olduklarını söyleyebiliriz.

“Md.40) Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.” ( $X^2_{(10)} = 26,190$ ,  $p < ,05$ ) maddesine 1–5 yılını çalışan öğretmenlerin % 85’i, 6–10 yılını çalışan öğretmenlerin %82’si, 11–15 yılını çalışan öğretmenlerin %84’ü, 16–20 yılını çalışan öğretmenlerin %78’i, 21–25 yılını çalışan öğretmenlerin %79’u ve 26 ve üzeri çalışan öğretmenlerin % 64’ü “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğretmen ve idarecilerin sorumlulukları öğrencilerin sadece okul kurallarını uyup uymamaları konusunda değil günlük yaşamlarındaki sergiledikleri ahlaki davranışları ile ilgili de sorumlulukları vardır düşüncesine en fazla 1–5 yılını çalışan öğretmenler katıldıklarını, en az ise 26 ve üzeri yılını çalışan öğretmenlerin katıldığını söyleyebiliriz. Bu konuda daha önceki uygulama ve tutumların tersine mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öğrencilerde olumlu davranışlar sergilemeleri konusunda tecrübeli öğretmenlere göre daha sorumlu ve duyarlı olduklarını söyleyebiliriz.

#### e) Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının branşlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt probleme ilişkin anketin 3. Bölümünde ( 43-68. maddeler) hazırlanan Etik Durum Ölçeği (EDU) ile öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki genel etik yaklaşımlarının ne olduğunu ölçmek amacıyla sorular sorulmuş, alınan cevaplardan elde edilen veriler “Kay- kare testi” ile test edilerek cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği araştırılmıştır. Fakat bağımsız değişkenlere ait çapraz tablolar incelendiğinde beklenen değeri 5’ten küçük gözenek sayısının %20’yi aştığı görülmüştür. Bu durumda, denek sayısının artırılması mümkün olmadığından Büyüköztürk’ün (2008:153)’ de ifade ettiği gibi gruplar arasında birleştirmelere gidilerek, gözeneklere düşen sayı artırılmaya çalışılmıştır. Böylece bu maddelerdeki seçenekler; “Hiç Katılmıyorum” (1 ve 2), “Ne katılıyorum Ne katılmıyorum” (3) ve “Katılıyorum”(4 ve 5) şeklinde üçlü formata dönüştürülerek beklenen değerler artırılmış, böylece “kay-kare testi”nin kullanımı mümkün olmuştur. “Kay-kare testi” için anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiş ve bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren maddeler tablolaştırılarak anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

##### a) Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:44-58	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.	6,358	2	0,042
İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	17,829	2	0,000

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, cinsiyet değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir:

“Md.44) Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.” ( $X^2_{(2)} = 6,358$ ,  $p < .05$ ) maddesine bayan öğretmenlerin % 89’u “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, erkek öğretmenlerin % 83’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre bayan öğretmenlerin, kazanılacak yara bakılmaksızın başkalarına zarar vermenin doğru olmadığı düşüncesine, bu bağlamda “Kantçı Ödev Ahlakına” erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

“Md.58) İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.” ( $X^2_{(2)} = 17,829$ ,  $p < .05$ ) maddesine bayan öğretmenlerin % 39’u “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, erkek öğretmenlerin % 54’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin, insanların hangi duyguları ile hareket etmelerinden ziyade ne yaptıklarına bakılması düşüncesine ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

## b) Okulun Statüsü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının çalıştıkları okulun statüsüne göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolastırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Çalıştıkları Okulun Statüsü Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:54-65-66	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ahlaki eylemler belli bir duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.	8,838	2	0,012
Ahlaki ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlaki bakımdan doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.	22,627	2	0,000
Ahlaki ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılmazlar.	17,616	2	0,000

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, okulun statüsü değişkenine göre üç maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir:

“Md.54) Ahlaki eylemler belli bir duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.”  
 $(X^2_{(2)} = 8,838, p < ,05)$  maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 88’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 82’si “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, ahlaki eylem ve davranışların belli bir duygu ve motivasyonla beraber yapılması gerektiği düşüncesine, bu bağlamda “Erdem Ahlakı” yaklaşımına lisede çalışan öğretmenlerden daha fazla katıldığı görülmüştür.

“Md.65) Ahlaki ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlaki bakımdan doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.” ( $X^2_{(2)} = 17,616$ ,  $p < ,05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 53’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 46’sı “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yarısından fazlasını, ahlaki ölçütlerin bireysel olduğunu benimserken, lisede çalışan öğretmenlerin sadece %34’ü bu düşünceyi benimsemiş ve %46’sının bu düşünceye “Ahlaki Görecelik” yaklaşımına katılmadığı görülmüştür.

“Md.66) Ahlaki ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılmazlar.” ( $X^2_{(2)} = 22,627$ ,  $p < ,05$ ) maddesine ilköğretimde çalışan öğretmenlerin % 42’si “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, lisede çalışan öğretmenlerin % 50’si “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yarısına yakını, ahlaki ölçütlerin bireysel olduğunu ve bireyin nasıl davranması gerektiğini belirten kurallar olduğunu benimserken, lisede çalışan öğretmenlerin sadece %26’sı bu düşünceyi benimsemiş ve %50’sinin ise bu düşünceye “Ahlaki Görecelik” yaklaşımına katılmadığı görülmüştür.

### c) Öğrenim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolastırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:58-64-68	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	19,393	4	0,001
Bir yalanın ahlaki veya ahlak dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.	9,673	4	0,046
Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.	12,257	4	0,016

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, eğitim düzeyi değişkenine göre üç maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir:

“Md.58) İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.” ( $X^2_{(4)} = 19,393$ ,  $p < .05$ ) maddesine ön lisans mezunu öğretmenlerin % 81’i, lisans mezunu öğretmenlerin % 46’sı ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin % 33’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, insanların hangi duyguları ile hareket etmelerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalı düşüncesine ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına daha az katıldığı görülmektedir.

