

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE
BİR KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMI MODEL ÖNERİSİ
VE UYGULANABİLİRLİĞİ**

DOKTORA TEZİ

Gözde Yıldırım

Danışman: Prof. Dr. Ali Balcı

**Ankara
Kasım, 2007**

Eğitim Bilimleri Enstütüsü Müdürlüğüne,

Bu alışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Servet Özdemir.....

Üye Prof. Dr. Ali Balcı.....

Üye Prof. Dr. İnayet Aydın.....

Üye Prof. Dr. Figen ok

Üye Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2007

Prof. Dr. Ayşe akır İlhan
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitimin temel amaçlarından biri insani değerlere sahip, özsaygısı gelişmiş ve toplumsal hayata uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Böylelikle hem bireyin hayatında mutluluğun ve başarının, hem de toplum hayatında barış ve demokrasinin devamlılığının sağlanması hedeflenmektedir.

Ancak günümüzde eğitim ve öğretime hizmet veren okulların bu hedefi ne kadar gerçekleştirebildikleri sorgulanmaktadır. Bu durum sadece ülkemizde değil, dünyada ciddi bir sorun olarak yaşanmaktadır. Okulların eğitimden çok öğretim kurumlarına dönüşmesi bu sorunun en önemli parçalarından biridir. Okulların eğitim misyonunu canlandırmak ve bu kapsamda öğrencilerin temel evrensel ve ahlaki değerleri edinmelerini sağlamak amacıyla uygulanan programlardan biri de karakter eğitimi programıdır. Karakter eğitimi okulların uyguladıkları öğretim programlarına bir yenisini daha eklememektedir. Karakter eğitimi, okulda bulunan ve öğrenci ile iletişim halinde olan tüm paydaşları içine alan ve okuldaki tüm uygulamaları belli bir amaç çerçevesinde, informal ağlarla birbirine bağlayan bir programdır. Bu program ile dersler, ders dışı etkinlikler, spor ve kültür etkinlikleri, toplum hizmeti, aile etkileşimi, bilgi paylaşımı ortamları ve en önemlisi okulun olumlu ve herkesi kucaklayan atmosferi öğrencilerde saygı, sorumluluk, özsaygı, adalet gibi değerleri geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışmada tüm okul anlayışını yansıtan karakter eğitimi programının, ülkemizdeki ilköğretim okullarında nasıl bir model çerçevesinde uygulanabileceği araştırılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana her zaman destek olan, yönlendiren ve yüreklendiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Ali Balcı'ya şükranlarımı sunuyorum. Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Servet Özdemir, bana ve yaptığım çalışmaya olan inancı ve desteği ile beni hep onurlandırmıştır. Kendisine teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitemde yer alan değerli hocam Prof. Dr. İnanet Aydın'a beni karakter eğitimi konusu ile tanıştırdığı için ve her aşamada desteklediği için müteşekkürüm. Komitemde yer alan Prof. Dr. Figen Çok ve Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi'ye yaptıkları yüreklendirici yorumlar ve verdikleri destek için çok teşekkür ediyorum. Doktora sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve beni

yönlendiren doktora dönem arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Kürşad Yılmaz, Dr. Zeki Pehlivan, Arş. Gör. Ebru Oğuz, Arş. Gör. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu ve Arş. Gör. Murat Daşdan'a içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İngiltere'de bulunduğum süre içinde akademik bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, önerileri ile beni yönlendiren Prof. Dr. Graham Haydon ve Dr. Stella Muttock ile tüm sorularımı içtenlikle yanıtlayan ve okul uygulamalarını yerinde görmemi sağlayan Eğitim Müfettişi Kelami Dedezade ve Peter Czajkowski'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmanın tamamlanmasında Selda Gültekin, Sine Bağatur ve Pınar Sever'in katkıları tartışılmazdır. Üçüne de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Verilerin toplanmasında Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'in sağladığı destek çok önemli olmuştur. Bu kapsamda, anketlerin Türkiye genelinde seçilen örnekleme dağıtılması ve toplanması aşamasında yer alan herkese ve anketleri dolduran ilgililere çok teşekkür ediyorum.

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini benden hiç esirgemeyerek, beni yüreklendiren tüm yöneticilerime ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Çiçek Uma ve Serap Emil'e içten ilgileri için bir kez daha teşekkür ediyorum. Doktora eğitimi ve tez hazırlama sürecinde manevi desteğini benden esirgemeyen anneme, babama ve ağabeyim Murat Baç'a sonsuz teşekkürler. Son olarak bu süreçte tüm sıkıntıları benimle yaşayan, sorunlara çözümler üreten ve hep yanımda olan eşim Onur Yıldırım'a ve oyunlardan ve sevgi paylaşımından fedakarlık ederek sabırla beni bekleyen kızım Süreyya Deniz Yıldırım'a şükranlarımı ve tüm sevgimi sunuyorum. Bu çalışma onların desteği olmadan gerçekleşemezdi.

ÖZET

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE BİR KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMI MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

Yıldırım, Gözde

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı

Eylül 2007, 265 + xiv sayfa

Bu araştırmada, Türkiye için İlköğretim düzeyinde karakter eğitimi programı ile ilgili bir model önerisi geliştirilmesi ve geliştirilen modelin uygulanabilirliğinin ilgililerin görüşlerine göre sınanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, İlköğretim düzeyinde karakter eğitimi programının ilkelerini, yapılanmasını, işleyişini ve örnek etkinliklerini içeren model, ilgili literatüre göre geliştirilmiştir. Modelin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla, model dikkate alınarak hazırlanan anket 64 maddelik, 4 boyutlu bir ölçek olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Böylelikle, geliştirilen model, anket aracılığı ile araştırma kapsamına alınanların görüşlerine sunulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) Doktora düzeyinde yapılan çalışmalara verdiği destekten yararlanılarak, Türkiye evrenini yansıtan bir örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, "çok aşamalı tabakalı örnekleme" yöntemi ile örneklem seçilmiş ve 21 ilden toplam 1255 (370 yönetici, 424 öğretmen ve 461 veli) katılımcıya araştırmacı tarafından geliştirilen "Karakter Eğitimi Modeli Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler, SPSS programında çözümlenmiştir.

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. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, buldukları illerin gelişmişlik düzeyleri açısından bakıldığında, az gelişmiş illerde bulunanlar ile gelişmiş ve gelişmekte olan illerde bulunanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç gelişmiş ve gelişmekte olan iller lehinedir.

ABSTRACT

A PROPOSAL FOR A MODEL OF CHARACTER EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY LEVEL AND ITS APPLICABILITY

Yıldırım, Gözde

Ph. D., Department of Educational Sciences
Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ali Balcı
November 2007, 265 + xiv pages

This study aims to develop a character education model appropriate to the Primary Level of Turkish Education System and to test the applicability of this model according to the views of the related parties.

Within this framework 'the principles, structure, operation and sample activities' of the model have been developed on the basis of the related literature. In the next step, the model has been converted to a survey and presented to the views of the related parties through the support of the Educational Research and Development Department (EARGED) of the Ministry of Education. In choosing the sampling which represents the total field under survey in Turkey, 'multi-layered sampling' method was used. The survey was developed as a 64-item and 4-dimension scale in accordance with the model to find out the opinions of the participants related to the applicability of the model. The Character Education Model Survey was implemented upon 1255 participants (370 administrators, 424 teachers and 461 parents). The collected information was evaluated through the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program.

The principles, structure, operation and sample activities dimensions of the model presented in the survey were found out to be completely applicable according to the participants' views. Moreover the survey results showed that there is a high degree of need to apply this model particularly in primary schools in Turkey. The degree of need for the application of the model varies according to the duties, sex and the location of the participants. The results show that the mean of the parents is higher than that of the administrators and the teachers. Also the mean of the female participants is higher than that of the male participants and the mean of the participants living in developed and developing cities is higher than that of those in under developed cities.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	8
Önem.....	9
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Kısaltmalar.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Etik, Ahlak ve Karakter Kavramları.....	13
Etik Yaklaşımları.....	16
Meta Etik.....	16
Uygulamalı Etik.....	19
Normatif Etik.....	20
Ahlak Eğitimi.....	26
Piaget ve Kohlberg'in Gelişimsel Ahlak Eğitimi Yaklaşımı.....	31
Ahlak Eğitimine Yönelik Farklı Ülke Uygulamaları.....	36
Avrupa Ülkeleri.....	36
İngiltere.....	40
Avusturya.....	44
Çin.....	46
Japonya.....	49
Türkiye'de Ahlak Eğitimi.....	51
Ahlak Eğitimine Farklı Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi.....	57

	Sayfa
İnformal Ortam ve Karakter Eğitimi.....	62
Okul Atmosferinin Önemi.....	62
Sınıf Atmosferinin Önemi.....	66
Oyunların ve Sporun Önemi.....	68
Karakter Eğitimi Programı ve Öğretmenin Rolü.....	72
Karakter Eğitimi Programı ve Yöneticinin Rolü.....	74
Karakter Eğitimi Programı ve Ailenin Rolü.....	77
Karakter Eğitimi Uygulamaları.....	80
Örnek program 1.....	84
Örnek program 2.....	89
Karakter Eğitimine Yöneltilen Eleştiriler.....	92
3. YÖNTEM.....	96
Araştırma Modeli.....	96
Evren ve Örneklem.....	96
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	100
Verilerin Çözümlemesi.....	106
4. BULGULAR VE YORUM.....	108
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
İlköğretim Düzeyine Yönelik Önerilen Karakter Eğitimi Modeli.....	108
Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri.....	110
Karakter Eğitimi Modelinin Yapısı ve İşleyişi.....	112
Karakter Eğitimi Modeline Yönelik Örnek Etkinlikler.....	123
Karakter Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı.....	125
Karakter Eğitimi Bilgilendirme Programı.....	126
Karakter Eğitimi Programı Örnek Duyurular.....	127
İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	128
Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	141
Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	165

	Sayfa
Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	198
Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	217
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	241
Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler.....	242
Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler.....	243
Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler.....	244
İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler.....	244
Araştırmaya Katılanların Karakter Eğitimi Modeli ile İlgili Görüş ve Önerileri....	245
Modelin Uygulanması Durumunda Öngörülen Faydalar.....	245
Modelin Uygulanmasına Yönelik Öngörülen Engeller.....	247
Modelin Daha Etkili Olmasına Yönelik Öneriler.....	248
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	254
Sonuçlar.....	254
Öneriler.....	260
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	263
EKLER.....	271
1. Karakter Eğitimi Modeli Anketi.....	
2. EARGED Araştırma Destek Onayı.....	

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Bazı Avrupa Ülkelerinde Vatandaşlık Eğitiminin Kapsamı.....	39
2. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılması Gereken İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Veli Sayısı.....	98
3. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Velilerine Uygulanması Planlanan ve Uygulanan Anket Sayısı.....	99
4. Araştırmaya Katılanların Görevlerine Göre Dağılımları.....	99
5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	100
6. Araştırmaya Katılanların Kıdeme Göre Dağılımları.....	100
7. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin “Modelin İlkeleri”ne İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Katsayıları.....	103
8. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, “Modelin Yapılanması”na İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Katsayıları.....	103
9. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, “Modelin İşleyişi”ne İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Katsayıları.....	104
10. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, “Etkinlikler”e İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Katsayıları.....	105
11. Araştırmaya Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları.....	107
12. İlköğretim 1. Kademe İçin KEK Üyeleri.....	121
13. İlköğretim 1. Kademe İçin Alt Komite Üyeleri.....	121
14. MEB Tarafından Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Verilecek Karakter Eğitimine Yönelik Örnek HİE Programı.....	125
15. Okulda Uygulanacak Karakter Eğitimi Modeline Yönelik Örnek Bilgilendirme Programı.....	126
16. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi.....	130
17. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi.....	132

Çizelge	Sayfa
18. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi.....	136
19. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi.....	138
20. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası....	142
21. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	146
22. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	147
23. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	152
24. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası....	153
25. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	158
26. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	159
27. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	165
28. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası....	166
29. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	173
30. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	174
31. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	180
32. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası....	182
33. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	188

Çizelge	Sayfa
34. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	189
35. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinler Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	198
36. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası...	199
37. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi.....	202
38. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	203
39. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi.....	207
40. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası....	208
41. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi.....	212
42. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	213
43. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi.....	217
44. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	218
45. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	222
46. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	223
47. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	228
48. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası.....	229
49. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	234

Çizelge	Sayfa
50	Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Göreli Önem Sırası..... 235
51	Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 241
52	Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumlarına İlişkin Görüşler..... 242
53	Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.. 243
54	Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.. 243
55	Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları..... 244
56	İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 245

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1.	Karakter Eğitimi Modelinin Planlama Süreci.....	114
2.	Karakter Eğitimi Modelinin Uygulama Süreci.....	114
3.	Karakter Eğitimi Modelinin Değerlendirme Süreci.....	115

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konularak; amaçları belirlenmiş, önemi vurgulanmış, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir.

Problem

Ahlaki değerleri oluşmuş bir kişinin; iyi ve kötü davranışın ne olduğunu bilmesi, buna göre iyi davranışlar sergilemesi ve yazılı olmayan bazı ahlaki kurallara uyması beklenir. Ancak ahlaki bilincin oluşumu ve bu öğrenme süreci içinde bireye karşı nasıl bir yaklaşım izlenmesi gerektiği ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Ahlaki değerlerin kazanılması, çocuğun çevre ile iletişim kurmaya başladığı anda başlar. Jean Piaget ve onun takipçilerinden Lawrence Kohlberg ahlaki gelişimi çeşitli evrelerle açıklamışlardır. Piaget'nin evreleri gençlik dönemine kadar gelirken, Kohlberg bu evrelere eklemeler yapmış ve altı evrede ahlaki gelişimi yetişkinlik dönemine kadar uzatmıştır. Bu evrelerde çocuk önceleri otoritenin söylediği her şeyi doğru olarak kabul ederken, daha sonra farklı görüşlerin varlığını keşfetmekte, kendini değerleri, normları olan bir toplumun parçası olarak görmeye başlamaktadır. Evrelerin sonunda çocuk kendi değerlerini oluşturmakta ve demokratik bir toplumun üyesi olmayı öğrenmektedir (Akt. Crain, 1985).

İnsanların davranışı, tutum, inanç ve değerleri onların ait oldukları gruplarca belirlenmektedir. Bireyin saldırganlığı, işbirlikçiliği, kendine saygısı, güveni, üretken ve enerjik oluşu, dilekleri, doğru kabul ettikleri, sevdikleri, nefret ettikleri, önyargıları bireyin ait olduğu grup tarafından tayin edilmektedir. Temelde bunlar grupların özellikleri olup, insanlar arası ilişkilerin ürünleridirler (Balci, 2002a, 42). Bu anlamda, okul ortamı ve içinde barındırdığı gruplar değişim ve gelişim için büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bir başka deyişle, ahlaki gelişim sürecinde, çocuğun en uzun süreyle içinde bulunduğu ortamlardan biri olan okul, çok önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuğun ilk kez geniş anlamda sosyalleşme fırsatı bulduğu okul ve sınıf ortamı, ahlaki gelişim için büyük fırsatlar yaratmaktadır. Pek çok bilim adamı ahlaki değerlerin, formal ahlak eğitiminden çok, informal okul ortamında, yani aktif ortamda yaşayarak çok daha iyi bir şekilde içselleştirilebileceğini söylemektedir. Örneğin Turiel (1966, akt: Crain, 1985), yetişkinlerin ahlaki değerlendirmelerini dinledikten sonra, çocukların davranışlarında çok az bir değişim olduğunu söylemektedir. Kohlberg de çocukların fikirlerini yeniden örgütleyebilmeleri için etkin olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Crain, 1985).

Durkheim'a göre ahlak eğitimi temel olarak, psikolojik anlamının tersine, etik anlamda karakter oluşumu ile ilgilidir. Karakter, psikolojik anlamda kişiye özel ve onu diğerlerinden ayıran bir özellik olmasına rağmen, etik anlamda güvenilebilirlik gibi insani niteliklerin kalitesini yansıtmaktadır (Akt. Henderson, 1967, 325). Bu yaklaşıma göre karakter; iç tutarlılık, kişiliğin bütünlüğü ve istikrar gibi özellikler içermektedir. Bu nedenle, Durkheim (1956, 21) ahlak eğitiminin amacını ahlaki yaşama temel olacak bu özelliklerin, bir başka deyişle karakterin geliştirilmesi olarak belirlemiştir.

Pek çok ahlak eğitimi yaklaşımının temelini oluşturan 'karakter' kavramı tutum, davranış, motivasyon ve becerileri içeren çok kapsamlı bir kavramdır. 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).

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).

Okullarda uygulanan ahlak eğitiminde “değerlerin netleşmesi” (values clarification) ve “karakter eğitimi” iki farklı yaklaşımı temsil eder. Değerlerin netleşmesi yaklaşımı, ahlaki görecelik felsefesi doğrultusunda bireyin kendini keşfini öne çıkaran, kısa süreli olmasına karşın etkili bir yaklaşım olmuştur. Aristoteles mantığını öne çıkaran Karakter eğitimi ise, alışkanlıklara verdiği önem ve kuramdan daha uzak, uygulama-merkezli olması nedeniyle Aristoteles’in ‘Erdemler Etiği’ ile psikolojik davranışçı yaklaşım arasında bir anlayışı yansıtmaktadır. Karakter eğitimi yaklaşımının merkezini, arzu edilen davranışın, alışkanlıkların pekiştirilmesi oluşturmaktadır (Althof ve Berkowitz; 2006, 496).