“Md.64) Bir yalanın ahlaki veya ahlak dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.” ( $X^2_{(4)} = 9,673$ ,  $p < .05$ ) maddesine ön lisans mezunu öğretmenlerin % 60’ı, lisans mezunu öğretmenlerin % 47’si ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin % 41’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, yalan bir ifadenin ahlaki veya ahlak dışı olarak

kabul edilmesinde, içinde bulunulan şartlara göre değerlendirilmelidir düşüncesinin, bu bağlamda “Ahlaki Görecelik” yaklaşımının daha az kabul gördüğü ifade edilebilir.

“Md.68) Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.” ( $X^2_{(4)} = 12,257, p < ,05$ ) maddesine ön lisans mezunu öğretmenlerin % 53’ü, lisans mezunu öğretmenlerin % 51’i ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin % 36’sı “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, ahlaki karakterin diğer ahlaki unsurlardan daha önemli olduğu düşüncesini ve “Erdem Ahlakı” yaklaşımını daha az benimsedikleri görülmektedir.

#### d) Kıdem (Hizmet yılı)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının mesleki kıdeme (hizmet yılına) göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolastırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Kıdem (Hizmet yılı) Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:58-60	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	38,375	10	0,000
Herkesin faydasını göz önünde bulundurmamak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.	20,624	10	0,024

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, kıdem(hizmet yılı) değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir:



“Md.58) İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.” ( $X^2_{(10)} = 38,375$ ,  $p<,05$ ) maddesine 1-5 yılını çalışan öğretmenlerin % 32’si, 6-10 yılını çalışan öğretmenlerin % 40’ı, 11-15 yılını çalışan öğretmenlerin % 48’i, 16-20 yılını çalışan öğretmenlerin %56’sı, 21-25 yılını çalışan öğretmenlerin %52’si ve 26 ve üzeri çalışan öğretmenlerin % 70’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre insanların hangi duygu ve düşünce ile hareket ettiklerine bakmaksızın ne yaptıklarına bakmalı ve yaptıklarına göre değerlendirilmeli düşüncesine, “Yararcı Ahlak” yaklaşımına en az % 32 ile 1-5 yılını çalışan öğretmenler katılırken, en fazla ise % 70 ile 26 ve üzeri yılını çalışan öğretmenlerin katıldığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu düşünceye tecrübeli öğretmenlere göre daha az katıldıklarını, kıdem ve meslek tecrübesinin artışına paralel olarak bu düşüncenin genel itibari ile daha fazla benimsendiğini söyleyebiliriz.

“Md.60) Herkesin faydasını göz önünde bulundurmamak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.” ( $X^2_{(10)} = 20,624$ ,  $p<,05$ ) maddesine 1-5 yılını çalışan öğretmenlerin % 70’i, 6-10 yılını çalışan öğretmenlerin %70’i, 11-15 yılını çalışan öğretmenlerin %82’si, 16-20 yılını çalışan öğretmenlerin %82’si, 21-25 yılını çalışan öğretmenlerin %80’i ve 26 ve üzeri çalışan öğretmenlerin % 74’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre ahlaki eylemleri gerçekleştirirken en temel ölçüt, insanların faydaları olmalıdır, düşüncesine “Yararcı Ahlak” yaklaşımına en az % 70 ile 1-10 yılını çalışan öğretmenler katılırken, en fazla ise % 82 ile 11-20 yılını çalışan öğretmenlerin katıldığı görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu düşünceye tecrübeli öğretmenlere göre daha az katıldıklarını, kıdem ve meslek

tecrübesinin artışına paralel olarak bu düşüncenin genel itibari ile daha fazla benimsendiğini ifade edebiliriz.

e) Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının branşlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.18-19-20-21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:57	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.	34,110	22	0,048

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, branş değişkenine göre 57. maddede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Md.57) Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.”( $X^2_{(22)} = 34,110$ ,  $p < .05$ ) maddesine Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin % 47’si “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin % 64’ü, Din Kültürü ve Ahl. Bilgisi Öğretmenlerinin % 80’ni ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin % 83’ünün “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdiği görülmüştür. Buna göre bir davranışın ahlaki değerini o davranışı gerçekleştiren kişinin karakteri belirler görüşünün yani “Erdem Ahlakı” yaklaşımının en az Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri tarafından benimsendiği, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yarısından fazlasının benimsediği ve en

fazla ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenleri tarafından benimsendiği, kabul edildiği görülmektedir.

Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:58	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	$sd$	$p$
İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	48,326	22	0,001

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, branş değişkenine göre 58. maddede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Md.58) İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.”( $X^2_{(22)} = 48,326$ ,  $p < .05$ ) maddesine Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin % 24’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin % 51’i, Din Kültürü ve Ahl. Bilgisi Öğretmenlerinin % 80’ninin “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdiği görülmüştür. Buna göre insanların duygu ve düşüncelerinden ziyade yaptıklarının önemli olduğu düşüncesinin yani “Yararcı Ahlak” yaklaşımının en az Fen ve Teknoloji Öğretmenleri tarafından benimsendiği, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yarısının benimsediği ve en fazla ise Din Kültürü ve Ahl. Bilgisi Öğretmenleri tarafından benimsendiği, kabul edildiği görülmektedir.

Tablo 4.20 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:65	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ahlaki ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlaki bakından doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.	40,099	22	0,011

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, branş değişkenine göre 65. maddede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Md.65) Ahlaki ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlaki bakından doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.”( $X^2_{(22)} = 40,099$ ,  $p < .05$ ) maddesine Din Kültürü ve Ahl. Bilgisi Öğretmenlerinin % 28’i “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin % 39’u, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin % 67’sinin “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdiği görülmüştür. Buna göre ahlaki ölçütlerin bireysel olduğu düşüncesinin yani “Ahlaki Görecelik” yaklaşımının en az Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri tarafından benimsendiği, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yarısına yakınının (% 48’i) benimsemediği ve en fazla ise Beden Eğitimi Öğretmenleri tarafından benimsendiği, kabul edildiği görülmektedir.

Tablo 4.21 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Genel Etik Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre “Kay- Kare Testi” Sonuçları

Madde:66	Kay- Kare Testi		
	$X^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ahlaki ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır, başkaları hakkında yargı vermede kullanılmazlar.	44,970	22	0,003

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, branş değişkenine göre 66. maddede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Md.66) Ahlaki ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır, başkaları hakkında yargı vermede kullanılmazlar.”( $X^2_{(22)}=44,970$ ,  $p<,05$ ) maddesine Sosyal Bilimler(Tarih, Coğrafya, Felsefe Gr.) Öğretmenlerinin % 20’si “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin % 23’ü, Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin % 50’sinin “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdiği; Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin % 61’inin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin % 60’ı ve Sosyal Bilimler(Tarih, Coğrafya, Felsefe Gr.) Öğretmenlerinin % 63’ünün “Katılmıyorum” düzeyinde cevap görülmüştür. Buna göre ahlaki ölçütlerin bireysel olduğu düşüncesinin yani “Ahlaki Görecelik” yaklaşımının en az Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri tarafından benimsendiği, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sosyal Bilimler(Tarih, Coğrafya, Felsefe Gr.) Öğretmenlerinin yarısından fazlasının benimsemediği ve en fazla ise Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenleri tarafından benimsendiği, kabul edildiği görülmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak, araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. SONUÇLAR

Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki uygulama durumlarının ne düzeyde olduğu incelenmiş ve bu konuda öğretmenlerin, öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurguladıkları ( $\bar{X}=4,64$ ), öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğrettikleri ( $\bar{X}=4,59$ ), nezaketin ve karşılıklı konuşmanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için gayret gösterdikleri ( $\bar{X}=4,54$ ), öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğrettikleri ( $\bar{X}=4,48$ ) ve öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğrettikleri ( $\bar{X}=4,48$ ) ve bu konularda her zaman etkinlik uyguladıkları görülmüştür.

Bu konuda Türk, (2009) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında da öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğrettikleri ( $\bar{X}=4,44$ ), nezaketin ve karşılıklı konuşmanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için gayret gösterdikleri ( $\bar{X}=4,53$ ), öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğrettikleri ( $\bar{X}=4,26$ ) ve öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğrettikleri ( $\bar{X}=4,25$ ) ve bu konularda her zaman etkinlik uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Dolayısı ile her iki

çalışmada da birbirine yakın sonuçların çıkması bu konuda öğretmenlerin her zaman etkinlik uyguladıkları sonucunu pekiştirmektedir.

Karakter Eğitime ilişkin uygulanan etkinliklerin geneline baktığımızda öğretmenlerin bu konuda büyük ölçüde ( $\bar{X}=4,64$ ) ile ( $\bar{X}=4,25$ ) arası “her zaman” etkinlik uyguladıklarını en az uyguladıkları etkinliğin ortalamasına baktığımızda da “sıklıkla” ( $\bar{X}=3,90$ ) etkinlik uyguladıklarını görülmüştür.

Tez çalışmasının alt problemlerinden birisini oluşturan “ Öğretmenlerin, karakter eğitimi konusunda uygulama durumları ne düzeydedir?” sorusuna verilen cevabın beklediğim düzeyden çok daha iyi olduğunu gördüm, fakat günlük gazete ve televizyonlarda karşılaştığımız, cinayet, gasp, yaralama, hırsızlık, sahtekârlık, şiddet vb. haberlerin sayısının hiçte az olmadığını söyleyebiliriz. Avcı, (2007)’de yapmış olduğu çalışmada gençler arasında sigara ve alkol gibi kötü alışkanlıkların arttığı sonucuna ulaşmış ve daha önce ifade ettiğimiz Türkiye Yeşilay Cemiyeti’nin verileri de bu sonucu desteklemektedir. Dolayısı ile ahlak ve karakter eğitimi konusunda bir eksiklik veya farklı bir metoda ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

#### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, öğretmenlerin, karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumları ne düzeyde olduğu araştırılmış ve bu konuda öğretmenlerin, karakter eğitiminin okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirdiği ( $\bar{X}=4,73$ ), öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem verdikleri ( $\bar{X}=4,53$ ), öğretmenlerin aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olması gerektiği ( $\bar{X}=4,47$ ), güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu ( $\bar{X}=4,44$ ), eğitimin, özünde ahlaki bir amaç taşıdığı ( $\bar{X}=4,43$ ), eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumluluklarının olduğu ( $\bar{X}=4,42$ ) , milli ve manevi

değerlere ve insan haklarına bağlılığın karakter eğitiminin bir parçası olması gerektiği ( $\bar{X}=4,41$ ), karakter eğitiminin, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebileceği ( $\bar{X}=4,38$ ), karakter eğitiminin, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırladığı ( $\bar{X}=4,36$ ), karakter eğitiminin okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmesi gerektiği ( $\bar{X}=4,27$ ), okulların, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmesi gerektiği ( $\bar{X}=4,22$ ), olumsuz öğrenci davranışlarının karakter eğitimiyle azaltılabileceği ve demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olması gerektiği ( $\bar{X}=4,21$ ) düşüncelerine “*kuvvetle katıldıkları*” görülmüştür.