Karakter eğitimi, okul yaşantısının tüm boyutlarının, öğrencilerin karakter gelişiminin en üst düzeyde sağlanabilmesi için kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım; öğretim programının içeriği, öğretim süreci, ilişkilerin kalitesi, disiplin uygulama yöntemleri, öğretim programı dışındaki etkinlikler ve okul çevresinin genel atmosferi gibi okulun tüm boyutlarını, öğrencilerin karakter gelişimi için ise koşmaktadır (Battistich, 2005).

Karakter eğitimi uygulayan okullardan biri olan ve New York’da bulunan Amherst İlkokulunda uygulanan karakter eğitimi programı çerçevesinde yardımseverlik ve kibarlık gibi değerlerle ilgili öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilmektedir. Örneğin, kafeteryada olumlu davranışlarda bulunan çocuklar özel bir masaya oturmaya hak kazanarak ödüllendirilmekte, anasınıfına yeni başlayan Kore asıllı sınıf arkadaşına yardımcı olduğu için, bir anasınıflı öğrencisine özel ödül verilmektedir. Ancak pek çok okul Amherst okulunda uygulanan basit yöntemleri, değerlerin netleşmesi yaklaşımını benimsedikleri için uygulamamaktadır. Bu okullarda, öğrencilerin kendi değerlerini savunmaları beklenmektedir. Sommers (1993) öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmeye bırakılmalarını, onları kimya laboratuvarına bırakarak bileşenlerini bulmalarını istemeye benzetmiştir.

Karakter eğitiminde okulun öğretim programı, çeşitli değer ve özelliklerin oluşturulması için kullanışlı bir kaynaktır. Eğitimciler ise, karakter eğitiminde arabulucu (mediator) ve değişim uzmanı (change agent) olarak çok önemli katkılar sağlayabilirler. Değerlerin netleşmesi yaklaşımı, karakter eğitimini savunan eğitimciler

tarafından; öğrencilerin yetişkin yönlendirmesi olmadan, “doğal” olarak, hayatta neyin ahlaki olup olmadığına uygun yanıtları bulabilecekleri varsayımı nedeniyle eleştirilmektedir. Wynne’e göre (1995), Summerhill Okulu deneyimi bu yaklaşımın uygulandığı ve başarıya ulaştığı bir örnektir. Ancak bu okuldaki 30’a yakın öğrenci devlet okullarından farklı olarak, üst sınıf ailelere mensup, zeki öğrencilerdir ve Summerhill’de çevreden izole edilmiş bir ortamdadırlar. Normal okullarda bu koşulları sağlamak imkansızdır. Bu anlamda karakter eğitimi uygulamada çok daha kullanışlıdır.

Wynne (1995) okullarda uygulanacak karakter eğitiminde yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- 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 (Örneğin ödevlerde, tarih, sanat, edebiyat derslerinde).

Etkili bir karakter eğitimi programı ise; bireyin etkililiğine, grubun etkililiğine ve örgütün etkililiğine vurgu yapmalıdır. Bireysel etkililik; kişinin belirli amaçlara ulaşmak için, varolan yeteneklerini, becerilerini, bilgisini, davranışlarını, motivasyonunu ve stresini kullanma düzeyidir. Grup etkililiği; sinerji oluşturmak için, bütünleşmeyi, liderliği, yapıyı, statü, rol ve normları birleştirme sürecidir. Örgütsel etkililik ise; belirli amaçlara ulaşmak için, çevrenin, teknolojinin, stratejik seçimlerin, yapının, sürecin ve kültürün kullanılmasıdır. Bu anlamda örgütsel amaçlar, karakter eğitimi programı ile belirlenen amaçlar gibi bireysel, grup ve örgütsel etkililiğe vurgu yaparak başarılı ve topluma katkı sağlayabilecek, iyi eğitilmiş gençler yetiştirmek olarak tanımlanabilmektedir (Elison, 2002).

Karakter eğitimi programını etkili olarak uygulayan okullar, saygı, ilgi, sorumluluk ve güvenilirlik gibi kişilik özelliklerini, yetişkinlerin model olması, öğretim programı içine yedirme, olumlu okul ortamı ve kapsamlı bir danışma-rehberlik merkezi gibi yollarla hayata geçirmektedirler. Olumlu karakter özelliklerini güçlendirmek için öğretim programı doğal bir araçtır. Karakter eğitimini ilgili konu alanlarına entegre ederek, öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurmaları sağlanabilir. Öğrenciler sosyal bilimler ve tarih derslerinde; geçmişteki ve günümüzdeki kahramanların ve kötü örneklerin kişilik özelliklerini inceleyebilirler. Ahlaki ikilem durumları edebiyat derslerinde ve saptırılmış sonuçların etik sonuçları ise matematik, fen ve beden (spor) derslerinde kullanılabilir. Okulun atmosferi, çalışan ve öğretmenlerin tavırları, kurallar ve işleyiş de olumlu karakter özelliklerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca karakter eğitimi programı uygulayan pek çok okul, öğrencilerde belli karakter özelliklerini ve ahlaki değerleri geliştirmek için sosyal yardım ve toplum hizmetleri çalışmalarını araç olarak kullanmaktadır ([http:// caracas.soehd.csufresno.edu](http://caracas.soehd.csufresno.edu)).

Yıllardır karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi sosyal ve duyuşsal öğrenme, toplum hizmeti ve şiddet vb. önleme programları pek çok konuda birbirleri ile örtüşseler 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).

Yukarıda adı geçen ve pek çok ülkede gençlerin karakter gelişimini desteklemeye yönelik uygulanan farklı programların uzun vadede olumlu sonuçlar verdiği araştırmalarla da gösterilmektedir. Bunlardan biri "Seattle Sosyal Gelişim Projesi"dir. İlköğretim düzeyinden ergenlik dönemine kadar sürdürülen programın; madde kullanımı, uygunsuz davranışlar ve erken cinsel deneyim konularında anlamlı bir farklılık yarattığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Blum ve diğerleri, 2002; Resnick ve diğerleri, 1997; Akt. Battistich, 2006). Literatürde pek

çok araştırma ile çocuklar üzerindeki etkileri incelenen bir diğer proje ise “Çocuk Gelişim Projesi” (CDP) olmuştur (Battistich ve diğerleri, 2000; Battistich ve diğerleri, 2004; Akt. Battistich, 2006). Bu projenin de öğrencilerin genel olarak her yönde olumlu gelişimini sağlamanın yanı sıra, ileriki yıllarda da problemlili davranışlar göstermelerini engelleyici etkisi olduğu belirtilmiştir (Akt. Battistich, 2006).

Karakter Eğitimine yönelik programlardan biri olan ve okul genelinde yaşanan tüm ilişkilerde ve ortamlarda olumlu bir atmosfer yaratmayı hedefleyen “Olumlu Eylem” (Positive Action) programının uygulandığı 300 İlköğretim okulundan 1970-2001 yılları arasında toplanan verilere dayalı değerlendirme raporu genel sonuçları şöyledir (<http://www.positiveaction.net...>):

- Şiddet ve madde kullanımında azalma: %63'e varan oranlarda
- Adli suçlarda düşüş: % 94'e yakın
- Genel disiplinde iyileşme: %90'a varan oranlarda
- Devamsızlıkta azalma: %45'e varan oranlarda
- Okuldan kaçmada azalma: %13'e varan oranlarda
- Uzaklaştırma cezasında azalma: %80'e varan oranlarda
- Akademik başarıda artış: %75'e varan oranlarda
- Benlik kavramında (Self-concept) gelişme: %43'e yakın

Türkiye'deki Eğitim Sistemi, ahlak eğitimi yaklaşımı çerçevesinde incelendiğinde ise, Türk Milli Eğitiminin genel amacı ve İlköğretimin amaç ve görevleri kapsamında ahlaki niteliklere sahip gençler yetiştirilmesinin önemini vurgulandığı görülmektedir. Bu çerçevede, 24.06.1973 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ilgili maddeleri aşağıda verilmiştir.

Türk Milli Eğitiminin 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 Cumhuriyetine 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, 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;
- 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.

Özdemir ve Yalın (2000, 90) ise, eğitimin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel becerileri, düşünme becerilerini ve kişisel nitelikleri 'Eğitimin Temelleri' olarak şöyle tanımlamıştır:

- Temel Beceriler: Okuma, Yazma, Matematik, Dinleme, Konuşma
- Düşünme Becerileri: Yaratıcı Düşünme, Karar Verme, Sorun Çözme, Zihinde Canlandırma, Nasıl Öğrenileceğini Bilme, Mantıklı Düşünme
- Kişisel Nitelikler: Sorumluluk, Özsaygı, Sosyallik, Kendi Kendini Yönetme, Doğruluk/ Dürüstlük.

Yenilenerek 2005-2006 öğretim yılında Türkiye genelinde tüm İlköğretim okullarında uygulamaya geçirilen, İlköğretim 1-5 öğretim programları ile yukarıda belirtilen temel becerilerin ve niteliklerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlar, öğretim programına entegre etme boyutunda büyük ölçüde karşılanmaya çalışılmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Ayrıca, özel bazı girişimler de karakter eğitime yönelik etkinlikler geliştirmişlerdir. Bu girişimlerden biri olan EDAM, öğretmenler için Sorumluluk, Yardımseverlik, Adalet, Özgüven gibi değerlere yönelik ders içinde kullanılabilecek etkinlikler içeren Perese kitap serisi ile ailelere yönelik Helik serisini hazırlamıştır (Edam 2003, 2006). Ancak, Türkiye'de ilköğretim düzeyinde öğrencilerin ahlaki gelişmelerinin desteklenmesini hedefleyen ve bütün okul uygulamalarına aktarılabilecek bütüncül bir ahlak eğitimi yaklaşımı ve modeli bulunmamaktadır.

Aspin (2000, 16), Thomas Kuhn'un paradigma kuramına gönderme yaparak, varolan eğitim paradigmasında anomalilerin baş göstermeye başladığını ve varolan yaklaşımlar ile eğitimin artık işlevini yerine getiremediğini vurgulamıştır. Bu anlamda yeni paradigmalara ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Bu çerçevede, karakter eğitiminin, ahlak eğitimine yeni bir yaklaşımı yansıttığı ve derslerde ahlaki konuların öğretmen tarafından anlatıldığı klasik ahlak derslerinin tersine okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanlar gibi tüm paydaşları işe koşan kapsamlı, bütüncül bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, Türk Eğitim Sisteminde ilköğretim düzeyinde bir model çerçevesinde uygulanmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Bu çerçevede, içinde bulunduğumuz çağda, yetişen neslin ahlaki değerleri içselleştirmesi ve davranışa dönüştürebilmesi için karakter eğitime yönelik bir modelin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle; "İlköğretim düzeyinde Türkiye'de uygulanabilecek, Karakter Eğitimi Programına yönelik bir modelin oluşturulması ve bu modelin uygulanabilirliği"nin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin ilköğretim düzeyine uygun bir 'Karakter Eğitimi Programı' modeli önermek ve modelin uygulanabilirliğini, ilgililerin görüşlerine göre sınamaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türk Eğitim Sistemine uygun İlköğretim düzeyinde bir Karakter Eğitimi Programı Modeli nasıl olmalıdır?
2. Önerilen modelin ilkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikleri boyutlarına ilişkin katılımcıların (yönetici, öğretmen, veli) görüşleri nasıldır?
3. Önerilen modelin ilkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikleri boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında;
 - göreve göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır? (Veliler için geçerli değildir)
 - cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - bulunulan illerin gelişmişlik düzeyine göre üç grup il (gelişmiş, gelişmekte olan, az gelişmiş) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Önerilen modelin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç olup olmadığı konusundaki görüşler arasında;
- göreve göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır? (Veliler için geçerli değildir)
 - cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - bulunulan illerin gelişmişlik düzeyine göre üç grup il (gelişmiş, gelişmekte olan, az gelişmiş) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Karakter eğitimi dünyada pek çok ülkede yaşanan bir probleme çözüm yolu olarak ortaya çıkmıştır. Ahlak eğitimine farklı bir yaklaşımı yansıtan karakter eğitimi, okulda bulunan tüm çalışanların katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımda sadece ahlak dersinde, değerlerin öğrencilere doğrudan aşılması ile yetinilmeyip, okulun her yerinde yaşanan tüm ilişkilerde değerleri öğrencilere aktaracak informal yöntemler geliştirilmeye çalışılmakta, varolan öğretim programı içinde karakter özellikleri uygun konular içinde tartışılmakta ve öğrencilere bu değerleri uygulamaları için ortamlar sunulmaktadır. Bunun yapılması ise okulda bulunan herkesin hatta velilerin de katıldığı bir takım çalışmasını gerektirmektedir.

Wynne (1995) "Bir çocuğu yetiştirmek bütün köyün işidir" Afrika atasözünü referans vererek, ancak bütün bir toplumun birlikte, gençlerin ve çocukların tüm erdemli davranışları edinmelerini sağlayabileceklerini vurgulamaktadır. Bu anlamda başta takım çalışmasını yönlendirecek okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere, okulda bulunan herkesin ve velilerin içinde bulunacakları bir karakter eğitimi programının uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de uygulanan ahlak eğitimi yaklaşımı incelendiğinde, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle sınırlı tutulduğu, diğer

branşlarda ise planlı bir ahlak eğitimi yaklaşımındansa, ilgili ünitelerle ilişkilendirme konusunun öğretmenlerin insiyastifine bırakıldığı söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde de ahlak eğitiminin, Din Kültürü ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede Türkiye’de tüm okulu kapsayan ve informal ilişkileri de işe koşan planlı bir ahlak eğitimi politikası ve uygulamasının hayata geçirilemediği söylenebilir.

Bu çalışma; etik, ahlak ve karakter kavramlarının çözümlenmesi, ilgili yaklaşımların incelenmesi, alanın tanıtılması, Avrupa ülkeleri, A.B.D., Çin, Japonya ve Türkiye’deki ahlak eğitimi uygulamalarının incelenmesi ve tanıtılması ile ahlak eğitimine bütüncül bir yaklaşımı yansıtan karakter eğitiminin çeşitli boyutları ile tanıtılması ve Türkiye için İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi modeli önerisinin hazırlanması üzerine odaklanmıştır.

Çalışmanın, alanında yapılacak çalışmalara öncülük etmesi beklenebilir. Özellikle ahlaki değerleri edinmenin ve karakter oluşumunun en yoğun biçimde yaşandığı ilköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi modeli geliştirilmesinin eğitim sistemimizdeki bir boşluğu dolduracağı düşünülebilir. Araştırmanın, ilköğretim okullarında karakter eğitiminin uygulanmasına öncülük etmesi ve Türkiye’nin önemli bir gereksinimini karşılaması umulabilir.

Sayıtlılar

Bu araştırma, İlköğretim düzeyinde geliştirilmiş olan Karakter Eğitimi Programına Yönelik Modelin Türkiye genelinde uygulanabilirliğinin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri ile ölçülebileceği sayıtlısına dayanmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma örneklemden ve yöntemden kaynaklanan iki temel sınırlılık taşımaktadır:

1. Bu araştırma, Türkiye evreni içerisinden, örnekleme yer alan **kamu ilköğretim okullarındaki** okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin önerilen modele ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada ortaya konan “Karakter Eğitimi Modeli”nin uygulanabilirliğinin sınanması, örnekleme dahil edilenlerin model ile ilgili görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda sunulmuştur.

Değerler: Okul içi/dışındaki formal ve informal ortamlar kullanılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen olumlu karakter özellikleridir. Program kapsamında ele alınması planlanan ana değerler; saygı, sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlik, özdisiplin, sportmenlik, adil olmak, kendisiyle barışık olmak, hoşgörülü olmak, çevreye ve canlılara duyarlılık, topluma katkı sağlamaktır.

Karakter Eğitimi: Olumlu karakter özelliklerinin çok yönlü olarak düşünce, duygu ve davranış boyutlarında öğrencilere kazandırılmasıdır.

Karakter Eğitimi Programı: Belirlenen karakter özelliklerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ve okuldaki tüm paydaşlar ile velileri de bu amaca yönelik çalışmaya yönlendiren bir programdır.

Karakter Eğitimi Modeli: Karakter eğitimi programı kapsamında yer alacak etkinliklerin ve ilgili grupların ne şekilde ilişkilendirileceğini, programın ilkelerini, yapısını ve işleyişini tanımlayan bir modeldir.

Formal Ortam: Okulda eğitim-öğretimin gerçekleştiği ve ilgililerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel) resmi düzeyde görev kimlikleri çerçevesinde iletişim içinde oldukları ortamlardır.

İnformel Ortam: Okulda bulunan ilgililerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel) resmi görev kimliklerinden bağımsız iletişim kurdukları ortamlardır.

Kısaltmalar

KE : Karakter Eğitimi

KEM : Karakter Eğitimi Modeli

KEP : Karakter Eğitimi Programı

KEK : Karakter Eğitimi Komitesi

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi kapsamında; karakter eğitiminin temelini oluşturan etik, ahlak ve karakter kavramları tanımlandıktan sonra, etik yaklaşımları kısaca özetlenmiş, genel olarak ahlak eğitimi yaklaşımları aktarılmış, farklı ülkelerdeki ve Türkiye'deki ahlak eğitimi uygulamaları örneklendirilmiş ve ahlak eğitimine farklı bir yaklaşımı yansıtan karakter eğitimi ve uygulamaları ile ilgili literatür özetlenmiştir.