Bu konuda yapılan çalışmalara baktığımızda, Ulusoy, (2007)’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarih konularını işlerken ahlaki davranışlar kazandırmaya çalıştıklarını ve tarih konularında da ahlaki davranışların kazandırılabilceğini, Tokdemir, (2007)’de tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değer eğitime karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu, tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı, Uysal, (2008)’de karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin davranışı ve akademik başarı üzerine, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna vardığını ifade etmekte, Gökçek, (2007)’de öğrencilere karakter eğitimi programı uygulamaları sonucu, öğrencilerin davranışlarında olumlu davranış değişikliği görüldüğünü ifade etmekte, Yazıcı ve Diğerleri, (2008)’de, karakter eğitiminin bir ihtiyaç olduğuna inanıldığı, bu konuda öğretmenlerin rol-model olması gerektiği, karakter eğitimi konusunda okul, öğretmen ve ailenin hepsinin sorumluluklarının olduğu ve ortak hareket edilmesi gerektiği ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karakter eğitiminin branşları ile yakından ilgili olduğu bulgularına ulaşıldığı



ifade edilmekte, Yıldırım, (2007)'de karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmış, Üstünyer, (2009)'da karakter eğitiminin çok acil ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmış, Çağatay, (2009)'da okulun öğrencinin karakter gelişiminde etkili olduğuna, öğretmenlerin öğrencinin karakter gelişiminde okul içerisinde en etkili kişi olduğu ve sınıf içi uygulamaları ile sınıf yönetimi anlayışının öğrencinin karakter gelişiminde etkili olduğu ve okul yöneticilerinin de öğrencinin karakter gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirhan İşcan (2007)'de değerler eğitimi programı uygulanan öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları ile yaptığımız bu çalışmanın sonuçlarından elde edilen bulguların birbirleri ile örtüştüğünü ve bu çalışmayı desteklediğini söyleyebiliriz.

Ayrıca öğretmenlerin “Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.” ( $\bar{X}=1,99$ ) ve “Karakter eğitimi branşıyla ilgili değildir.” ( $\bar{X}=2,25$ ) düşüncelerine “*katılmadıkları*” ve “Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.” ( $\bar{X}=2,66$ ) düşüncesinde de “*kararsız kaldıkları*” görülmüştür.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, öğretmenlerin, genel etik yaklaşımlarının ne düzeyde olduğu araştırılmış ve bu konuda öğretmenlerin, “Kantçı Ödev Ahlakı” yaklaşımına ( $\bar{X}=4,32$ ) ortalama ile *kuvvetle katıldıkları*, “Erdem Ahlakı” yaklaşımına ( $\bar{X}=3,96$ ) ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına ( $\bar{X}=3,80$ ) ortalama ile *katıldıkları* ve “Ahlaki Görecilik” yaklaşımı konusunda ise ( $\bar{X}=3,21$ ) ortalama ile *kararsız kaldıkları* ve genel etik yaklaşıma baktığımızda da ( $\bar{X}=3,92$ ) ortalama ile *katıldıkları* sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin en fazla “Kantçı Ödev Ahlakı”nı benimsediğini bu yaklaşım içerisinde de “İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdır.” ( $\bar{X}=4,63$ ) ve “Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.” görüşlerini en fazla ( $\bar{X}=4,62$ ) ortalama ile (*kuvvetle katılıyorum*) benimsedikleri, ikinci olarak “Erdem Ahlakı” yaklaşımını benimsedikleri, bu yaklaşım içerisinde de “Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.” görüşünü ( $\bar{X}=4,46$ ) ortalama ile en fazla (*kuvvetle katılıyorum*) benimsedikleri görülmektedir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamaları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olup-olmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, “cinsiyet” değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı fark tespit edilmiştir: Bayan öğretmenlerin, % 87’si “Her zaman” düzeyinde, erkek öğretmenler ise % 76’sı “Her zaman” düzeyinde etkinlik uyguladıkları, dolayısı ile bayan öğretmenlerin, öğrencilerine günlük yaşamlarında iyi bir centilmen olmaları konusunda erkek öğretmenlere göre daha fazla etkinlik uyguladıkları görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalardan Can, (2008) ve Türk, (2009)’da bayan öğretmenler lehine bir sonuç çıkmıştır. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmaların birçoğunda ( Keskin, (2008), Sarı, (2005), Akbaş, (2007), Gömleksiz, (2007) ve Yıldırım, (2007)’de ) bayanlar lehine sonuç çıktığı görülmüştür. Buradan da değerler eğitimi, ahlak ve karakter eğitimi konusunda bayanların daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, “okulun statüsü” değişkenine göre üç maddede anlamlı fark tespit edilmiştir. Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretme, öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışma ve değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendirme konularında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla etkinlik uyguladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarında, “kıdem(hizmet yılı)” değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı fark tespit edilmiştir. Günlük ders programının en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırma konusunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda 20 ve üzeri yılını çalışan tecrübeli öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğunu ve öğrencilerin ahlaklı ve karakterli yetişmeleri konusunda daha az etkinlik uyguladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi uygulamalarının “öğrenim düzeyi” ve “branş” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

#### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olup-olmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, “cinsiyet” değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Öğretmenler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri

için gerektiğinde öğrencilerin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.” düşüncesine erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, “okulun statüsü” değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir” görüşüne ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, “öğrenim düzeyi” değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, ahlaki konularda kendi düşüncelerini açıklama konusunda herhangi bir sakınca olmadığı görüşünün daha fazla benimsendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı ve tutumlarının, “kıdem (hizmet yılı)” değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, 16 ve üzeri yılını çalışan tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla çekimser ve aileden gelebilecek itirazlara karşı daha temkinli oldukları, “Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.” Düşüncesine, daha önceki uygulama ve tutumların tersine mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öğrencilerde olumlu davranışlar sergilemeleri konusunda tecrübeli öğretmenlere göre daha sorumlu ve duyarlı oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ahlak ve karakter eğitimi algı ve tutumlarının “brans” değişkenine göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel etik yaklaşımları ile cinsiyet, okulun statüsü, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olup-olmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, cinsiyet değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin, kazanılacak yarara bakılmaksızın başkalarına zarar vermenin doğru olmadığı düşüncesine, bu bağlamda “Kantçı Ödev Ahlakına” erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldığı, erkek öğretmenlerin, insanların hangi duyguları ile hareket etmelerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalı düşüncesine ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, okulun statüsü değişkenine göre üç maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin, ahlaki eylem ve davranışların belli bir duygu ve motivasyonla beraber yapılması gerektiği düşüncesine, bu bağlamda “Erdem Ahlakı” yaklaşımına lisede çalışan öğretmenlerden daha fazla katıldığı, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yarısından fazlası, ahlaki ölçütlerin bireysel olduğunu benimserken, lisede çalışan öğretmenlerin sadece % 34’ü bu düşünceyi benimsemiş ve % 46’sının da bu düşünceye “Ahlaki Görecelik” yaklaşımına katılmadığı ve ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yarısına yakını, ahlaki ölçütlerin bireysel olduğunu ve bireyin nasıl davranması gerektiğini belirten kurallar olduğunu benimserken, lisede çalışan öğretmenlerin sadece % 26’sı bu düşünceyi benimsemiş ve % 50’sinin ise bu düşünceye “Ahlaki Görecelik” yaklaşımına katılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, eğitim düzeyi değişkenine göre üç maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, insanların hangi duyguları ile hareket etmelerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalı düşüncesine ve “Yararcı Ahlak” yaklaşımına daha az katıldığı, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, yalan bir ifadenin ahlaki veya ahlak dışı olarak kabul edilmesinde, içinde bulunulan şartlara göre değerlendirilmelidir düşüncesinin, bu bağlamda “Ahlaki Görecelik” yaklaşımının daha az kabul gördüğü ve “Md.68) Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.” Maddesine verilen cevaplara baktığımızda, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, ahlaki karakterin diğer ahlaki unsurlardan daha önemli olduğu düşüncesini ve “Erdem Ahlakı” yaklaşımını daha az benimsedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, kıdem(hizmet yılı) değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.” ve “Herkesin faydasını göz önünde bulundurmamak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.” Düşüncelerine, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, tecrübeli öğretmenlere göre daha az katıldıklarını, kıdem ve meslek tecrübesinin artışına paralel olarak bu düşüncenin genel itibari ile daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin genel etik yaklaşımlarının, “branş” değişkenine göre dört maddede anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu farklılıkların, çok keskin ve ayrı olduğunu söylemek mümkün değildir.

Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda bu alanda yapılan çalışmalarla paralel sonuçların çıktığını söyleyebiliriz. Çalışmaya başlamadan önce yukarıda da belirttiğim gibi öğretmenlerin “ahlak ve karakter eğitimi” konusunda sınıf içi ve sınıf dışı

etkinliklerinin uygulanma düzeyinin bu kadar yüksek olacağını beklemiyordum. Fakat tüm bu etkinliklerin uygulanmasına rağmen yinede bu konuda öğrencilere ahlak ve karakter eğitiminin istendik seviyede verilemediğini, bu konuda yeterli olmadığımızı farklı yöntemlerle ahlak ve karakter eğitimi verilmesi konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Bunun yanında Türkiye’de değerler eğitimine, ahlak ve karakter eğitimine önem verildiğini, bu konuda çaba ve gayretlerin olduğunu ifade edebiliriz.

## 5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenler, okul ve sınıf içerisinde iyi vatandaşlık uygulaması yapmak amacıyla öğrencilere öğrenme ortamları oluşturarak, sadakat, doğruluk, adalet, saygı, sevgi ve hoşgörü gibi temel insani değerlere bağlılığı pekiştirebilirler.
2. Ahlak ve karakter eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında okul-aile işbirliği içerisinde öğretmenlere destek verilerek sınıf içerisindeki eğitim desteklenebilir.
3. Öğretmenlere, değerler eğitimi, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
4. Ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili etkinliklere ortaöğretimde, ilköğretime göre daha az yer verildiği görülmüş olup bunun nedenleri araştırılabilir.
5. Ahlak ve karakter eğitiminin belirli branş öğretmenlerince belirli derslerde yapılan bir eğitim olarak görülmeyip, diğer tüm derslerde ve branşlarda uygulanması sağlanmalıdır.
6. Ahlak ve karakter eğitiminin daha etkili ve verimli olarak öğrencilere kazandırılması konusunda izlenecek yol ve yöntemlerle ilgili tez çalışması yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2005), 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar', *Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*: MEB Yayınları, Ankara.
- Akbaş, O. (2006) 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar', *Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara.
- Akbaş, O. (2007), 'Türk Milli Eğitim Siteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Akkiprik, G.B. (2007), *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009), 'İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği', *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:7, Sayı:3.
- Alan, A.Y. (03 Ocak 2008), <http://people.a2000.nl/aalan/yeni/siddet.html>
- Arslan, M. (2007), 'Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar', *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:40, Sayı:1.
- Arslan, M. (2007), 'Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan):DEM. Yayınları, İstanbul.
- Arslan, Z.ř. ve Yaşar, F.T. (2007), 'Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım', *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.



- Avcı, N. (2007), ‘Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M. (2003), Gençliğin Değer Algısı (Konya Örneği), *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:3.
- Bolay, S.H. (2007), ‘Aşkın Değerler Buhranı’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2008), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, Ö. (2008), *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cebeci, A. (2005), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çağatay, Ş.M. (2009), *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çağlayan, A. (2005), *Ahlak Pusulası, Ahlak ve Değerler Eğitimi*: DEM Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2004), Değişen değerler ve Eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:161, Ankara.
- Çiftçi, N. (2003), ‘Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi’, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.