Etik, Ahlak ve Karakter Kavramları

Etik ve ahlak kavramları pek çok durumda birbirinin yerine kullanılan kavramlar olmakla birlikte, ifade ettikleri kapsam çerçevesinde farklılaşmaktadırlar. Bu farklılığın bir göstergesi olarak; 'ahlaklı düzgün adam, ahlaksız çocuk' gibi ifadeler günlük hayatta daha yaygın olarak kullanılırken, ülkemizde de pek çok kurumda gittikçe yaygınlaşmaya başlayan 'etik kurul'lar ya da üniversitelerdeki 'etik' dersleri daha genel bir bakışı ve değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Bu çerçevede, ahlak herhangi bir davranışın, yaşam biçiminin ya da kararın doğru ya da yanlış olmasını ifade ederken; etik bu durumları değerlendirirken kullandığımız ya da önerdiğimiz standartlarla ilgili çalışma alanını kapsamaktadır. Örneğin 'çalmak' kabul gören standartlar çerçevesinde ahlaka uygun ya da ahlak dışı olarak kabul edilebilirken, etik çalmanın neden ahlaki olup olmadığını ve bunu düşünürken aklımızın nasıl çalıştığını sorgular. Etik, ahlaki kavramları eleştirmek, savunmak, doğrulamak ve önermek için kullanıldığı için, bazen ahlak felsefesi olarak da adlandırılır (Singer, 1994).

Halstead ve Pike'a göre (2006:15) ahlak ile ilgili iki farklı düşünce biçimi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi 'Nasıl bir insan olmalıyım?' sorusuna, ikincisi ise 'Nasıl davranmalıyım?' sorusuna yanıt aramaktadır. İki soru birbiri ile bağlantılı

olmakla birlikte, birinci görüşe göre; ahlak bir dizi erdeme ya da kişisel niteliğe sahip olmak olarak tanımlanırken, ikinci görüşe göre; ahlak kişisel ve sosyal davranışlar için tanımlanmış ortak kural ve ilkelerdir. Ahlakı tüm bu yönleriyle sistematik biçimde ele alan ve aşağıdaki temel sorulara yanıt bulmaya çalışan alan, felsefenin bir dalı olan **etik**dir;

- Birbirimize nasıl davranmalıyız?
- Neler doğru ve yanlıştır?
- Nasıl bilebiliriz ya da karar verebiliriz?
- Etik fikirlerimiz nereden gelir?
- Kim ya da neler doğrulara sahiptir?
- Birbirimizi zorlamalı mıyız?
- Herkes için geçerli olabilecek bir etik sistem bulabilir miyiz?

Bu kapsamda, etik istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılması olarak da tanımlanabilir. Daha geniş bir bakış açısı ile etik; bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılabileceği ya da yapılamayacağı, neyin istenebileceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunabileceğinin ya da olunamayacağı bilmesidir (Aydın, 2003, 18).

Ahlak ve etik konularının ortak bileşeni karakterdir. Önceleri 'karakter' genel olarak, birşeyi diğerinden ayıran özellik anlamında kullanılırken, daha sonraları, bir kişiyi diğerinden ayıran niteliklerin bileşimi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise 'karakter'in 'ayırdedici' ya da 'bireysellik' anlamları, yerini 'kişilik' anlamına bırakma eğilimindedir. Son dönemde ahlaki karakter (moral character) ile ilgili sorular, felsefi tartışmaların da merkezinde yer almaktadır. Yapılan tartışmalar eski yunan filozoflarının vurguladığı bazı sorulara geri dönülmesine yol açmıştır. "Kişi nasıl erdemli olur? Erdemli olmak öğretilir mi yoksa doğal olarak mı ortaya çıkar? Erdemliliğin gelişiminden sorumlu muyuz? Erdemlerin gerçekleşebilmesi için hangi ilişkiler ve kurumlar gereklidir?" gibi sorularla, erdem (virtue) ya da başka bir deyişle özgüye değer ahlaki karakterin doğasına odaklanılmaktadır. Eski çağlardan günümüze aktarılan bu soruların yanıtları, felsefenin; etik (özellikle erdemler etiği),

feminist etik, siyaset felsefesi, eğitim felsefesi ve edebiyat felsefesi gibi farklı dallarında tartışılmaktadır (Singer, 1993: 122-130).

Karakter kelimesinin felsefi kullanımı ise farklı bir geçmişe sahiptir. Karakter kelimesini ilk kullananlardan Aristoteles bağımsız bir bilim dalı olarak görmediği “etik”ten söz etmek yerine, “karakter incelemesinin” ya da “karakter üzerinde tartışmanın” üzerinde durmuştur (MacIntyre, 1998). Böylece Aristoteles’in etik kavramı ile dile getirdiği de karakter bilimi olmuştur. Ona göre iki çeşit erdem vardır: Akla uygun erdemler- düşünce erdemleri (dianoetik erdemler) ve karakter erdemleri (etik erdemler). Karakter erdemleri ya da karakterin mükemmelliği ile kastedilen ise, ‘ayırddedicilik’ ya da ‘bireysellik’ değil, bireyi ahlaki olarak takdir edilecek bir kişi yapan niteliklerin bileşimidir (Akarsu, 1998, 103-126).

“Nikomakhos’a Etik” kitabında bu konuyu ayrıntıları ile tartışan Aristoteles (çev.1997, 23), düşünce erdemlerinin daha çok eğitim ile oluşup, geliştiğini; karakter erdemlerinin ise alışkanlıkla edinildiğini, bu nedenle de adının alışkanlık anlamına gelen ‘ethos’dan geldiğini söylemiştir. Aristoteles’e göre karakter erdemlerinin hiçbiri insanda doğa vergisi değildir, ancak onları edinecek doğal yapı insanda mevcuttur, alışkanlık ile bu erdemler geliştirilir. Başka bir deyişle, erdemler yapa yapa öğrenilir. Nasıl ki bir mimar ev yapa yapa mimar oluyorsa ya da bir kişi gitar çala çala gitarist oluyorsa; adil şeyler yapa yapa da adil olunur. Aristoteles yaklaşımına göre bu böyle olmasaydı bunları öğretecelere gerek kalmazdı, herkes iyi ya da kötü doğardı.

Eski Yunandan sonra erdem ve ahlaki karakter kavramlarının Batı ahlak felsefesi tarafından ihmal edildiği söylenebilir. Ahlak felsefecileri, bu kavramların yerine ‘yükümlülük, görev ve kanun’ gibi kavramlara yönelmişlerdir. Ancak 17. ve 18. yüzyılda erdem ve karakter tekrar ahlak felsefecilerinin gündemine gelmeye başlamıştır (Schneewind, 1998: 37-56).

Eğitim ve psikoloji alanyazınında ise, karakter kavramı 1930'lara kadar sık sık gündeme gelmiştir. Bu tarihten sonra eğitim ve psikoloji araştırmalarında, içerdiği değer anlamında daha yansız bir terim olan kişilik tercih edilmiştir. Ancak karakter

eğitimi uygulamaları kapsamında “karakter” kavramı 1930’lardan günümüze halen kullanılmaktadır (D’Alessandro, Power; 2005, 101).

Etik Yaklaşımları

Günümüzde felsefeciler, etik kuramları genellikle üç başlık altında toplamaktadırlar: Metaetik, normatif etik ve uygulamalı etik. Metaetik, genel bir bakışla, evrensel gerçekler, Tanrı’nın isteği, mantığın rolü gibi unsurlar üzerinde yoğunlaşarak, etik ilkelerimizin nereden geldiğini ve anlamlarını araştırmaktadır. Normatif etik daha uygulamaya yönelik bir bakışla, doğru ve yanlış davranışı belirleyecek ahlaki standartlara ulaşmayı hedeflemektedir. Son olarak uygulamalı etik ise kürtaj, hayvan hakları, çevre sorunları, eşcinsellik, ölüm cezası veya nükleer savaş gibi tartışmalı konuları incelemektedir. Bu üç dalın arasındaki farkı vurgulamak amacıyla şöyle bir örnek verilebilir: ‘İyi ile neyi kastediyoruz?’ metaetiğin, ‘iyi olmak için ne yapmalıyız?’ normatif etiğin ve ‘kürtaj yaptırmak ahlaki bir durum mudur?’ uygulamalı etiğin alanına giren sorulardır (Jones, Cardinal ve Hayward, 2006: 25-26; Aydın, 2003: 18-21).

Bu araştırmanın konusu olan karakter eğitimi, normatif etiğin bir uygulama alanı olarak tanımlanabilir. Karakter eğitiminin temellerini daha net ortaya koyabilmek amacıyla, etik yaklaşımları bu bölümde kısaca özetlenmiştir.

Metaetik

‘Meta’ kelimesi, arkasında ya da ötesinde anlamına gelmekte ve tüm etik çalışmalarına yukarıdan bakan bir yaklaşımı, metaforik bir anlatımla kuşbakışı ile görülebilecek bir manzarayı ifade etmektedir. Metaetik, etik kavramların kökenleri ve anlamları ile ilgili çalışma alanı olarak tanımlanabilir. Normatif ve uygulamalı etik ile karşılaştırıldığında, metaetik ahlak felsefesinin en az tanımlanabilen alanını oluşturmaktadır (Jones, Cardinal ve Hayward, 2006: 122-123). Metaetiğin en belirgin iki çalışma alanı metafizik ve psikolojik konulardır.

Metafizik konular: Bu alan insanlardan bağımsız bir ahlak anlayışının olup olmadığını tartışır. Bir başka deyişle, ahlaki değerler tinsel alan içinde yer alan değişmez gerçekler midir, yoksa sadece insanlar arasında yapılan anlaşmalar mıdır? Bu anlamda nesnelcilik ve relativizm, metaetik içinde iki farklı yaklaşımı ifade etmektedir (<http://www.iep.utm.edu...>).

Nesnelcilik: Bu yaklaşımın temsilcisi olan Plato matematiğin değişmez soyut değerler içermesinden esinlenerek, ahlaki değerlerin de tinsel alandaki 'mutlak doğrular' olduğunu belirtmiştir. Plato'ya göre ahlaki değerler tinsel nesnelere. Orta çağda bu yaklaşıma farklı bir boyut getirilerek, ahlaki değerlerin değişmezliği Tanrı'nın istekleri ile ilişkilendirilmiştir (Rachels, 1993).

Görecelilik (Relativizm): Metafiziğe daha şüpheli bir yaklaşımı yansıtan relativizm, ahlaki değerlerin değiştirilemez tinsel nesnelere ya da Tanrı'nın yüce emirleri olarak yorumlanmasına karşı çıkarak, bunların tamamen insan icadı olduğunu savunmaktadır (Wong, 1993). Ahlaki relativizm'in iki farklı biçimi bulunmaktadır: *Bireysel relativizm* ve *kültürel relativizm*. Bireysel relativizme göre bireyler kendi ahlaki standartlarını kendileri oluşturmaktadırlar. Örneğin Friedrich Nietzsche, köle gibi bireylerden oluşan yığınların değerler sistemi yerine, üstün insanın kendi ahlaki değerlerini oluşturacağını söylemiştir. Relativizmin ikinci biçimi olan kültürel relativizm ise, ahlakın bireylerin kişisel tercihlerine bırakılamayacağını, çünkü toplumun onayladığı temeller üzerine kurulduğunu belirtir. Bu görüş, Antik çağ filozoflarından Sextus ve daha yakın dönem filozoflarından Michel Montaigne ve William Graham Sumner tarafından savunulmuştur. Kısaca söylemek gerekirse relativizm, ahlakın kesin, değişmez ve evrensel bir doğası olduğunu reddederek, ahlaki değerlerin toplumdaki topluma ve zaman içinde değiştiğini savunmaktadır (<http://www.iep.utm.edu...>).

Psikolojik konular: Bu yaklaşım, bireylerin ahlaki kararlarının ve davranışlarının altında yer alan zihinsel temelleri irdelemekte ve özellikle insanları ahlaki davranmaya iten nedenleri anlamaya çalışmaktadır. Bu konuya eğilen farklı yaklaşımlar, ahlaki davranışın nedenlerini cezadan kaçmak, ödül almak, mutlu olmak, saygın olmak ya

da toplumla uyum içinde olmak olarak açıklamaktadırlar. Ahlaka ilişkin psikolojik çalışmalar, 'egoizm ve alturizm', 'duygu ve mantık', 'kadın ve erkek ahlaki' başlıkları altında aşağıda özetlenmiştir (<http://www.iep.utm.edu...>).

- **Egoizm ve Alturizm (Özgecilik):** Ahlak psikolojisinin önemli bir alanı insanın özünde olduğu iddia edilen bencillik duygusu ile ilgilenir. 17. yüzyıl İngiliz filozofu Thomas Hobbes insan davranışlarının tümü olmasa da, çoğunun bencilce duygular tarafından yönlendirildiğini savunmuştur. Psikolojik egoizm yaklaşımına çok yakın olan psikolojik hedonizm ise, davranışlarımızı yönlendiren gücün haz duygusu olduğunu belirtmiştir. Ancak 18. yüzyıl filozofu Joseph Butler, insan davranışlarının çoğunun bencillik ve haz beklentisi ile yönlendirildiğini kabul etmenin yanı sıra, insanların içten gelen bir yardımseverlik duygusuna da sahip olduklarını vurgulamıştır. Karşılık beklemeden yapılan iyiliği açıklayan bu görüş, psikolojik alturizm olarak adlandırılmaktadır.
- **Duygu ve Mantık:** Ahlak psikolojisindeki ikinci alan ahlaki davranışı motive etme konusunda, mantığın rolünü araştırır. Başka bir deyişle 'İrk ayrımının ahlaken yanlış olduğunu söyleyen biri mantığa dayalı bir açıklama mı yapıyordur, yoksa sadece duygularını mı ifade ediyordur?' sorusu, bu alanın yanıt aradığı bir sorudur. 18. yüzyıl filozofu David Hume ahlaki değerlendirmelerin mantığa değil duygulara dayandığını savunmuştur. Hume'dan günümüze, daha mantıksal düşünen filozoflar duygu kuramına karşı çıkarak, ahlaki değerlendirmelerin mantığın eseri olduğunu söylemişlerdir. Bu mantıksal yaklaşımın en önemli isimlerinden biri, 18. yüzyıl Alman filozofu Immanuel Kant'tır. Kant, bazen duygular hareketleri etkilese de, bu eğilime karşı direnmek gerektiğini vurgulamıştır. Kant'a göre gerçek ahlaki davranış, arzu ve duygulardan bağımsız olarak sadece mantıkla yönlendirildiğinde ortaya konulabilmektedir.
- **Kadın ve Erkek Bakış Açısı:** Ahlak psikolojisinin üçüncü alanı, kadın ve erkeğin psikolojik farklılıklarına dayanan, tamamiyle kadınlara özgü bir etik yaklaşımı olup olmadığını araştırır. Bu konudaki tartışmalar, geleneksel

ahlakın tamamen erkek-egemen görüşler içerdiği ve özgün kadın bakış açısının yeni bir 'değerler kuramı' yaratabilecek nitelikte olduğu konularını içerir. Bu yaklaşıma göre, erkek egemen görüşleri yansıtan ticaret ve devlet yönetimlerinin katı, kuralcı sistemleri, ahlaki kurallar yaratılırken de kullanılmıştır. Oysa kadınların yaklaşımı başkalarını gözeten, daha insancıl ve önceden belirlenmiş kurallardansa anlık ve her duruma özgü çözümler üreten bir ahlak kuramı modeli önermektedir. Erkek bakış açısının sunduğu ahlak yaklaşımında, bireyin mekanik bir aktör gibi kurallara uyması, ancak mesafesini koruyarak durumdan etkilenmemesi beklenmektedir. Oysa kadın bakış açısı bireyi içinde bulunduğu durumun bir parçası olarak görerek, ortamın gerektirdiği ilgiyi ve yardımseverliği göstermesini beklemektedir.

Uygulamalı Etik

Uygulamalı Etik, kürtaj, hayvan hakları, çevre, fakirlik ya da ölüm hakkı (ötönazi) gibi etiğin tartışmalı ahlaki konularını analiz eden dalıdır (Singer, 1993). Son yıllarda uygulamalı etik konuları tıp etiği, iş etiği, çevre etiği gibi çeşitli gruplara ayrılmıştır. Uygulamalı etik alanına giren konuların ahlaki olup olmadığına karar vermenin kolay olduğu düşünülse de, karar vermek için kullanılacak pek çok normatif ilke bulunması bazen birbirine zıt sonuçlar çıkarılmasına yol açabilmektedir. Bu sorunla başa çıkabilmek için, farklı normatif kuramları temsil eden normatif ilkelere başvurulmakta ve kanıtlara dayalı olarak, ağırlığın hangi yönde olduğuna bakılmaktadır. Ancak, farklı kuramları temsil niteliği taşıyan bir 'ilkeler listesi' oluşturmanın başlı başına zor bir iş olduğu tartışılmaz bir gerçektir. İlkelerin, uygulamalı etiğin farklı görüşlerini aynı derecede yansıtması büyük önem taşımaktadır. Bu anlayışla hazırlanmış olan ve pek çok uygulamalı etik tartışmasında kullanılan ilkeler listesi aşağıda verilmiştir (<http://www.iep.utm.edu...>).

- Kişisel yarar: Yapılan eylemin, konu ile ilgili kişiye sağladığı yararın ölçüsünü kabul etmek
- Toplumsal yarar: Yapılan eylemin, topluma sağladığı yararın ölçüsünü kabul etmek

- Yardımseverlik İlkesi: Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmek
- Yol Gösterme İlkesi: Kendi menfatleri için en iyi seçeneğe karar veremeyecek durumda olanlara yol göstermek
- Zarar ilkesi: Başkalarına zarar vermemek
- Dürüstlük ilkesi: Başkalarını aldatmamak
- Yasalara Uygunluk İlkesi: Yasaları çiğnememek
- Özerklik İlkesi: Kişinin kendi hareketleri ve vücudu ile ilgili özgürlüklerini kabul etmek
- Adalet İlkesi: Kişinin 'yaşanan zarardan dolayı kaybın karşılanması ve sağlanacak yararın adil bir biçimde dağıtılması' konularındaki haklarını kabul etmek
- Haklar: Kişinin yaşama, bilgi edinme, özel yaşam, ifade özgürlüğü ve güvenlik konularındaki haklarını kabul etmek

Yukarıdaki ilkeler hem kişilerin eylemlerinin sonuçlarını (consequentialist), hem de görevlerini (duty-based) öne çıkaran yaklaşımlardan yararlanılarak ortaya çıkarıldığı için, geleneksel normatif ilkeler yelpazesini temsil etmektedir. Örneğin toplumsal ve kişisel yararlarla ilgili olan ilk iki madde, bir eylemin sonuçlarının bireyi ya da toplumu nasıl etkilediği ile ilgili olmaları nedeniyle 'Sonuççu Yaklaşım' olarak değerlendirilebilir. Özerklik, adalet ve haklar ile ilgili olan ilkeler, ahlaki haklar üzerine tanımlanmıştır. Diğer ilkeler ise, başkalarına karşı görevlerimiz ile ilgili olmaları nedeniyle Görev Yaklaşımıdır.

Normatif Etik

Normatif etik, doğru ve yanlış davranışı belirleyecek ahlaki standartlara ulaşmayı hedefler. Başka bir deyişle, normatif etik ahlaki olarak uygun davranışı belirleyecek 'turnusol kağıdı' testini bulma çabasıdır. Bu arayışta kullanılan Altın Kural, normatif ilkenin klasik bir örneği olan: 'Kendimize nasıl davranılmasını istiyorsak, başkalarına da öyle davranmalıyız'dır. Bu kurala göre; 'zor durumda

kaldığımızda insanların bize yardım etmesini istiyorsak, biz de zor durumda olan insanlara yardım etmeliyiz' örneğindeki mantığı kullanarak, herhangi bir olası davranışın doğru ya da yanlış olduğuna kuramsal olarak karar verilebilmektedir. Aynı anlayışla yalan söylemenin, taciz etmenin, şiddet kullanmanın ya da hırsızlık yapmanın da yanlış olduğu söylenebilir. Altın Kural, tek bir ilke ile tüm davranışların değerlendirilebildiği bir normatif yaklaşımın örneğidir. Diğer normatif kuramlar ise, ya bir dizi temel ilkeye ya da bir dizi iyi karakter özelliklerine odaklanmaktadır (<http://www.iep.utm.edu...>).

Normatif etiğin dayandığı temel görüş; sadece bir kural da olsa, ilkeler seti de olsa ahlaki davranışı değerlendirecek tek bir kriterin gerekliliğidir. Bu çerçevede en önemli normatif kuramlardan Görev Kuramı, Sonuç Kuramı ve Erdem Kuramı aşağıda özetlenmiştir. Bu kuramlardan Erdem Kuramı, Karakter Eğitiminin de felsefi temelini oluşturmaktadır.

Görev Kuramı: Görev kuramına göre ahlak, görev ve yükümlülükler ile ilgili temel ilkeler üzerine oturmaktadır. Bu yaklaşım görev anlamına gelen Yunanca 'deon' kelimesinden yola çıkarak *deontolojik* olarak da adlandırılmaktadır. Davranışların sonuçlarına değil de, yükümlülükler odaklanan ilkeleri nedeniyle ise 'sonuççu olmayan - *nonconsequentialist*' olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, kişinin kendi çocuğuna bakmaması başta maddi olmak üzere bazı yararlar sağlıyor görünse de, bu davranış yanlış olarak tanımlanmaktadır (<http://www.iep.utm.edu...>). Görev kuramının en önemli dört yaklaşımı aşağıda özetlemiştir.

- İlk yaklaşım onlarca görevi üç ana başlık altında toplayan 17. yüzyıl felsefecilerinden **Samuel Pufendorf**'a aittir. Bu başlıklar: Tanrıya karşı görevler, bireyin kendisine karşı görevleri ve başkalarına karşı görevler olarak sıralanmıştır (Schneewind, 1998: 132-134). Pufendorf başkalarına karşı yükümlü olunan görevleri, evrensel olarak insanları bağlayan *mutlak* görevler ve insanlar arasındaki anlaşmalara dayanan *koşullu* görevler olarak ikiye ayırmıştır. Mutlak görevleri ise; başkalarına haksızlık etmemek, insanlara eşit davranmak ve başkalarının iyiliğini desteklemek olarak ayrıntılandırmıştır. Pek

çok sayıda olabilecek koşullu görevlerin ana ilkesi ise verilen sözün tutulmasıdır.

- İkinci yaklaşım **haklar** yaklaşımıdır. Genel bir deyişle 'hak', başkasının davranışına yönelik, geçerli bir taleptir. Bu tanıma örnek olarak 'başkası tarafından şiddete maruz kalmama hakkı' verilebilir. Bu örnekte de vurgulandığı gibi, bir kişinin hakkı diğer kişinin görevi anlamına geldiği için, aslında haklar ve görevler birbiri ile yakından ilişkilidir. Haklar yaklaşımının en önde gelen temsilcilerinden biri, 17. yüzyıl İngiliz felsefecisi **John Locke**'dur. Locke, doğa kanunlarının insanlardan, başkalarının hayatına, sağlığına, özgürlüğüne veya sahip olduklarına zarar vermemelerini istediğini söylemiştir (Singer, 1994: 249). Locke'dan sonra, Amerika Birleşik Devletlerinin Bağımsızlık Bildirgesi'ni yazan Thomas Jefferson üç temel hakkın altını çizmiştir: Yaşama hakkı, özgürlük hakkı ve mutluluk arayışı hakkı. Bu yaklaşımda, ahlaki haklarla ilişkilendirilen dört özellik bulunmaktadır: Birincisi; haklar, icat edilmediği ya da devlet tarafından yaratılmadığı için doğaldırlar. İkincisi; ülkeden ülkeye değişmedikleri için evrenseldirler. Üçüncüsü; haklar eşit olarak, cinsiyet, ırk ya da özürle olmak önemsenmeden herkes için aynıdır. Dördüncüsü; haklar devredilemez.
- Görev temelli üçüncü yaklaşım, görevlerle ilgili tek bir prensibin varlığını savunan **Kant**'ın yaklaşımıdır. Pufendorf'dan etkilenen Kant, kendimize ve başkalarına karşı ahlaki görevlerimiz olduğunu savunmuştur (O'Neill, 1993: 176). Ancak, Kant'a göre özel görevlerimizi çevreleyen temel bir ilke de bulunmaktadır. Kant'ın 'kesin zorunluluk-categorical imperative' olarak adlandırdığı 'kesinlikle insanları herhangi birşey için araç olarak kullanma' ilkesinin vurguladığı en önemli unsur, insanlara değer vermenin önemidir (O'Neill, 1993: 177). Bu ilkeye göre; örneğin komşunun arabasını çalmak, kendi mutluluğu için bir başkasını araç olarak kullanmak anlamına gelmektedir. Kant'a göre herhangi bir davranışın ahlaki olup olmadığı, görevlerle ilgili bu tek ilke ile değerlendirilebilmektedir.
- Yakın tarihe ait görev-temelli bir başka yaklaşım ise İngiliz felsefeci **W.D. Ross**'un *prima facie* olarak adlandırdığı, ilk izlenime dayanan görevleri

vurgulamaktadır (Singer, 1994: 332; Dancy, 1993: 219). Bu görüşe göre; görevlerimiz, evrenin doğasının bir parçasıdır. Ross'un ahlaki inançlarımızı yansıttığını düşündüğü görevler listesi şöyledir (Singer, 1994: 336-337):

- Sadakat: Verilen sözleri tutma görevi
- Onarma: Başkalarını incittiğimizde, verilen zararı telafi etme görevi
- Minnettarlık: Bize yardım edenlere teşekkür etme görevi
- Adalet: Meziyetleri ve erdemleri onaylama görevi
- Hayırseverlik: Başkalarının durumunu iyileştirme görevi
- Öz-gelişim: Erdemlerimizi ve bilgimizi geliştirme görevi
- Zarar vermeme: Başkalarına zarar vermeme görevi

Ross yukarıda belirtilen görevlerden birbiri ile çelişen durumlar olabileceğini, ancak bu durumda kişinin hangi görevin gerçek görev, hangisinin ise ilk izlenimdeki görev olduğunu anlayabileceğini ve gerçek görevini yerine getirebileceğini belirtmektedir (Singer, 1994).

Sonuç Kuramı: Ahlaki sorumlulukları, davranışların sonuçlarına bakarak değerlendirmek oldukça yaygın bir yaklaşımdır. Sonuççu kurama göre, doğru ahlaki uygulamalar, ancak herhangi bir davranışın sonuçlarının yarar-zarar analizi ile değerlendirilmesi yoluyla belirlenebilmektedir (Pettit, 1993: 230). Bu anlayışa göre, eğer bir davranışın sonuçları, olumsuzdan daha çok olumlu ise, o davranış ahlaken doğrudur. Sonuççu kuram, bir davranışın ahlaki olup olmadığını değerlendirirken sadece davranışın sonunda olanlara odaklandıkları için, Eski Yunanca'da son anlamına gelen '*telos*' kelimesinden yola çıkarak *teleojik-teleological*' kuramlar olarak da adlandırılmaktadırlar (Singer, 1993, 205).

18. yüzyılda sonuççu kuramlar, herhangi bir davranışın ahlaki olup olmadığını, uzun listeler kullanmaktansa, hızlı bir şekilde değerlendirmek isteyen felsefeciler arasında popüler olmuştur. Sonuççu kuramlar arasında en önemli ayrışım aşağıdaki yaklaşımlarda gözlenmektedir (<http://www.iep.utm.edu...>).

- **Etik Bencillik:** Bu yaklaşıma göre; bir davranışın sonuçlarının sadece o davranışı gerçekleştiren kişi için olumsuzdan daha çok olumlu olması, o davranışı ahlaki olarak doğru kılar.
- **Etik özgecilik (alturizm):** Bu yaklaşıma göre; bir davranışın sonuçlarının o davranışı gerçekleştiren kişi dışında herkes için olumsuzdan daha çok olumlu olması, o davranışı ahlaki olarak doğru kılar.
- **Faydacılık (Utilitarianism):** Bu yaklaşıma göre; bir davranışın sonuçlarının herkes için olumsuzdan daha çok olumlu olması, o davranışı ahlaki olarak doğru kılar.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen üç yaklaşım, davranışların ahlaki olup olmadığını değerlendirirken, farklı insan grupları üzerindeki sonuçlarına odaklanmaktadır.

Erdem Kuramı: Pekçok felsefeci ahlaklı olmanın, davranışlarla ilgili tanımlanmış kurallara uymak olduğuna inanmaktadır. Eğer kişi bu kuralları öğrenirse, davranışlarının kurallara uygunluğunu da sağlayabilir. Ancak Erdem kuramcıları kuralların öğretilmesindense, yardımseverlik gibi iyi karakter özelliklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır (<http://www.iep.utm.edu...>).

Tarihsel olarak, erdem kuramının kökleri eski Yunan filozoflarına kadar uzanmakta ve bu yönüyle batı felsefesinin en eski normatif geleneklerinden birini oluşturmaktadır. Erdemi mutluluğun en temel koşulu olarak gören Aristoteles'e göre, etiğe düşen ödev erdem kavramını araştırmak, erdem kurucu parçalarını ortaya koymaktır. Çünkü insanın hayattaki en yüksek ereği mutluluktur; insana özgü mutluluk ise erdemli eylemdir (Akarsu, 1998, 127-130).

Plato, ana erdemler olarak bilgelik, cesaret (mertlik), özdenetim ve adaleti tanımlamıştır. Diğer önemli erdemler ise sabır, cömertlik, özsaygı, iyi huy ve içtenliktir (Akarsu, 1998, 112-130). Aristoteles ise 'Etik' kitabında, birey olarak iyi olmak için sahip olunması gereken erdemleri ayrıntıları ile incelemiş ve ikiye ayırdığı erdemleri tanımlamıştır. Buna göre, Aristoteles 'karakter erdemler'ini cesur, adil, dürüst, gururlu,

ağır başlı, alçak gönüllü, arkadaşça ve ölçülü olmak olarak tanımlarken; akla uygun 'düşünce erdemleri'ni tedbirli, anlayışlı, zeki, kararlı ve pratik akıllı olmak şeklinde tanımlamıştır (Jones ve diğerleri, 2006, 96).

Aristoteles erdemlerin, duygularımızı düzenleyen iyi alışkanlıklar olduğunu savunmuştur. Örneğin, doğal korku hissine karşın, tehlike karşısında bireyi kuvvetli kılacak cesaret erdeminin geliştirilmesi beklenmektedir. Ancak Aristoteles'e göre, uçtaki karakter özellikleri arasında orta noktayı bulmak kolay olmadığı için, kişinin bunu başarması mantığının yol göstermesi ile mümkün olabilecektir (<http://www.iep.utm.edu...>, MacIntyre, 1998, 65).

Orta çağ boyunca erdem kuramına olan ilgi devam etmiş, 19. yüzyılda ise, ortaya çıkan yeni alternatif ahlak kuramları nedeniyle bu ilgi azalmıştır. 20. yüzyılın ortalarında ise, etik kuramların erdemli karakter özellikleri yerine, kurallar ve eylemler üzerine çok fazla yoğunlaştığını düşünen felsefeciler erdem kuramını tekrar ilgi odağı haline getirmişlerdir. Bu dönemde, görev ya da kural odaklı kuramların bireyi robot gibi gören ve tüm ahlaki kurallara uyararak, mükemmel ahlaklı bireyler olunabileceğini savunan yaklaşımları eleştirilmiştir. Böyle bir senaryoda, bireyin çok iyi programlanmış bir bilgisayar gibi işlemesi beklenmektedir. Oysa erdem kuramında, karar vermek için sergilenen davranışın görünür olan dış kabuğundan fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. (Örn. Olay nasıl bir insanla ilgilidir?, Bu kişi diğer insanlarla ilgili ne düşünmektedir?, Kendi karakteri ile ilgili ne düşünmektedir?, Geçmiş olaylarla ilgili ne düşünmektedir? Ve Gerçekleştirilmemiş eylemlerle ilgili ne düşünmektedir?) (Singer, 1993, 256).

Erdem kuramı dışındaki kuramlar, karakteri oluşturan hayatın çeşitli alanlarına, çok az ya da hiç ilgi göstermemeleri nedeniyle de eleştirilmişlerdir. Bu alanlardaki en önemli kararlar; evlenme, çocuk sahibi olma, arkadaş olma, çalışma hayatı gibi konuları içermektedir. Haklar, fayda ya da Kant tarzı evrenselleştirme taraftarları, bu tür alanların ahlaki alan dışı seçimler içerdiğini savunmuşlardır. Ancak etiğin 'Nasıl bir hayat yaşamalıyız?' sorusuna yanıt aradığı düşünülürse, adı geçen alanların nasıl yaşadığımız ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Modern felsefe, erdemler ile ilgili

'Karakter gelişiminden birey ne kadar sorumludur?', 'karakter ve arkadaşlık ilişkisi' ve 'bağışlama, bağlılık, utanç, suçluluk gibi özelliklerin analiz edilmesi' gibi pek çok konuyu sorgulamaktadır. Bu anlamda önümüzdeki yılların erdemlerle ilgili pek çok çalışmayı gündeme getireceği söylenebilir (Singer, 1993, 256-257).

Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitimi, insanoğlunun bir sonraki nesli nasıl yetiştirmesi gerektiğini düşünmeye başladığı andan itibaren varolagelmıştır. Klasik düşünürler Aristoteles ve Konfüçyüs bu alana yönelik önemli soruları gündeme getirmişlerdir: 'Çocuklarımızın nasıl insanlar olmalarını istiyoruz?' ve 'Çocuklarımızın istediğimiz gibi olmaları için, onları nasıl yetiştirmeli ve eğitmeliyiz?' Bu soruların yanıtları değişkenlik gösterse de, özellikle sosyal anlamda yanıt 'ahlaklı' bireyler olmuştur. (Chazan ve Soltis, 1973).

Eski Yunanda, İ.Ö. 5. yüzyılın ortalarında politik ve ekonomik kalkınmanın getirdiği demokrasi, felsefecilerin ilgi alanlarının da doğadan, pratik yaşama ve insana kaymasına yol açmıştır. Bu değişim, belli bir yetişme biçimini de zorunlu kılmıştır. Bilgi toplumsal bir değer, bir güç kazanmıştır. Demokrasi düzenine geçen Atina'ya eski eğitim sistemi yetmemeye başlamıştır. Buna bağlı olarak, "Başarılı yurttaş nasıl yetişir?" sorusu da tartışılmaya başlanmıştır. Bu yönde ilk girişim Sofistlerden gelmiştir. Sofistler, devlet sanatı anlamında 'erdem öğreticisi' olmak istemişlerdir. Erdemli insan kavramı içinde ise pek çok farklı özelliği toplamışlardır: Bir yandan pratik bakımdan yararlı olan yetkinlikler, beden sağlığı ile birlikte aile ve toplum yaşamı için değerli olan herşey, öte yandan karakterce doğru ve erdemli olmak (Akarsu, 1998, 35-36).