- Demirhan İşcan, C. (2007), *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilmaç, B. (2002), *İnsanca Değerler Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Dilmaç, B. (2007), *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencilerine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (1999), *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, İ. (2007), 'Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Doğanay, A. (2007), 'Değerler Eğitimi', *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Editör: Cemil Öztürk): Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Durkeim, E. (2004), *Ahlak Eğitimi*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- Durmuş, A. (2007), 'Karakter Eğitiminde Çevre İmkânları', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Dykes, B. A. (2007), *Educators' perceptions of character Education: Importance, efficiency and practice*, doktora tezi, The University of Alabama, UMI no: 3270490.
- Ekşi, H. (2003), 'Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları', *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.
- Emniyet Genel Müdürlüğü, (2010), 2009 Faaliyet Raporu, [http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009\\_faaliyet\\_raporu.pdf](http://www.egm.gov.tr/Duyurular2010/2009_faaliyet_raporu.pdf)

- Ertaş, T. ( 28 Aralık 2007), <http://genclik.zaman.com.tr/?bl=5&hn=545&loan=print>
- Forsyth, D.R. (1980), A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (1), 175-185.
- Forsyth, D.R. (1992), Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophy. *Journal of Business Ethics*, 11, 461-470.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007), ‘Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması’ *Afyon Koca Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1.
- Gökçe, O. (1994), ‘Türk Gençliğinin Sosyal ve Ahlaki Değerleri’, *Ata Dergisi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, Sayı:6.
- Gökçek, B.S. (2007), *5–6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gömlüksiz, M.N. (2007), ‘ Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Gültekin, F. (2007), *Tarih Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımların Öğrencilerin Hoşgörü Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. ( 1998), *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*: Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Güngör, E. (2000), *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*: Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Hökelekli, H. ve Gündüz T. (2007), ‘Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.

- İmamoğlu, E.O. ve Karakitapoğlu Aygün, Z. (1999), ‘ 1970’lerden 1990’lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları’, *Türk Psikolojisi Dergisi*, Cilt: 14, Sayı:44.
- Karaca, F.B. (2008), ‘Karakter Eğitimi 1-2-3’, *Güvender Eğitim Bülteni Dergisi*, sayı:22,23,24.
- Karakaya, T. (2007), ‘ Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Etik Değerlere Kritik Bir Yaklaşım: Sorunlar ve Çözümler’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N. (2007) , *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Keskin, Y. (2008), *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komisyon, (2006), *Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*: MEB Yayınları, Ankara.
- Köseoğlu, N. (2002), *Küreselleşme Ve Milli Hayat*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Köylü M. (2007), ‘Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000), ‘Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı’, *Türk Psikolojisi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı:45.
- Mehmedoğlu, Y. (2007), ‘Ahlak Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlak Yaklaşımına’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.

- Mehmetoğlu, A.U. (2007), 'Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Milson, A.J. (1999). *The Perceptions of Social Studies Teachers Educations regarding Character Education*, Doktora Tezi, The University of Georgia.
- Okday, A.S. (2007), 'İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlak Etkileri' *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Özensel, E. (2003), 'Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler', *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:3.
- Özensel, E. (2007), 'Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıları', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Sağnak, M. (2007), 'Orta Öğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Sarı, E. (2005), 'Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği', *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:10.
- Soykan, Ö.N. (2007), 'Genel Geçer Bir Ahlak Olmalı mıdır?', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Tokdemir, M.A. (2007), *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007), ‘Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Türk, İ. (2009), *Değerler Eğitiminde Saygı*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türk Milli Eğitim Kanunu’nun Temel Amaçları, (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>).
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti, (02 Kasım 2007) [http://www.yesilay.org.tr/2006\\_raporu.asp](http://www.yesilay.org.tr/2006_raporu.asp)
- Türk Dil Kurumu, (10.11.2008), <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=85786>
- Ulusoy, K. (2007), ‘Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği)’, *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt:5, sayı:13
- Ural, Ş. (1997), ‘Bireyin Eğitimi ve Toplumun Eğitimi(Değerler ve Eğitim Arasındaki Mantıksal İlişki)’, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler Müzakereler: Van Yüzüncü Yıl Yayınları*.
- Uysal, F. (2008), *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, V. (2007), ‘Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri’, *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Üstünyer, F. (2009), *Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yavuz, Ş. (2007), 'Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Sosyal Karakteri ve Sürekliliği', *Değerler ve Eğitimi*, (Editör: Recep Kaymakcan): DEM. Yayınları, İstanbul.
- Yayla, A. (2003), 'Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı', *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:38, Sayı:1.
- Yazıcı, A. ve Diğerleri, (2008), 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Karakter Eğitimi Algıları', *Çanakkale Onsekiz Mart Ünv. Eğitim Fak. Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (Ed., Doç. Dr. Okan Yaşar), Nobel Yayınları, Çanakkale.
- Yazıcı, S. (2006a), 'Yapılandırıcı Yaklaşımın Epistemik, Felsefi ve Demokratik Temeli', *İlköğretmen Dergisi*.
- Yazıcı, S. (2006b), 'Değerler Eğitimi', *Çoluk Çocuk*, 2006.
- Yazıcı, S. (2009), *Felsefeye Giriş*, Öncü: Ankara.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, A. (2010), 'Etik Durum Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması', *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, (Yayımlanacak )
- Yıldırım, G. (2007), *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- .....: 'Ailede Değerler Eğitimi', *Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Anaokulu Bilgi Bülteni* Sayı:2 ([http://www.terakki.org.tr/rehberlik/files/bilgi\\_bulteni2.pdf](http://www.terakki.org.tr/rehberlik/files/bilgi_bulteni2.pdf) )  
27.07.2008.

## EKLER

EK-1:Araştırma izni

T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
II Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.52.00.05.311/ 8311

16/07/2010

Konu : Araştırma.