Doğruların kişiden kişiye değişebileceğini savunan Sofistlerin tersine, çalışmaları ahlak üzerine yoğunlaşmış olan Sokrates tümel bir doğrunun olabileceğini savunmuş ve erdem ile bilginin özdeş olduğu fikrini ortaya koymuştur. Ona göre, bütün insanlarda erdeme aynı yatkınlık vardır. Önemli olan bunun, iyi bir eğitimle geliştirilmesidir. İyi ve doğrunun ne olduğunu bilen kimse erdemlidir, adildir, yiğittir vb. Erdem ise insanı mutlu kılar. Sokrates'in öğrencisi Plato'ya göre ise tek tek

insanlardansa, devleti oluşturan tüm vatandaşların mutluluğu daha büyük bir ektir. Vatandaşların erdemli ve mutlu olmalarını sağlamak ise devletin görevidir. Bu anlamda devlet bir eğitim kurumudur. Devletin asıl ve gerçek belirleyicisi ahlaklılık ve bilime özendir. Devletin vatandaşlarına sağlayacağı eğitim kapsamında yer alan musiki, beden eğitimi ve edebiyat gibi eğitimlerin başlı başına bir ereği olamaz, eğitimin emrinde birer araçtırlar sadece. Örneğin sanatın ereği, estetik hazzı yaratmak değil ruhu eğitmektir (Akarsu, 1998, 37-118).

Aristoteles'e göre ise erdem öncelikle davranış, sonra duyuşsal ve son olarak mantık (reason) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğrenciler öncelikle iyi ya da erdemli olarak tanımlanan davranışı sergilemeyi öğrenmelidir. Biraz daha büyüdüklerinde, bu davranışın iyi olduğunu bildikleri için yapmalıdırlar. İyi karakter edinildiğinde ise, gençler erdemler hakkında mantık yürütmeye, hangi davranışın iyi veya kötü olduğunu incelemeye hazırđırlar. Ancak bugün Lickona gibi çoğu karakter eğitimcisi davranışlarla ilgili mantık yürütmeye ya da düşünmeye yönelik etkinlikleri daha eğitim sürecinin başına eklemektedirler (Nel, 2002).

Ahlak eğitimi konusunda literatür tarandığında, bu alanda çağımızın en önemli isimlerden birinin Emile Durkheim olduğu görülür. Durkheim'a göre, ahlak ve eğitim arasında organik bir bağ vardır ve bu bağın sonucu da ahlak eğitimidir. Durkheim eğitimi; kişinin fiziksel ve sosyal çevresine uyumu öğrendiği, yaşam boyu süren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte eğitim bireye, daha önceki kuşaklardan taşınan bilgiyi aktarır, içgüdülerini kontrol etmesini öğretir ve arzulanan hedefleri gerçekleştirmek için gerekli yol ve yöntemleri öğretir. Bir başka deyişle, eğitim neredeyse sosyalleşme ile aynı anlamda, kişinin toplumsal verileri öğrenmesi sürecidir (Durkheim, 1956, 71).

Durkheim, bu süreçte gerçekleşen iki öğrenme süreci arasında kesin bir ayırım yapmaktadır. Bunlar kendiliğinden (spontaneous) ve doğrudan (direct) öğrenmedir. Kendiliğinden öğrenme önceden kurgulanmamış, doğal ortam içinde, çoğunlukla gözlem yoluyla gerçekleşirken, doğrudan öğrenmede önceden planlanmış, bu plana göre örgütlenmiş bir öğrenme ortamında öğretim söz konusudur. Doğrudan

öğrenmenin araçlarından biri olan ahlak eğitimi, Durkheim'in çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Henderson, 1967, 324).

Durkheim, 1902-1903 yıllarında Sorbonne'da verdiği derslerde, ahlak eğitiminde ahlaki karakterin hangi temel koşullarda ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bunlar disiplin, özerklik ve bağlılıktır (Durkheim, 1961, 34). Disiplin ile kastedilen derse devam, ödev gibi düzenli bir yapı içinde çocuğun alışlagelmiş durumlardan zevk almasının yanı sıra, latince boş yazı tahtası anlamına gelen, 'tabula rasa'nın¹ da disipline edilmesidir (Durkheim, 1956, 114).

Öğrenciler ahlak kurallarının kişisel yaklaşımların ötesinde olduğunu kavramalıdır. Ancak, öğrenciler ahlaki kuralları akılcı bir anlama ile kabullenmeli, ahlak kurallarının varolma nedenlerini kavramalıdır. Böylece özerklik otomatik olarak oluşmuş olur. Bu anlamda, Durkheim'a göre ahlak eğitiminin vaaz ya da fikir aşılama değil açıklama durumu olduğu söylenebilir. Ahlak eğitiminde, bir başka önemli koşul ise bireyin içinde bulunduğu sosyal gruba, diğer insanlara ve ortak değerlere bağlılığının sağlanmasıdır. Böylece kişi ortak yaşamın ve "biz" kelimesinin içinde yer almanın zevkini yaşayabilir (Durkheim, 1961, 120-121).

Ahlak eğitimi konusunda yazdıklarıyla, alanyazında önemli bir yeri olan diğer bir isim ise John Dewey'dir. Dewey, Cumhuriyetin kurulmasını takiben Türkiye'de yaptığı inceleme ve gözlemler sonucunda hazırladığı raporu ile, Türk eğitim sisteminin temel felsefesinin ve yapısının oluşturulmasında da önemli bir rol oynamıştır (Ata, 2001).

1859 –1952 yılları arasında yaşamış olan Amerikalı filozof ve eğitim kuramcısı Dewey pragmatizmi, mantıksal ve ahlaki bir analiz kuramı olarak geliştirmiştir. Dewey'nin bütün felsefesinin temelinde deneyim kavramı bulunur. Dewey'e göre, eğitim süreci çocuğun ilgi alanlarını dikkate almalı ve bunların üzerine kurulmalıdır. Bu süreç, çocuğun sınıf içi deneyiminde, düşünme ile iş yapma etkinliklerinin karşılıklı

¹ 'Tabula rasa'; 'boş masa' anlamına gelmekte ve çocuğun deneyimler yaşamaya başlamadan önce değerlerinin oluşmadığını, metaforik bir biçimde ifade etmektedir.

etkileşimine imkan sağlamalıdır. Okul küçük bir topluluk gibi örgütlenmelidir; öğretmen belli bir ders ve okuma dizisini gerçekleştirmek için öğrenciyi görevlendiren bir ustabaşı değil, öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber olmalıdır. Eğitimin hedefi ise, çocuğun varlığının her yönü ile gelişmesini sağlamaktır (Cevizci, 2006).

Dewey yukarıda özetlenen eğitim anlayışı çerçevesinde, ahlak eğitimini de deneyim odaklı tanımlamıştır. Bu anlamda John Dewey'nin (1916) neredeyse yüzyıl önceki tespitleri çok anlamlıdır:

Karakter gelişiminin ulaşılabilecek en son nokta olarak görüldüğü ancak, okul yaşantısının temelini, karakterle hiçbir ilişkisi bulunmayan bilgi ve anlamaya yönelik gelişimin oluşturduğu okullarda, ahlak eğitimi ümitsizdir. Bu tür durumlarda, kaçınılmaz olarak ahlak eğitimi soru-yanıt yöntemi ile öğretime indirgenmektedir. Bu öğretim yönteminde ise, derslerde diğer insanların erdemler ve görevler ile ilgili ne düşündükleri aktarılmaktadır (Dewey, 1916; 101).

Dewey (1916, 61), okullardaki eğitimin uygulamalarla nasıl geliştirilebileceğini açıklamıştır. Ona göre çocuklar çevrelerinden etkilenen, ama aynı zamanda çevrelerini de etkileyen etkin bireylerdir. Çocuklar alışkanlıklarını çevreden edindikleri için, okullarda yapılması gereken, çocukların zihinsel sorgulamalarla meşgul olmalarını sağlayacak eğitim yapısının oluşturulmasıdır.

Bilişsel gelişim yaklaşımını ilk kez dile getiren Dewey'nin ahlak eğitimine yönelik diğer önermeleri aşağıda özetlenmiştir (Akt. Arthur, 2003):

- Dewey insanlarda hem ahlaki hem de bilişsel düzeylerde gelişme kapasitesinin bulunduğuna inanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, psikolojik gelişim düzeylerinin sırasını ve ilişkisini bilerek, buna göre öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Dewey'e göre, insan gelişimi, çevreye etkileşimli adaptasyon süreciyle gerçekleşmektedir. Ancak bu gelişim sürecinin sonunda varılacak nokta önceden belirlenemez.
- Ahlaki Yaşam Kuramı (The Theory of Moral Life- 1960) kitabında Dewey, insan gelişiminin ulaşacağı noktanın sabitlenemeyeceğini söylemiştir. Bu anlamda ilerlemeci (progressive) eğitim çok geniş bir alana yayılmıştır. Dewey'e göre iyi karakterin göstergesi olan bir üst düzey bulunmamaktadır.

Dewey'nin gelişim kuramına göre insan hayatı, kişi gelişmeye devam ettiği sürece iyi olarak tanımlanabilir. Gelişimin amacı ise daha fazla gelişimdir.

- Dewey 20. yüzyıl başında okullarda uygulanan karakter eğitimi programlarının çoğunu yanlış öğretim metodları nedeniyle eleştirmiştir. Çünkü, karakter eğitimi programlarının çoğu, and içme törenleri, anlaşma ve sözleşmeler, tekrarlanan sloganlar gibi yöntemlerle bazı erdemleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Dewey'e göre, bu çerçevesi ile okullardaki ahlak eğitimi ümitsizdir. Ona göre bilgi ve etkinlik arasında hayati bir bağ bulunmaktadır. Bu nedenle erdemlerin üzerinde sadece bilgi düzeyinde durulması yetersiz olmaktadır. Böylesi baştan savma bir yaklaşım, dışsal motivasyonun aşırı kullanılmasını gerektirmektedir. Dewey, *okulların etkin hizmeti ve eleştirel sosyal sorgulamayı cesaretlendiren öğretim programı ve okul yaşantıları yolu ile bir kültür (ethos) geliştirmeleri gerektiğini* söylemektedir.
- Ayrıca Dewey, öğrencilerin, alışkanlıkları çerçevesinde hareket ettiklerini ve bu alışkanlıklara ilişkin pek fazla yansıtma yapılmadığını belirterek, öğrencilerin kendi deneyimlerini temel alan yansıtmacı aktarımlar yapılmasının önemini vurgulamıştır.
- Dewey'e göre eğitim, o dönemlerde karakter eğitiminin sunduğu programlardan çok daha geniş bir bakışı savunan ahlaki bir girişim olmalıdır. Ayrıca, Dewey öğrenmenin karakteri etkilemesi gerektiğinden yola çıkarak, bilginin uygulamadan ayrıştırılmaması gerektiğini savunmuştur. Bu anlamda, okuldaki eğitimin ve disiplinin temel amacı, öğrencinin karakter gelişiminin sağlanmasıdır.

Eğitimde uygulamanın önemini vurgulayan bir başka eğitim filozofu William K. Frankena (1973, 149-154) ise ahlak eğitiminde iki farklı boyutun olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki; iyiyi ve kötüyü yani nasıl hareket etmek gerektiğini bilmek, ikincisi ise bu bilgiyi uygulamaktır. Yöntem dolaylı ya da dolaysız olabilir, ancak önemli olan çocuğun akıl yürütmeyi öğrenmesidir. Amaç sadece okullarda ilkeleri ve bunları uygulamak için gerekli bilgiyi aktarmak değil, aynı zamanda çocuğu ahlaki problemleri çözebilecek yaratıcılık ve özgünlük ile donatmaktır. Başka bir

deyişle öğrenciler ahlaki bir problemle karşılaştıklarında, öğrendikleri ilkelerin var olan durumu açıklayamadığı anlarda, kendi kendilerine karar verebilecek yeteneğe sahip olmalıdırlar. Bu anlamda Frakena, Durkheim'ın belirttiği ahlak eğitimi ile hedeflenen özelliklerden biri olan "özerkliğe" de vurgu yapmakta ve kişinin ahlak eğitimi sonunda, ne yapacağı ve ne yapması gerektiği konularında kendi kararını verebilir hale gelmesi gerektiğini belirtmektedir.

Akarsu (1998) da benzer bir biçimde ahlak felsefesinin ve eğitimin, bireyin ahlak bakımından özgürleştirilmesini hedeflemesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, düşünce özgürlüğünün ortadan kaldırıldığı yerde, kör bir inanma ve itaat söz konusu olacaktır. Bu tür bir itaat ise ahlaka aykırı bir durumdur. Her insanda özgürlük özlemi olmasına karşın, pek çok insan başkalarının istençlerine bağlı olmakla ahlakça bir darlık içinde bırakılmıştır. Bu anlamda eğitimin amacı özgürleştirilmiş, kendi gözleri ile gören bireyler yetiştirmek olmalıdır. Özelde ahlak eğitimi ise, insanları ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmeyi hedeflemelidir.

Piaget ve Kohlberg'in Gelişimsel Ahlak Eğitimi Yaklaşımı

Çağımızda gelişimsel psikolojiyi temel alan ahlak eğitimi yaklaşımları Jean Piaget (1896-1980) ve daha sonra Lawrence Kohlberg (1927-1987) tarafından popüler hale getirilmiştir. Gelişimsel yaklaşımı yansıtan ahlak eğitimi, çocukların ve gençlerin ahlaki ve bilişsel yapılarını (ahlaki akıl yürütme düzeylerini) okul ortamında geliştirme girişimi olarak tanımlanabilir (Althof ve Berkowitz, 2006, 496).

Bu yaklaşımın öncüsü olan Piaget'ye göre ahlak bir kurallar sistemidir. Buna göre sorulması gereken en önemli soru, aklın nasıl bu kurallara saygı duyar hale geldiğidir. Bu çerçevede Piaget, kurallara saygı veya bilinç ile uygulama arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu kapsamda, çocukların oyun kurallarına, sakarlıklara, çalmaya ve yalan söylemeye karşı tepkilerini görmek ve çocukların adalet ile ilgili algılarını araştırmak için, çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, Piaget 12 yaşına kadar olan çocuklar için iki büyük gelişim evresi tanımlamıştır. Bu evrelere göre, küçük çocuklar "bağımlılık" (heteronomy)

evresindedir. Bu aşamda kurallar, yetişkinler tarafından konulan kutsal dışsal kanunlar gibidir. Bu evre “özerklik” (autonomy) evresine geçilmesi ile son bulur. Özerklikte, kurallar özgür kararlar, içten gelen kabul ve saygıya değer bulma ile ilişkilendirilir. Piaget’in araştırma bulguları kısaca şöyle özetlenebilir (Duska ve Whelan, 1975, 8-12):

1. Çocukların 2 yaşına kadar oynadıkları oyunlarda kurallar yer almaz. Onlar için oyun sadece motor etkinlik düzeyindedir.
2. İkinci düzeyde, 2-6 yaş arasında çocuk kendinden daha büyük çocukları gözlemler ve oyunlardaki ritüelleri taklit eder. Kurallara sorgulamadan ve amacını anlamadan uyar.
3. Üçüncü düzeyde, 7-10 yaş arasında psikomotor zevklerden, başkaları ile ortaklaşılabilir kurallar üzerinden yarışmak zevkli hale dönüşür. Artık ilk iki düzeyin ben merkezci yapısından biraz uzaklaşarak, oyunların sosyal boyutu kavranmaya başlanır. Bu düzeyde çocuklar, üzerinde ortaklaşılabilir kuralları anlama ve buna göre oynamaya çok isteklidirler. Bu düzeyin ileri evrelerinde bağımlılık, yerini özerkliğe bırakmaya başlar.
4. Dördüncü düzeyde, 11-12 yaşlarında çocuk soyut düşünme yeteneğini geliştirir. Kurallar işbirliği için bir yapı oluşturur. Bu düzeyde kurallarla ilgili bilinç ve bunların uygulanması arasındaki ilişki üst düzeye ulaşır.

Piaget ile çalışmış olan Kohlberg, onun gelişimsel yaklaşımını ahlaki akıl yürütmedeki değişimleri incelemek amacıyla kendi çalışmalarına uyarlamıştır. Kohlberg ahlaki gelişimi sınıflandırdığı 6 evre belirlemiştir. Kişilerin hangi ahlaki evreye girdikleri ise Kohlberg tarafından hazırlanmış olan ahlaki ikilem içeren 6 hikayeye, kişilerin verdikleri tepkilere göre belirlenmektedir. Birinci ve en çok bilinen hikayesinde; Heinz kanser olan karısını iyileştirecek ilacı almayınca çalar. Kohlberg’e göre 1. evrede olan kişi bu hikayeyi yorumlarken, çalmanın yanlış olduğunu, bu nedenle Heinz’in ilacı çalmaması gerektiğini söyler. 6. evrede olan kişi ise, hayat kurtarmanın daha üst düzey bir ahlaki görev olduğunu belirtir (Porter, N. Et al. , 1972).

Kohlberg, Plato’ya benzer bir görüşle, ‘en yüce değişmez iyi’nin var olduğunu kabul etmiştir. Ona göre, iyi olanı bilmek, 6 evre boyunca edinilen mantıksal-bilişsel bir gelişimdir. Bu çerçevede, adaleti anlayan bir çocuk çok daha adil davranacaktır

(Arthur, 2003). Kohlberg'in ahlaki karar verme ile ilgili belirlediği bu evreler aşağıda özetlenmiştir (Kohlberg, 1973):

1. Gelenek Öncesi (Pre-Conventional) Düzey: Bu düzeyde çocuk kültürel kurallara ve iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramlara tepki verir. Bu tepki, eylemin ya fiziksel, ya da zevk ile ilgili sonuçları ile doğrudan ilgilidir (ödül, ceza vb.). Bu düzey 2 evrelidir.
 1. evre: Ceza ve itaat merkezli
 2. evre: Göreceli yaklaşım
2. Geleneksel (Conventional) Düzey: Bu düzeyde bireyin ailesinin, grubunun beklentilerini karşılamak değerli olarak algılanmaktadır.
 3. evre: İyi kız-iyi oğlan uyumu
 4. evre: Kanun ve kural yönelimi
3. Gelenek Sonrası (Post Conventional) Düzey (özerk ve kurallı düzey): Bu düzeyde ahlaki değerler ve ilkeleri tanımlamak için açık bir çaba vardır.
 5. evre: Sosyal anlaşma
 6. evre: Evrensel etik ilkelere yönelim

Bu evreleri bir örnekle özetlemek gerekirse; eğer bir kişi bütün hayatını otoriteler tarafından yapması söylenen şeyleri yaparak geçiriyorsa ve bunun sebebi otoriteden korkması ise, 1. evrededir; zevk alma isteği ise, 2. evrededir; ait olunan grup tarafından beklenen davranış olması ise, 3. evrededir; kanunlarda öyle belirtilmesi ise, 4. evrededir. Tüm bu evrelerdeki kişiler, kendi ahlaki kararlarını verebilecek durumda değildirler. Oysa Kohlberg'in son gelişim düzeyi olarak tanımladığı "Geleneksel Sonrası" düzeyde, kişi ahlaki değerleri ve ilkeleri kendisi tanımlayabilmektedir (Duska ve Whelan, 1975, 69). Kohlberg'in kuramına göre, 1. ve 2. evrelerdeki kişiler büyük oranda benmerkezcidir; 3. evredeki daha az benmerkezcidir; 4. ve 5. evredeki, kanun ve kurallara uyma gibi sosyal normlara saygı temelinde hareket ederler; 6. evre ise soyut ve evrensel biçimde tanımlanan genel ilkeler üzerine temellenir. Kohlberg, "neden ahlaki olmalı?, hayatın anlamı nedir?" gibi soruları sorgulayan kişileri tanımlayacak 7. evrenin de olabileceğini gözönünde bulundurmuştur (Arthur, J, 2003).

Kohlberg ve Piaget gibi bilişsel gelişim kuramcılarında göre ahlaki akıl yürütme ve içerik kültürden kültüre değişebilir, ancak temel yapı evrenseldir. Bu anlamda Kohlberg'in düzeyleri böylesi evrensel bir yapıyı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu görüş çerçevesinde, farklı kültürlerde ahlaki akıl yürütmeyi değerlendiren kesitsel ve boylamsal araştırmalar yapılagelmektedir. Bu araştırmalardan biri de Kohlberg ve Nisan tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye'de şehir ve köylerde ahlaki akıl yürütmeyi cross-sectional ve longitudinal olarak analiz eden bir çalışma olmuştur. Araştırmanın verisi 1964-1976 yılları arasında yapılan, yaşları 10-28 arasında değişen 109 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Ahlaki akıl yürütme düzeylerini belirlemek için görüşme yapılan kişilere, Kohlberg'in "karısı hasta olduğu için, ilaç çalan adam" hikayesi ve onunla ilgili 6 soru yöneltilmiştir. Sonuçlar; Kohlberg'in belirlediği düzey aralıklarının kültürler arasında tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. En yüksek düzey 4. düzey olarak çıkmıştır (Şehirde doğmuş bir kişi hariç). Zaten, Kohlberg'in belirlediği düzeylerden ilk dördünün doğal gelişim aralıklarını gösterdiği bilinmektedir. Bu araştırmanın amaçlarından biri olan evrensellik sorusu, Kohlberg'in sunduğu yapının, tüm kültürleri açıklayan bir yapısı olduğunu göstermiştir (Kohlberg ve Nisan, 1987, 119-127)

Kohlberg'in gelişim kuramına en büyük eleştiri Carol Gilligan (1982, Akt, Arthur, 2003) tarafından yapılmıştır. Gilligan, Kohlberg'in araştırmasında kullandığı örneklemin tamamen erkeklerden oluşması nedeniyle, kadınların bu araştırmaya yapacakları potansiyel katkıyı gözardı ettiğini savunmuştur. Gilligan'ın araştırmasına göre, Kohlberg'in evrensel ve değişmez olarak tanımladığı ahlaki gelişim evreleri kalıcı değildir. Çünkü, kadınlar Kohlberg'in öne sürdüğü modelden çok daha farklı bir ahlaki gelişim modeli sergilemektedirler. Bu anlamda Gilligan kadınların, başkalarını önemseme (caring), bakma (nurturing) ve şefkatli olma (compassion) gibi erdemleri erkeklerden daha çok sergilediklerini savunmuştur. Gilligan'a göre, önemsemeyi öne çıkaran etik anlayışı kadını daha çok yansıtırken, adalet ve hakları önemseyen etik anlayışı daha çok erkekleri temsil etmektedir.

Kohlberg'e yöneltilen diğer bir eleştiri ise, ahlak kavramını açıklarken erdemlerin önemini göz ardı etmesi ve karakterin ahlaki boyutunun oluşumunda, alışkanlıkların önemini kabul etmemesi olmuştur. Kohlberg'e göre, bütün diğer etik

ilkeleri içeren tek bir evrensel ilke vardır: Adalet. Ancak Craig Dykstra (1981; 10) bilgelik, öz denetim, öngörü gibi erdemler olmadan adaletin mümkün olamayacağını vurgulamıştır. Sonuç olarak, Kohlberg erdemler etiğini, sosyal ortam ve yapının ahlaki akıl yürütme fonksiyonuna indirgemıştır (1982, Akt, Arthur, 2003, 64).

Ahlak eğitimi ile ilgili pek çok uygulama, Piaget ve Kohlberg'in önerdiği gelişim kuramından etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre, ahlaki gelişim bilişsel yapıda bir dönüşümü içerdiği için yavaş ve aşamalı bir süreçtir. Ahlaki gelişim, herhangi bir konuda kişinin bakış açısını değiştirmemekte, fakat akıl yürütme biçimini dönüştürmekte, daha önce göz önünde bulundurulmayan ölçütleri kapsayacak biçimde perspektifini genişletmektedir. Gelişim kuramcılarına göre, ahlak gelişimine yönelik başarılı bir yaklaşım model olma, ders anlatma, ödül ve ceza verme gibi geleneksel stratejiler yerine, eğitimle ilgili aşağıdaki özellikleri temel almalıdır (Duska ve Whelan, 1975):

1. Gelişim adım adım gerçekleşir ve süreklidir. Bu anlamda 2. evredeki bir egoistin, birden bire 4. evredeki gibi toplumsal kaygılar taşıması beklenemez. Bu nokta eğitim programları planlanırken beklentilerin gerçekçi temellere oturtulması ve gelişim evrelerine uygun hazırlanması açısından önemlidir.
2. Gelişim herhangi bir evrede durabilir. Bireyin içinde bulunduğu ortamın sosyal ve bilişsel uyarıları ne ölçüde içerdiği önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitimcilerin görevi, üst düzey akıl yürütmeyi uyaracak ortamlar yaratarak, bireylerin en üst düzeyde gelişmelerine yardımcı olmaktır.
3. Bireyin akıl yürütme düzeyi ağırlıklı olarak bir düzeyde olur, ancak durumsal olarak bu düzeyin bir altında veya bir üstünde tepkiler verebilir. Bu nedenle, bireylerin ahlaki gelişimleri ile ilgili yargıda bulunmadan önce yeterince örneklem toplamak önemlidir.
4. Ahlaki gelişim yaşa bağlı değildir. Bazı gençlerin gelişim düzeyi, yetişkinlerden daha yüksek olabilmektedir. Yaşa göre genelleme yapılabilmekle birlikte, ahlaki gelişim düzeyi kişiden kişiye değişmektedir.

5. Ahlaki gelişim için, bilişsel gelişim ve empati gerekli olmakla birlikte, yeterli koşul değildir.

Gelişim kuramcılarına göre, ahlak eğitiminin amacı her bireyin en üst düzeyde gelişimini sağlamak olmalıdır. Bu gelişimi etkileyen faktörler ise; sosyal çevre, empati, bilişsel gelişim ve bilişsel ikilemlerdir. Bu çerçevede, eğitim programları gelişimi etkileyen bu faktörler üzerine odaklanmalıdır. Bu kapsamda yapılacak ilk şey, bilişsel uyaranlar yaratmak ve empatiyi geliştirmektir. Empati ve içten saygı, gençlere yönelik ahlak eğitimi programlarının merkezi olmalıdır (Duska ve Whelan, 1975, 106).

Ahlak Eğitime Yönelik Farklı Ülke Uygulamaları

Ahlak eğitimi uygulamaları ile ilgili diğer ülkelerdeki uygulama örneklerinin yer aldığı bu bölümde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada'ya yer verilmemiştir. Bunun nedeni Karakter Eğitiminin ABD kökenli olması ve bu bilgilerin araştırmanın karakter eğitimi ile ilgili bölümünde yer almasının daha uygun olacağı düşünülmesidir. Bu bölümde, Avrupa'daki bazı ülkelerin ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi kapsamındaki uygulamaları özetlenmiştir. Ayrıca, ahlak eğitimi geleneği ve araştırmacının bir süre bu ülkede bulunarak, eğitim sistemini gözleme, akademisyen ve okul yöneticileri ile görüşme, gözlem yapma şansı bulması nedeniyle İngiltere'deki ahlak eğitime yönelik uygulamalara geniş yer ayrılmıştır. Bunun yanı sıra farklı uygulamalara örnek teşkil etmesi açısından Avusturya, Çin ve Japonya'daki ahlak eğitimi uygulamaları aktarılmıştır.

Avrupa Ülkeleri

Son yıllarda, pekçok uluslararası kuruluş ve araştırma enstitüsü ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve benzeri konulardaki araştırmaları ve eğitimleri desteklemeyi amaçlayan girişimlerde bulunmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletlerin Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) İnsan Hakları Eğitime yönelik çok kapsamlı bir kampanya yürütmüştür. Benzer biçimde Vatandaşlık Eğitimi de haklar ve sorumluluklar ile ilgili vatandaşları eğitmek için çok önemli bir yol olarak görülmektedir. Devletlerin sahip olduğu farklı etnik ve dini kökenlerden vatandaşların sayısındaki artış, 'vatandaşlık' tanımını da değişikliğe uğratmıştır. Artık sorgusuz

bağlılığı vurgulayan 'vatanseverlik'den çok, insan hakları ve vatandaşlık sorumluluklarını öne çıkaran vatandaşlık kavramı kullanılır hale gelmiştir. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimlerinin içeriğinde de, etnik, dini ve kültürel kimlik ile milliyetçiliği tanımlama eğilimleri yerine; insan haklarına yönelik değerleri, çocuk haklarını, farklılıklara saygıyı ve toplumdaki azınlıkların haklarını vurgulayan bir yaklaşım hakim olmaktadır. Kapsamlı bir insan hakları eğitiminin vatandaşlık konularını dikkate alması gerektiği gibi, tersi de bir gerekliliktir. Benzer bir biçimde, gündemdeki insani ve toplumsal konulardan haberdar bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen vatandaşlık eğitiminin de, tüm vatandaşlarda etik ve ahlaki nitelikler geliştirmesi bir gerekliliktir. Sonuç olarak; insan hakları, vatandaşlık ve ahlak eğitimi gibi farklı isimler taşısalar da, bu eğitimlerin hepsinin hoşgörü ve barışı teşvik edip, başkalarına saygıyı geliştirmeyi hedefleyerek, aynı amaca hizmet ettiği söylenebilir (<http://portal.unesco.org...>).

Yukarıda belirtildiği üzere, özellikle Avrupa ülkelerinde toplumdaki çeşitliliğin artışı ahlak eğitimi ve insan hakları eğitimini belli ölçüde içine alan vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına olan ilgiyi artırmıştır. Bu kapsamda Avrupa Konseyi 1997-2005 yılları arasında Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (EDC) üzerine bir proje yürütmüştür. Proje kapsamında Avrupa'daki uygulayıcılar ve uzmanlar arasından diyalog kurularak, kavramların tanımlanması, stratejilerin belirlenmesi ve iyi deneyimlerin paylaşılması sağlanmıştır. Avrupa konseyi, proje kapsamındaki bulgular ve öneriler doğrultusunda EDC uygulamalarına yönelik ilkeleri belirleyerek, EDC'nin Avrupa ülkelerinde uygulanmasına önyak olmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlere ve diğer uygulayıcılara yardımcı olması amacıyla EDC'ye yönelik broşürler, bilgilendirici paketler, kullanma kılavuzları ve eğitim paketleri hazırlanmıştır. EDC projesi 'Avrupa'da Eğitim yolu ile Vatandaşlık' yılı ilan edilen 2005 yılında sona ermiştir (<http://www.coe.int/T/E/...>).

EDC Projesinin gerçekleştirilmiş olan evreleri, Vatandaşlık Eğitiminin ve İnsan Hakları Eğitiminin Avrupa Konseyi ve üye ülkeleri için kalıcı stratejik amaçlar haline getirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, Avrupa Konseyinin 2006-2009 etkinlikler programı, kalıcı politikaları teşvik etmeyi, iyi uygulamaları ve ülkeler arası işbirliğini desteklemeyi hedeflemektedir. 2006-2009 programının öncelikleri;

politika geliştirme ve uygulama, öğretmen eğitimi ve demokratik yönetim olarak belirlenmiştir (<http://www.coe.int/t/dg4/...>).

Avrupa Eğitim Bilgi Ağı EURYDICE, üyesi olan 30 ülkede ortak değerlerin ve vatandaşlık eğitiminin nasıl öğretildiği üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. 2004-2005 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırma sonucunda, katılımcı ülkelerde toplumsal uyumu ve etkin vatandaşlığı pekiştiren uygulamalar araştırılmıştır. Bu çerçevede;

- Politika okur-yazarlığı (ilgili kurumların işleyişlerini, insan haklarını, sosyal problemleri ve çözüm yollarını vb. öğrenme),
- Eleştirel düşünme ile davranış ve değerlerin geliştirilmesi (toplumsal hayata etkin katılım, kendine ve diğerlerine saygının geliştirilmesi, sosyal ve ahlaki sorumluluğun edinilmesi, dayanışma ruhunun güçlendirilmesi, farklılıklara toleransın ve sorun çözme yöntemlerinin geliştirilmesi vb.)
- Etkin katılım (okulda demokrasi uygulamalarına katılım, ulusal ya da uluslara arası boyutta toplumsal hayata katılım, diğer toplum kuruluşları ile ortak projeler gerçekleştirilmesi vb.)

belirleyici ölçütler olarak gösterilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda çoğu ülkenin resmi belgelerinde açık bir biçimde bu ölçütlere yer verildiği görülmüştür. Ancak Almanya, Finlandiya, İsveç, İngiltere, İzlanda ve Bulgaristan gibi bazı ülkelerin öğretim programlarında politika okur-yazarlığına bir vurgu yapılmadığı saptanmıştır. Sadece Almanya ve Hollanda'da ise davranış ve değerlerin geliştirilmesi ölçütüne resmi belgelerde rastlanamamıştır. Çek Cumhuriyeti, Lüksemburg, Macaristan ve İzlanda'da öğrencilerin toplum hayatına etkin katılımı konusuna öğretim programının hiçbir düzeyinde atıfta bulunulmamıştır. İtalya ve Hollanda'da ise bu ölçüt sadece lise'de eğitim-öğretim amacı olarak gösterilmiştir (<http://www.eurydice.org...>).

EURYDICE'in araştırmasına vatandaşlık eğitiminin kapsamı ve öğretimi açısından bakıldığında da, ülkeler arasında farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Çizelge 1'de araştırmaya katılan bazı ülkelerdeki uygulamalar özetlenmiştir (<http://www.eurydice.org...>).