VALİLİK MAKAMINA  
ORDU

İlgi :a)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 09/04/2009 tarihli ve B.30.2.GOÜ.O.70. 00.00/1221-2288 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdullah BAKDEMİR'in, Yrd.Doç. Dr. Aslı YAZICI ile Doç. Dr. Sedat YAZICI danışmanlığında hazırladığı "Karakter Eğitimi" isimli tez çalışması için ilimizdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile bildirilmektedir.

İlgi (b) yazı ekinde alınan, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdullah BAKDEMİR'in, Yrd. Doç. Dr. Aslı YAZICI ile Doç. Dr. Sedat YAZICI danışmanlığında hazırladığı "Karakter Eğitimi" isimli tez çalışması için ilimizdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmak istenilen anket, Müdürlüğümüzce oluşturulan komisyon tarafından ilgi (a) yönerge hükümleri kapsamında incelenmiş olup; uygun görülmüştür.

Söz konusu anketin; okul müdürünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimizdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

OLUR 15/04/2009

Adem YILMAZ  
Vali a. Vali  
Yardımcısı

  
Yasar İSMAIL  
Milli Eğitim Müdürü



## EK-2: Ahlak ve Karakter Eğitimi Anketi

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinin karakter eğitimiyle ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmanın doğru ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmesi anketteki sorulara tam ve içtenlikle yanıtlar vermenize bağlıdır. Anketi cevaplayarak çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Aslı YAZICI  
DanışmanDoç. Dr. Sedat YAZICI  
DanışmanAbdullah BAKDEMİR  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**Aşağıdaki ifadelere sınıf içi ve sınıf dışı öğretmenlik etkinliklerinizi düşünerek cevap veriniz.**

Ne sıklıkla yaparsınız?	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1 Nezaketin ve karşılıklı konuşmanın yer aldığı bir sınıf ortamının oluşması için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Günlük ders programımın en az 5 dakikasını ahlak ve karakter eğitimine ayırıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Ödevlerini zamanında teslim etmelerini isteyerek öğrencilere dakik olmayı öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Öğrencilere, okulun veya sınıfın fiziksel görünümüne özen göstererek çevreye saygılı olmalarını öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Öğrencilere, bir davranışa bağlı kalarak sadakat gösterme fırsatları sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 Öğrencilerin karakterini geliştirecek daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 Öğrencilere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Öğrencilere cömertlik, dayanışma ve yardımseverlik gibi erdemlerin önemini vurgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 Okulda, iyi vatandaşlık uygulaması yapmak için öğrencilere fırsatlar sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 Değişik ortamlarda adil ve hakkaniyetli davranışlar gösterebilecekleri uygulamalar için öğrencileri cesaretlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 Öğrencilere, derslerine çok çalışarak gayretli olmada ahlaki sorumluluklarının olduğunu söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 Öğrencilere, hedeflerine ulaşmak için sabırlı ve kararlı olmalarını öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 Öğrencilere, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 Öğrencilere doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin önemli olduğunu vurgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15 Öğrencilere, günlük hayat ilişkilerinde iyi bir centilmen olmalarını öğretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16 Başkalarına saygı göstermek gibi davranış modelleri gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Lütfen arka sayfaya geçiniz →

Aşağıdaki ifadelerde düşüncenize uygun düşen şıkki işaretleyiniz.