Çizelge 1. Bazı Avrupa Ülkelerinde Vatandaşlık Eğitiminin Kapsamı

ÜLKE	EĞİTİM DÜZEYİ	KAPSAM	YAKLAŞIM	AYRILAN ZAMAN
Belçika (BE)	İlk ve orta öğretim	Din ve Ahlak eğitimi, Yabancı diller, Coğrafya, Tarih, Fen Bil., Sosyal Bil.	Bütünleştirilmiş, disiplinler arası yaklaşım	Öngörülmemiş
Estonya (EE)	- İlköğretim - Orta öğretim	- Sosyal eğitim, Beşeri çalışmalar - Sosyal eğitim, tarih, coğrafya	Ayrı bir ders olarak ve bütünleştirilmiş	- Haftada 1 saat ders - Haftada 2 saat ders
Fransa (FR)	- İlköğretim - Orta öğretim	- Tarih, Coğrafya	- Disiplinler arası yaklaşım - Bütünleştirilmiş ve ayrı bir ders	- 3-5 sınıflar arasında 1 saat tüm derslere dağıtılmış - Haftada 1 saat
İrlanda (IE)	- İlköğretim (1-5) - İlköğretim (6-8) - Orta öğretim	- Sosyal, Çevre ve Bilim Eğitimi, Coğrafya, Tarih, Sosyal, Bireysel ve Sağlık Eğitimi - Vatandaşlık, Sosyal ve Politik Eğitim - Tarih, Coğrafya, Ev Ekonomisi, Fen ve Sosyal Bilimler	- Bütünleştirilmiş - Bütünleştirilmiş ve ayrı bir ders - Bütünleştirilmiş	- Öngörülmemiş - Toplam 70 saat - Öngörülmemiş
Yunanistan (EL)	- İlköğretim - Orta öğretim	- Toplum ve yurttaşlık eğitimi - Toplum ve yurttaşlık eğitimi	- Disiplinler arası ve ayrı bir ders - Ayrı bir ders ve bütünleştirilmiş	-5. ve 6. sınıflarda 1 saat -3. yılda haftada 2 saat
Luksen-burg (LU)	- İlköğretim - Orta öğretim	- Ahlak, Din ve Sosyal Eğitim - Ahlak, Din ve Sosyal Eğit., Coğrafya, Tarih, Yabancı Dil, Vatandaşlık eğit.	- Bütünleştirilmiş - Ayrı bir ders ve bütünleştirilmiş	- Öngörülmemiş - Haftada 1 ders
Letonya (LV)	- İlköğretim (1-5) - İlköğretim (6-8) - Orta öğretim	- Sosyal Bilgiler - Tarih, Sağlık Eğitimi, Coğrafya, Etik, Ekonomiye Giriş, Vatandaşlık Eğitimi - Politika ve haklar, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Ekonominin Temelleri	- Bütünleştirilmiş, disiplinler arası - Ayrı bir ders ve bütünleştirilmiş - Bütünleştirilmiş	- Öngörülmemiş - Haftada 1-2 saat - Öngörülmemiş
Malta (MT)	İlk ve orta öğretim	Demokratik Vatandaşlık Eğitimi	Disiplinler arası yaklaşım	Her okul, Ulusal Minimum Öğretim Programından yararlanarak kendi programını geliştirmektedir.
İngiltere (ENG)	- İlköğretim - Orta öğretim	- PSHE, Vatandaşlık - Vatandaşlık	- Bütünleştirilmiş - Ayrı bir ders	- Öngörülmemiş - Öngörülmemiş
İzlanda (IS)	İlk ve orta öğretim	Hayat Becerileri	Bütünleştirilmiş	Öngörülmemiş

Kaynak: Eurydice (2005)

Araştırma verilerine göre, ilköğretim düzeyinde sadece Bulgaristan ve Romanya'da Vatandaşlık ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Estonya, Yunanistan, Portekiz ve İsveç'te vatandaşlık konuları diğer ilgili derslerde 'bütünleştirilmiş' olarak ya da 'disiplinler arası yaklaşım' ile tüm derslerde vurgulanmaktadır. Orta öğretimde ise vatandaşlık eğitimi daha sık olarak ayrı bir ders olarak verilmektedir (Örn. Estonya, Yunanistan, Lüksemburg, Polonya, Slovenya, İsveç ve İngiltere vb.). Vatandaşlık eğitiminin diğer derslerle bütünleştirilmiş olarak verildiği durumlarda, genellikle tarih, sosyal bilimler, coğrafya, din ve ahlak bilgisi, etik, felsefe, yabancı diller dersleri tercih edilmektedir. Ayrı bir ders olarak verildiğinde, genellikle Vatandaşlık dersi zorunlu tutulmaktadır. Ancak bütünleştirilmiş ya da disiplinler arası olarak öğretim programlarında yer aldığına, genellikle ilgili konuların işlenmesi sadece önerilmektedir. Bu anlamda ilköğretim düzeyinde Vatandaşlık eğitimi Lüksemburg ve İngiltere'de zorunlu değildir. Orta öğretimde Almanya, İrlanda ve Lüksemburg'da seçmeli derstir (<http://www.eurydice.org...>).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, özellikle Avrupa'da ortak bir kültürün ve değerlerin oluşturulmasının gündemde olduğu günümüzde, Avrupa Komisyonunun bu amaca hizmet edecek en önemli yollardan biri olarak vatandaşlık eğitimi gördüğü söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar ahlak eğitimi, insan hakları eğitimi ya da karakter eğitiminin de temel ölçütlerini benimseyen vatandaşlık eğitiminin, Avrupa ülkelerindeki uygulamalarda okul geneline yaygınlaştırılan planlı bir uygulamadan çok, bir ders içine sınırlı tutma ya da diğer derslerde öğretmenin inisiyatifine göre ilgili konularda işleme biçiminde ele alındığını göstermektedir.

İngiltere

İngiliz okullarında disiplin ile ilgili kaygılar uzun yıllardır devam etmektedir. 1980'lerin sonunda, hükümet okullarda disiplin ile ilgili araştırmalar yapmak üzere bir komite kurmuştur. Komitenin hazırladığı rapor; öğrenci davranışları ile ilgili uygulanan resmi politikalarda, öğretmenin otoritesi yerine, tüm okul yaklaşımına geçiş yönünde bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu raporda, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin kalitesine daha fazla yoğunlaşmalarının, öğrenme ve davranış konusunda problem yaşayan öğrencilerin durumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. 1997 yılında

Yeni Eğitim Hareketi, iyi davranışın ve disiplinin sağlanmasına yönelik olarak, okulların bir politika oluşturması zorunluluğunu getirmiştir. Bu kapsamda, çoğunlukla toplum temsilcileri ve velilerden oluşan yönetim kurullarının, okul yöneticilerine yol gösterecek ilkeleri belirlemeleri istenmiştir. Bakanlığa bağlı Denetim Ofisi (Ofsted) bu çerçevede okulların davranış politikalarını ve uygulamalarını incelemiş ve raporlandırmıştır (Rowe, 2006).

1997'yi izleyen yıllarda ise tüm okulu kapsayan davranış ve devamlılık politikalarının geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda okulun beklentilerinin ve değerlerinin okul atmosferine ve kültürüne aktarılmasına ve öğretim programının yapılanması ve öğretilmesine yönelik uygulamalara yansıtılmasına gerek olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve davranışsal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi (Personal, Social and Health Education- PSHE) bir ders olarak programa eklenmiştir. Pek çok okulda, davranış politikaları ile öğretim programı arasında bir bağ kurmak yaygın bir uygulama haline gelmiştir. İngiliz okullarının çoğunda bu uygulama kapsamındaki tartışmalar, her hafta bir öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen “sınıf öğretmenliği-tutor time” ya da PSHE dersleri aracılığı ile gerçekleştirilmektedir (Rowe, 2006).

Ancak, 27.03.2007 tarihinde araştırmacının, Londra’da bulunan bir ortaokulda PSHE öğretmeni ve okul koordinatörü olan Peter Czajkowski ile yaptığı söyleşide, davranış politikalarının tüm okul genelinde uygulanması konusunda, uygulamada yaşanan sıkıntılar paylaşılmıştır. Bu kapsamda Czajkowski’nin aktardıklarına aşağıda yer verilmiştir:

- Okullardaki erdemlere yönelik yapılan çalışmalar şöyle özetlenebilir.
 - a. 5 tema (erdem) seçilerek, yıl içinde belirlenen 5 günde, sadece bu 5 temanın vurgulandığı “tema günü” etkinliği yapılır. Bu günde, tüm derslerde ve okul etkinliklerinde bu değer/erdem üzerine yoğunlaşılır. Araştırmacının, bir değer/vurgulanmasının sadece bir günle sınırlı tutulmasının beklenen etkiyi yapamadığı yönündeki sorusuna, Czajkowski kesinlikle çok yetersiz olduğu cevabını vermiştir.
 - b. Değerlerin vurgulandığı etkinliklerin yapıldığı sabah toplantıları (assembly) yapılır. Bu toplantılar kesinlikle çok etkilidir. Bazı çocukların okul hayatlarından akıllarında kalan en güzel anılar bu toplantılardır. Her hafta bir konu işlenir. Örneğin “zorbalığa hayır” haftası. Kalabalık okullarda toplantılar, 6. sınıflar toplantısı gibi sınıf düzeylerinde gerçekleştirilir. Bazı etkinliklere ise tüm sınıf düzeylerinden

- katılım sağlanır. Etkinlikleri öğrenciler sunar genellikle, bazı durumlarda toplantıyı öğretmenler ya da müdür de organize edebilir. Sene başından sabah toplantılarından kimlerin sorumlu olacağı ve konular tespit edilerek, program oluşturulur.
- c. PSHE ve Vatandaşlık dersleri verilir. Bu dersler, öğretmen yetersizlikleri nedeniyle daha çok bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirilmekte, öğrenciler etkin kılınamamaktadır.
- Czajkowski İngiliz Eğitim sisteminde değerler eğitime yönelik yaşanan sıkıntıları şöyle özetlemiştir:
 - a. Değerlere yönelik hazırlanmış olan PSHE derslerinde öğrencilerin etkin katılımını sağlayan etkinlikler yapmak mümkün olmamaktadır.
 - b. Öğretmenler değerler eğitime yönelik yeterince bilgili değildir, öğretmenlik eğitimi sırasında bu konu üzerinde yeterince durulmamaktadır. Bu anlamda öğretmen eğitimi ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.
 - c. Okul genelinde tüm zümrelerden temsilcilerin katılımının sağlanacağı bir çekirdek grup oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu gruba erdemler konusunda eğitim verilmelidir. Böylece tüm zümrelerin bu konudaki sorumluluklarının farkına varmaları sağlanabilir.
 - d. Bu anlamda olumlu okul atmosferini ve kültürünü de içerecek informal eğitim programının olması gerekir. Ancak okuldaki herkesi bu programa dahil etmek çok zor olabilir. İnsanlardaki “Bu benim işim değil” anlayışını kırmak gerekir.
 - e. Yaratıcı, sorumluluk sahibi insanlara, görüşlerin ortaya konmasına, tartışılmasına ve takım çalışmasının gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.
 - f. Seçimler, oylamalar, drama vb. yöntemler kullanılarak, okul ortamında mümkün olduğunca değerlere yönelik uygulamaların yaptırılması gerekir.
 - g. Sınav odaklı sistem en önemli problem kaynağıdır.

Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsünde Profesör olan Graham Haydon (söyleşi, 01.03.07) ise, okullarda değerler ya da ahlak eğitimi için informal eğitim programı kullanmanın ideal yöntem olduğunu belirtmiştir. Ancak bu sistemi kurmak zor olduğu için, informal eğitim programının olmadığı durumlarda, sadece ahlak eğitime yönelik bir ders açılabilmektedir. İngiltere’de varolan durum bu şekilde açıklanabilir (Ahlak eğitime yönelik olarak PSHE ve vatandaşlık dersleri uygulaması). Ahlak ya da değerler eğitimi sözkonusu olduğunda, bu konuların bir dersin üniteleri olarak ele alınması istenen amaca yeterince hizmet etmemekte, öğrenciler açısından içselleştirme sağlanamamaktadır. Sadece bir derse yoğunlaşıldığı ve okul atmosferinin (ethos) etkisinin gözardı edildiği durumlarda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimi desteklenememektedir.

İngiltere’de uygulanan ahlak eğitime yönelik olarak Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsünde akademisyen olan, PSHE dersini veren öğretmenlere

danışmanlık yapan ve eğitimci eğitimi veren Dr. Stella Muttock ile 15.03.2007 tarihinde yapılan görüşmede kendisine yöneltilen sorular ve yanıtları şöyledir:

Soru: Ahlak eğitimine yönelik bir ders olması gerekli mi, yoksa okul bütününe yönelik bir sistem mi geliştirilmeli?

Yanıt: İdeal olanı okul geneline yönelik bir sistem kurulmasıdır. İngiltere’de şu anda uygulanan sistemde bir ders içinde ahlaki gelişime yönelik konular işlenmektedir. Ancak bu uygulama ile ilgili ciddi sıkıntılar bulunmaktadır. Buna yönelik çalışmalar yürütülmektedir. SEAL (Social and emotional aspects of learning) adı altında yürütülmekte olan çalışmalar ve bu kapsamda üretilen materyaller öğretmenlere çok yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin neler yapabileceklerine dair yönlendirilmeye ve örnek çalışmaları görmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Kapsamı gereği ahlak, etik konuları bir ders ile sınırlı olmaması, okul geneline yaygınlaştırılması gereken etkinlikler içermelidir.

Soru: PSHE derslerinden istenen verim alınabiliyor mu?

Yanıt: Öğretmenlerin bu konuda lisans eğitimi sırasında bilgilendirilmeleri gerekir. Biz İngiltere’de bunu yapıyoruz artık. Gene de uygulamada bu dersi kimin verdiği, donanımı alınan verimi etkiliyor. Hiç ciddiye alınmadığı okullar da var, çok güzel uygulandığı okullar da. Bu anlamda yöneticinin bunu sahiplenmesi çok önemli. Ayrıca bu dersten öğrencilere not verilmiyor. Bunun olumlu, olumsuz etkileri var: Not verilmeyince, öğrenciler dersi ciddiye almaya biliyorlar. Ama bu derste, notun amaçlanması da istenen birşey değil. PSHE öğretmenleri için hizmet içi eğitim çok büyük önem taşıyor. Bu derse giren öğretmenlere verilecek eğitimlerde, yaklaşım da çok önemlidir. Eğitimi verecek kişinin kendi deneyimlerini katılımcılarla paylaşması ve öğrencileri etkin kılacak etkinlik örnekleri sunması yararlı olmaktadır. Mesleki gelişim kurslarında birden fazla kişi ile bu eğitimlerin aktarılması da daha etkili olabilmektedir. Eğitimin verileceği grupta, eğitimin gerekliliğine inanmayanlar varsa onları mutlaka işe katmak gerekir.

Soru: Öğrenciler ahlak eğitimi ile ilgili bir etkinlik yaptıklarını bilmeliler mi? Programın informal olması daha etkili olmaz mı?

Yanıt: Informal olması daha etkili. Özellikle okul atmosferi bu anlamda çok iyi kullanılabilir. Aile katılımını da sağlamak gerekir. Assembly denen haftalık/günlük okul toplantıları, sınıf içinde ise çember zamanı (circle time) etkinlikleri informal programı destekeyecek faktörler olabilir. Ancak bazı durumlarda doğrudan eğitim de gerekebilmektedir.

Soru: İlköğretim düzeyinde ‘ahlak’ kavramını dar anlamıyla ‘üzerinde ortaklaşılan ana değerler’ çerçevesinde ele almak ve ahlaki akıl yürütmenin temellerini oluşturmaya çalışmak, orta öğretim de ise daha ayrıntılı olarak ahlaki ikilemler ve ahlaki akıl yürütmeye yoğunlaşmak uygun bir yaklaşım olur mu?

Yanıt: Evet uygun bir yaklaşımdır. İlköğretim çağında öğrencilerden çok fazla şey beklememek ve bazı temel değerleri oluşturmalarına yönelik ortamı hazırlamak önemlidir. İleri sınıflarda daha detaylı sorgulamalara ortam yaratmak gerekebilir. Bu anlamda da karakter eğitimi ilköğretim düzeyinde daha verimli olabilir. Bu tür uygulamalarda akran dayanışması çok işe yaramaktadır. Örneğin biz cinsel eğitim programımızda, 17 yaş grubunun, 15 yaş grubuna bilgi aktarımını sağlıyoruz. Bu tür programların değerlendirilmesinde de, öğrencilerin öz değerlendirmesine önem verilmelidir. Özellikle ilköğretim düzeyinde çok gerçekçi geribildirimler alınabilmektedir.

Rowe'a göre (2006) ise, İngiltere'de okullar öğrencilerin katılımı ile adil ve eşitlikçi kurallar sistemi oluşturmayı hedeflemektedir. Ancak, kuralların öğrencilerle birlikte tartışılarak ve üzerinde fikir birliğine varılarak kararlaştırılması, bu kuralların öğrenciler tarafından sahiplenileceği veya içselleştirileceği anlamına gelmemektedir. Örneğin İngiltere'deki okullardan St. John's okulunda, "okul kuralları öğrenci, veli, çalışanlar ve yöneticilerin katılımı ile belirlenmiştir" denmesine rağmen, bu kurallar arasında 'makyaj yapılmaması, takı takılmaması' gibi maddeler bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bu maddelerin yansıttığı nedenleri ve değerleri anlasalar bile, uyguladıkları anlamına gelmediğini göstermektedir. Öğrenciler kendileri ile yapılan görüşmelerde, yetişkinlerin kendilerinden bekledikleri şeyleri söylediklerini, böylelikle kurallarını yetişkinlerin koyduğu bir oyunu oynadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen örnek göz önünde bulundurulduğunda, okullar özdisiplini olan ve ahlaki olarak sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmek istiyorlarsa, yapmaları gerekenin sadece kurallara uymayı sağlamak olmaması gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede, öğrenci katılımının sadece davranış yönergelerinin hazırlanmasına "katılım" ile sınırlı tutulmaması; uygulamalarda, özgün ve kişisel ahlaki akıl yürütmelere fırsat verecek ortamlar yaratılması önerilebilir. Bu kapsamda, model olma ve sorumlu davranışın alışkanlık haline getirilmesi gibi **karakter eğitimi** ile özdeşleştirilen yaklaşımların, İngiliz eğitim sisteminde Vatandaşlık eğitimi öğretim programının amaçları ile örtüştüğü söylenebilir. Karakter eğitimi ile öğrencilerin daha kapsamlı ve özgün ahlaki ve politik çıkarımlarda bulunabilmeleri için en önemli fırsatlar okulun kendi ortamında yaratılabilmektedir: Davranış politikaları, öğrencilerin kendi yaşlıları arasında çatışma çözme becerileri kullanabilmelerini sağlayan demokratik ortamlar vb.

Avusturya

Avrupa Birliği'nin genişleme politikaları kapsamında, paylaşılan ortak değerlerin oluşturulması Avrupa Komisyonunun gündemindeki en önemli maddelerden birini oluşturmaktadır. Bu çerçevede Avusturya'da da değerler konusu, eğitim gündeminde üst sıralarda yer almaktadır (Weyringer ve Patry, 2006).

Bu kapsamda, İlköğretim düzeyinde genel eğitimin amacı; öğrencilere sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel alanlarda temel ve dengeli bir eğitim vermek olarak tanımlanmıştır. Toplumdaki temel değerler ise; ‘merhamet, dayanışma, hoşgörü, barış, adalet ve çevresel duyarlılık’ olarak belirtilmiştir. Bu çerçevede eğitimin, insan haklarına odaklanan demokrasiye katkı sağlaması ve karar verme ile sorumluluk almayı da teşvik etmesi gerektiği belirtilmiştir. İlköğretim düzeyindeki öğretim programının amaçlarında ise, öğrencilerde küresel adalet değerinin geliştirilmesi önemle vurgulanmıştır. Küresel eğitim (KE), öğretim programında yer almamasına rağmen, öğretmenlerin farklı branş derslerinde küresel adalet değerlerini disiplinler arası eğitim anlayışı ile işlemeleri beklenmektedir. Bu dersler, dil eğitimi, coğrafya, tarih, din eğitimi ve politika eğitimi dersleri olabilmektedir. Ancak, bu derslerin öğretim programı içinde, küresel adalet değerlerinin nasıl işleneceğine ilişkin açık biçimde yol gösterilmediği için, öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin bireysel çabasına ve adanmışlık duygularına aşırı derecede güvenmek, sadece Avusturya’ya özgü bir yaklaşım değildir (<http://www.bmukk.gv.at...>).