Ne derece <u>katılıyorsunuz?</u>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
17 Eğitim, özünde ahlaki bir amaç taşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18 Karakter eğitimi, günümüz toplumlarında görülen ahlaki çöküşü tersine çevirebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19 Okullar, gençlerin karakterlerine şekil vermede merkezi bir rol üstlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20 Karakter eğitimi okul, aile ve toplumun işbirliğini gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21 İnsan haklarına bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22 Karakter eğitimi okullarda yürütülen ders programlarıyla bütünleştirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23 Öğrencilerin olumlu davranış duygularını geliştirmek, onlara neyin iyi, neyin kötü olduğunu göstermekten daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24 Karakter eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25 Olumsuz öğrenci davranışları karakter eğitimiyle azaltılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26 Karakter eğitimi, üst düzey öğrenci başarısına katkı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27 Öğrencilerimin olumsuz davranışlarını düzeltmek amacıyla aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28 Milli ve manevi değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29 Okul hayatında ortaya çıkan etkileşimlerle öğrenilen ahlaki derslerin öğrenciler üzerine etkisi resmi müfredat aracılığıyla öğretilen içerikten daha fazladır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30 Öğrencilerle doğru ve yanlış konularını ele almada rahatım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31 Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32 Karakter eğitimi branşıyla ilgili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33 Öğrencilerimin karakterli kişiler olmalarına önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34 Öğretmenler aynı zamanda iyi bir karakter eğitimcisi olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35 Ahlaki tartışmalara aracılık ettiğimde ailelerden gelebilecek muhtemel itirazlardan korkmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36 Okullarda karakter eğitimine yeterince yer verilmemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37 Güçlü bir ahlaki karakter oluşturmak için öğrencilerin örnek alacakları erdemli öğretmenlere ihtiyaçları vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38 Öğretmeler, toplumun benimsediği belli değerleri daha iyi yansıtabilmeleri için gerektiğinde öğrencilerinin değerlerini değiştirmeye çalışmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39 Öğretmenler ahlaki konularda kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40 Önemli olan öğrencilerin okul kurallarına uyup uymamalarıdır; öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin ahlaki davranışları konusunda daha fazla sorumluluğu yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41 Demokratik değerlere bağlılık karakter eğitiminin bir parçası olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42 Eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturmada sorumlulukları vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Ne derece katılıyorsunuz?</b>		Hiç Katılmıyor m	Katılmıyor m	Katılıyorum Ne Katılmıyor	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
43	Ne kadar küçük olursa olsun, insanların başkalarını riske sokmaları asla hoş görülmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Kazanılacak yarar ne olursa olsun, başkalarına zarar verme potansiyeli ortaya çıkarmak her zaman yanlıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	İnsanlar, psikolojik veya fiziksel olarak başka birine asla zarar vermemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	İnsanlar, başkasının onur ve refahını herhangi bir biçimde tehdit edebilecek eylemlerde bulunmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Ahlaki eylemlerde niyet önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	İnsanların onur ve refahı toplumun en önemli ilgisi olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Bir eylemin ahlak kuralına uygun olması yeterli değildir, aynı zamanda o eylemin iyi bir karakterden dolayı yapıp yapılmadığı önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Ahlaklılık bazen sorumlu olduklarımızdan daha fazla şeyler yapmamızı gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Ahlaklı kişi, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru ölçüde davranan kişidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Bir ahlaki sistemin amacı dürüstlük, adalet, yardımseverlik ve cesaret vb gibi erdemli davranışlar gösteren kişiler yetiştirmek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54	Ahlaki eylemler belli duygu ve motivasyonla birlikte yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Ahlakta karakter önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Ahlaki eylemleri değerlendirirken insanların nasıl bir kişi olduklarına bakmak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57	Bir eylemin ahlaki değerini o eylemi yerine getiren kişinin karakteri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	İnsanlar hangi duygu ve motivasyonla hareket ettiklerine göre değil, ne yaptıklarına göre değerlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Her durumda ve her keresinde eylemlerimizin genel sonucuna bakmamız gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60	Herkesin faydasını göz önünde bulundurmak ahlaki eylemlerin en temel ölçütü olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61	Yapılacak doğru şey herkes için en iyi olandır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62	Yapılacak doğru şeyin ne olduğuna karar verirken, yapılabilecek çeşitli alternatiflerin sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63	Bir davranışın ahlaki olup olmaması içinde bulunulan kültüre bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64	Bir yalanın ahlâkî veya ahlâk dışı olarak yargılanması, eylemin içinde bulunduğu şartlara bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65	Ahlâkî ölçütler bireysel şeyler olarak görülmelidir; bir kişinin ahlâkî bakımdan doğru bulduğunu başka biri yanlış olarak yargılayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66	Ahlâkî ölçütler sadece bir kişinin nasıl davranması gerektiğini belirten kişisel kurallardır; başkaları hakkında yargı vermede kullanılamazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67	İnsanlar, az da olsa eylemlerinin başkalarına bilerek zarar vermeyeceğinden emin olmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68	Benim için bir kişinin ahlaki karakteri diğer ahlaki unsurlardan daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Lütfen arka sayfaya geçiniz →*

**Lütfen aşağıdaki sorularda durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.**

- 1) Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
- 2) Eğitim Durumunuz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü ( ) Doktora
- 3) Mezun Olduğunuz Okul:
- ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Öğretmen Okulu  
( ) Fen ve/veya Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....
- 4) Branşınız:
- ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ( ) Fen ve Teknoloji  
( ) Sosyal Bilgiler ( ) Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsef. Gr.) ( ) Matematik  
( ) Görsel Sanatlar, Müzik ( ) Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı ( ) Beden Eğitimi  
( ) Din. Kül. ve Ah. Bil. ( ) Diğer (belirtiniz) ..... ( ) Yabancı Dil
- 5) Öğretmenlik mesleğinde kıdeminiz:
- ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl  
( ) 26 ve daha üzeri
- 6) Halen görev yaptığınız okulun statüsü:
- ( ) İlköğretim ( ) Lise
- 7) Çalıştığınız okulun bulunduğu yer:
- ( ) İl merkezi ( ) İlçe merkezi ( ) Kasaba veya Köy
- 8) Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim yeri (her biri için işaretleyiniz):
- | <u>İlkokul</u>   | <u>Ortaokul</u>  | <u>Lise</u>      | <u>Üniversite</u> |
|------------------|------------------|------------------|-------------------|
| ( ) İl merkezi   | ( ) İl merkezi   | ( ) İl merkezi   | ( ) İl merkezi    |
| ( ) İlçe merkezi | ( ) İlçe merkezi | ( ) İlçe merkezi | ( ) İlçe merkezi  |
| ( ) Kasaba       | ( ) Kasaba       | ( ) Kasaba       |                   |
| ( ) Köy          | ( ) Köy          | ( ) Köy          |                   |
- 9) Lisede çalışıyorsanız türü:
- ( ) Genel Lise ( ) Anadolu Lisesi ( ) End. Mes. Lisesi ( ) Tic. Mes. Lisesi  
( ) Fen Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi ( ) Kız meslek lisesi  
( ) Diğer Lise Türü (belirtiniz) -----

Katılımınız için teşekkürler

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Ad : Abdullah

Soyadı : BAKDEMİR

Doğum Yeri : Korgan

Doğum Tarihi : 01/11/1979

Medeni Hali : Evli

### ÖĞRENİM DURUMU

Lise : (1995 – 1998) Niksar Danişmend Gazi Lisesi

Lisans : (1998 - 2002) Ondokuz Mayıs Üniv. Eğitim Fakt. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Y.Lisans: (2007- 2010)Gaziosmanpaşa Üniv. Sosyal Bilimler Enst. İlköğretim Anabilim

Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

### MESLEKİ DENEYİM

(2002-2004) Ordu- Kabadüz Derinçay İÖÖ., Sosyal Bilgiler Öğretmeni

(2004- 2007) Ordu- Kabadüz Merkez İÖÖ., Sosyal Bilgiler Öğretmeni

(2007- 2009) Ordu- Kabadüz Merkez İÖÖ., Müdür Yardımcısı

(2010- ) Ordu And. İmam Hatip Lisesi, Müdür Yardımcısı