Öğretmenler ise değerler eğitimini, sınıf uygulamalarına entegre etmek için yeterli zamanlarının olmamasından yakınmaktadır. Bu konuda yaşanan sıkıntılara bir çözüm üretmek amacıyla, Salzburg Üniversitesinde sınıf-odaklı, değerler eğitimi programı geliştirilmiştir. Değerler ve Bilgi Eğitimi -VaKE (Values and Knowledge Education) adlı bu program, didaktik bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramını ve Glasersfeld’in yapısalcı kuramını temel alan program, bilgi edinimi ile değerler eğitimini ilişkilendirmiştir. Program genel olarak ahlaki ikilem tartışmaları üzerine kurgulanmıştır (Weyringer ve Patry, 2006).

Yapılan uygulamada, öğrencilere bir ahlaki ikilem durumu sunulmakta ve tartışmaları istenmektedir. Ancak öğrenciler, süreç içinde bilgilerinin böylesi bir tartışma için yeterli olmadığını farketmekte ve konu ile ilgili araştırma yapmaktadırlar. Sonuç olarak ikilemle ilgili tartışma bilgi ve bilişsel düzey anlamında üst düzeye taşınmaktadır. Bu uygulamada, öğrenme süreci öğrencilerin sorumluluğunda yürütülmekte ve öğrencilerden tartışma çerçevesinde kendi bilgi temellerini oluşturmaları beklenmektedir. Böylece, gerekli bilginin uygulanabilirliğinin test

edilmesi sağlanmakta ve öğrenme etkin bir süreç haline getirilmektedir. Bu program kapsamında gerçekleştirilen bütün dersler ve çalıştaylar, anket, sosyo-grafik analizleri ve gözlemler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde, yapısalcı yaklaşım kapsamında öğrencilerde gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve ahlaki uygulamaları açısından, programın kazanımlar sağladığı görülmüştür (Weyringer ve Patry, 2006).

Avusturya'da uygulanan VaKE programının, ahlaki ikilem tartışmaları ve dolayısı ile ahlaki akıl yürütme üzerine odaklandığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, bilmek kadar, bu bilgiyi hayata aktarabilecek ortamların sağlanması da büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda üst düzey tartışma becerileri gerektiren bu programın daha çok lise düzeyindeki öğrenciler için uygun olabileceği söylenebilir. Ayrıca ahlak ile ilgili konuların sadece ders içi etkinlik ile sınırlı tutulması ve okul genelinde yapılan tüm uygulamalara yansıtılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Çin

Çin toplumu pek çok hanedanlığın ve kültürün geliştiği, binlerce yıl süren bir medeniyetler tarihine sahiptir. Yaklaşık olarak 19. yüzyılın yarısında, geleneksel Çin toplumu modernizm çizgisinde bir değişim göstermeye başlamıştır. Bu doğrultuda modernleşmenin göstergeleri olan ekonomik hayatın endüstrileşmesi ve piyasalaşması, bilim ve teknolojinin gelişmesinin yanı sıra, toplumun yeni politikalar doğrultusunda yeniden yapılandırılması yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Wanxue ve Tang, 2004).

Yapılan çalışmalar kapsamında, Çin'de arzulanan yeni politik ve sosyal düzen olan demokrasi için gerekli olan eğitime, iyi ahlaki karakteri olan insanların desteği olmadan ulaşılamayacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle, 1990'ların sonundaki ahlak eğitimini geliştirme girişiminin ağırlık verdiği en önemli husus, kişisel ahlaki nitelikleri geliştirmek olmuştur. 2000 yılında yayınlanan "Beyaz Rapor- White Paper" insanların ahlaki niteliklerinin gerekliliği üzerine tespitlerde bulunmuştur (Akt. Lee ve Ho, 2005):

Bireylerin ideolojik ve ahlaki standartlarını yükseltmek için, insanların kanun algılarını ve kanunlarla yönetilme kavramlarını geliştirmek gerekmektedir... Aynı zamanda, sağlıklı değerler, ahlaki standartlar, kültür ve sosyal uygulamalar ile ilgili olumlu kamuoyu pekiştirilmelidir. Renkli ve anlamlı kültürel ve eğitimsel etkinlikler sağlayarak, gençlerin sağlıklı yetişmesine büyük önem verilmelidir (PRC Information office of the state council, 2000).

Eski ahlak eğitimi uygulamalarında; geleneksel, dogmatik, müdahaleci, gerçek hayatı ve çocukların doğasını reddeder bir hava hakim olmuştur. Böylesi bir toplumun amacı; mekanik olarak itaatkar ve otorite yönelimli bireyler yetiştirmektir. Ahlaklı olmanın göstergesi ise 'itaatkar olmak ya da olmamak' olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda eski ahlak eğitiminin kapsamı, ağırlıklı olarak politik söylemler içermiş, yetişkin bakış açısı ile hazırlandığı için çocuklardan çok uzak olmuştur (Wanxue ve Tang, 2004).

2002 yılının Haziran ayında Eğitim Bakanlığına bağlı Temel Eğitim Dairesi, ilköğretim 1-5 sınıflar düzeyinde 'ahlak ve hayat' ve 6-8 sınıflar düzeyinde 'ahlak ve toplum' adlı vatandaşlık ve ahlak eğitimi taslak öğretim programlarını yayınlamıştır. Bu yeni programlar deneysel versiyon olarak duyurulmuş ve pilot uygulamaya 33 bölge katılmıştır. Eski ideoloji odaklı ahlaki ve sosyal çalışmalar ile karşılaştırıldığında, yeni öğretim programı, insanı eğitimin temel faktörü olarak ele alması açısından öne çıkmaktadır. Yeni program; medeni davranışları ve alışkanlıkları, iyi ahlaki nitelikleri ve sağlıklı sosyal gelişimi desteklemeyi hedeflemiştir. Böylelikle hayattan ve araştırma yapmaktan zevk alacak, iyi ahlaki nitelikleri ve sağlıklı sosyal karakterleri olan öğrenciler yetiştirilmesi; aynı zamanda eğitimin merkezi olan çocukların hayat deneyimlerinin ve sosyal hayatlarının, öğrenme deneyimi ile ilişkilendirilmesi planlanmıştır (Lee ve Ho, 2005).

Planlanan bu kökten değişimler çerçevesinde, ilk olarak eğitimin politik yaklaşımdan arındırılmasının bir göstergesi olarak, ahlak eğitiminin başından ideolojik kelimesi kaldırılmıştır. Bireysel gelişime verilen önem çerçevesinde, ahlak ve toplum programında yer alan ünitelerin bazıları şöyle adlandırılmıştır: 'Büyüyorum', 'Ben ve Ailem', 'Ben ve Okulum', 'Ben ve Yaşadığım Yer', 'Ben ve Ülkem' ve 'Dünyayla Karşılaşma'. Bu gelişmeleri takiben, 2002 yılı Eylül'ünde, Temel Eğitim Dairesi İlk ve orta öğretim kurumlarına yönelik 'Psikolojik Sağlık Eğitimi' programının çerçevesini

belirlemiştir. Buna göre, Psikolojik Sağlık Eğitimi'nin (PSE) amacı; öğrencilerin psikolojik niteliklerini geliştirmek, potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak, iyimser ve tutkulu bir karakteri geliştirmek, kendi kendine öğrenme becerilerini ve adapte olma yeteneğini güçlendirmektir. Bu kapsamda PSE okulun ahlak eğitimini güçlendirmeyi; yaratıcı ve uygulamaya yönelik becerileri geliştirmiş, idealleri ve ahlaki değerleri olan, eğitilmiş ve disiplinli bir nesil yetiştirmeyi hedeflemiştir (Lee ve Ho, 2005).

Bu yeni uygulamalar, yeni nesli reform hareketinin merkezine yerleştirmiş ve onların seçimlerine ve ilgilerine saygı duyulmasını sağlamıştır. Gerçekleştirilen uygulamalarda, özgürlük ve sorumluluk dengelenmeye çalışılarak, öğrencilerin gerçek hayatta yaşanan ahlaki ikilemler ve çatışmalardan kaçmak yerine, bunlarla yüzleşmeleri istenmiştir. Bu çerçevede öğrencinin ahlaki gelişimini sağlamak üzere, okul, aile ve toplum işbirliği artırılmıştır. Ahlak eğitimi üzerine çalışan akademisyenler ise, geleceğe yönelik araştırmalar yürütmeye başlamışlardır. Bu kapsamda küreselleşme ve evrensel etik daha fazla üzerinde durulan konular arasına girmiştir (Wanxue ve Tang, 2004).

Şangay Eğitim Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2002 yılında hazırlanan bir raporda, gençlerin dört niteliğe sahip olmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir: idealler, ahlak, disiplin ve kültür (eğitim). Ayrıca bu dört nitelik, üç karakteristik özellik taşımalıdır: kuvvetli bir adalet duygusu, çeşitli yeteneklerle tamamlanan uzmanlaşma, çok yönlü küresel bilgi ve beceriler. Raporda, eğitimin modernleşme, dünya ve gelecek ile yüzleşmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda, küresel farkındalık (Örn. karşılıklı bağımlılığı anlama, dünyayı tek bir bütün olarak algılama, barışçıl gelişim, çevre duyarlılığı, uluslararası adalet), küresel bilgi (Örn. Dünya coğrafyası, dünya tarihi, güncel uluslararası konular, ortak dil, uluslararası ticaret), küresel beceriler (Örn. Empati, insan hakları, hayata saygı, adalet ve barış gibi küresel değerler), küresel davranış (Örn. Dünya'da adaleti destekleyecek eylemlere katılmak) üzerinde durulması gereken unsurlar olarak belirtilmiştir. Bu küresel yaklaşım, Çin tarihindeki ahlak eğitimine yönelik politik vurguyu ortadan kaldırmış, daha önemlisi Çin'i küreselleşen dünyaya daha entegre olmuş, demokratik bir üye ülke haline getirmeye yönelik bir kapı açmıştır (Lee ve Ho, 2005).

Japonya

Eski çağlardan orta çağa kadar Japonya'nın üç büyük dini olan Şinto, Budizm ve Konfüçyüsizm zaman içerisinde birbirlerini de etkileyerek, Japonya'nın değerler sisteminin merkezini oluşturmuşlardır. Günümüzde okullar da dahil olmak üzere kamu kurumlarında resmi olarak laik bir düzen hakim olmasına rağmen, evlerde ve okullarda gerçekleştirilen ahlak eğitiminde bu dinlerin etkisi halen görülmektedir . 1872-1945 yılları arasında ahlak eğitiminde öne çıkan milliyetçi yaklaşım, 2. Dünya Savaşı sonrasında yerini laik ve demokratik içerikli Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık derslerine bırakmıştır. Uzun bir süre ahlak eğitimi ile ilgili konular tüm derslerde ve ders dışı etkinliklerde ele alınmıştır. 1958 yılında ahlak eğitimi için ayrı bir ders açılması resmi olarak kararlaştırılmasına rağmen ders kitabı, içerik gibi konular netleştirilmemiştir. Sonuç olarak tüm derslerde ve ders dışı etkinliklerde ahlak eğitimi konuları ele alındığı için, öğretmenler için 'Ahlak Eğitimi Çalışmaları' dersini almak öğretmenlik sertifikasını edinmenin gereklerinden biri haline gelmiştir (Luhmer, 1990).

Günümüzde Japon öğretim programı üç bölümden oluşmaktadır: Akademik dersler, ahlak eğitimi ve özel etkinlikler. Japon Eğitim Bakanlığı tüm bu bölümler için standartların yer aldığı temel çalışma esaslarını okullara iletmektedir. Okullar bu standartlar çerçevesinde kendi programlarını hazırlamaktadırlar. Ahlak eğitimi için hazırlanmış olan çalışma esasları şöyledir (İkemoto, 1996):

Okullarda ahlak eğitiminin, okulun tüm etkinlikleri yoluyla sağlanması temel ilkedir. Bu nedenle, sadece ahlak eğitimi dersinde değil, tüm derslerde ve özel etkinliklerde konu ile ilişkilendirilerek verilmelidir (İlköğretim için Çalışma Esasları, 1989, Akt, İkemoto, 1996).

Çalışma esaslarında, ahlak eğitiminin 6 amacı da tanımlanmıştır. Bunlar (İlköğretim için Çalışma Esasları, 1989, Akt, İkemoto, 1996);

1. insanlık onuruna ve yaşama hakkına saygının teşvik edilmesi
2. Geleneksel kültürü aktaran ve geliştiren bireyler yetiştirilmesi
3. Demokratik bir toplum kurmaya ve geliştirmeye çaba sarfeden bireyler yetiştirilmesi

4. Barışçıl bir uluslararası toplumun gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilecek bireylerin yetiştirilmesi
5. Ahlak bilincinin teşvik edilmesidir.

Bu çerçevede gerçekleştirilen ahlak eğitimi dersi, 1. sınıflar için toplam 34 saat, 2-9 sınıflar için 35 saattir. Bu dersin yıllık planı, çalışma esaslarına göre öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Dersin işlenmesi sırasında kitap kılavuzları, okuma parçaları, anekdotlar, eğitim amaçlı televizyon programları vb. kaynaklardan yararlanılmaktadır. Ahlak eğitiminin içeriği dört ana alana ayrılmaktadır (İkemoto, 1996; Luhmer, 1990):

1. Kendimiz Hakkında (Ölçülülük, çalışkanlık, cesaret, içtenlik, özgürlük ve düzen, kendini geliştirme vb.)
2. Başkaları ile İlişkiler (Nezakət, önem verme ve kibarlık, arkadaşlık, teşekkür ve saygı, alçak gönüllülük)
3. Doğa ile İlişkiler (Doğaya saygı, hayata saygı, estetik duyarlılık, doğadaki asalet)
4. Toplum ile İlişkiler (Toplumsal görevler, adalet, gruba katılım ve sorumluluk, üretim, aile üyelerine saygı, öğretmenlere ve okuldaki diğer kişilere saygı, topluma katkıgeleneklere saygı ve millet sevgisi, diğer kültürlerle saygı)

Japon eğitimcileri, ahlak eğitiminin sistemli bir biçimde okullarda öğretilebileceğine inanmaktadırlar. Bunun altında yatan, herhangi bir dinden bağımsız olarak insan doğasının iyi olduğuna inanılmasıdır. San Fransisko Barış anlaşmasından ve 2. Dünya Savaşı bozgununun ardından gerçekleştirilen genel reformlara ve demokratikleşme hareketine karşın, günümüzde ahlak eğitiminin Japonların milli duygularını ve geleneksel değerlerini geliştirmesi gerektiğine yönelik politikalara geri dönüş söz konusudur. Aynı zamanda okulların, gençlerin küresel konulara ilgisini de artırması gerektiği belirtilmektedir. Japonya'nın uluslararası alandaki rolünün gençler tarafından bilinmesi, farklı kültürlerle değer verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, ilerleyen zaman içinde halen 'disiplin' ve 'tutumluluk' erdemler olarak algılanmaktadır. 'Kendine güven' ise 'gruba uyum' ile dengeli bir biçimde ele alınmaktadır (Luhmer, 1990).

Japonya'daki ahlak eğitimi sistemini ayrıntıları ile inceleyen ve savaş öncesi dönemle günümüzdeki ahlak eğitimi uygulamalarını karşılaştıran Khan (1997, 206) ise yaşanan sorunları şöyle özetlemiştir: Savaş sonrasında demokratik sistemin tam olarak hayata geçirememesi, Konfüçyüsizm'in etkisinin halen devam etmesi, savaş öncesi değerlerinin yerine yeni değerlerin konulamaması, bu değerlerin ve otoriterdikte ettirilen ahlaki değerlerin günümüz ahlak eğitimine hakim olması. Khan, ahlak eğitiminin hükümetler tarafından planlanmasının, hükümetin arzularının toplumun arzuları olarak gösterilmesine neden olduğunu savunmaktadır. Bu uygulama, bireysel karakteri geliştirmektense, yok saymaya yöneliktir. Japonya gibi hiyerarşinin önemli olduğu toplumlarda, toplumun çıkarları ve iyiliği öncelikli sayılarak, bireysel haklar bastırılmaktadır. Bu yaklaşım, Konfüçyüsizm'in bireyden önce toplumu öne çıkararak yaklaşımının Japonya'da günlük hayata hakim olmasıyla desteklenmektedir. Bu çerçevede, Japon okullarındaki uygulamalar incelendiğinde; demokratik ahlaklı, evrensel insan haklarını benimsemiş bireyler yetiştirmenin amaçlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle ahlak eğitimi halen, açıklama, ezberletme, kuram ve kuralların öğretilmesi ve uygulanması ve telkin yolları ile öğretilmektedir. Bu yaklaşım ise ahlaki bağımsızlıktan çok, ahlaki bilginin aktarımı olarak tanımlanabilir (Khan, 1997).

Türkiye'de Ahlak Eğitimi

Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasını takiben, bu yeni devletin vatandaşına sunacağı eğitimin felsefesinin ve izleyeceği politikaların belirlenmesi büyük bir önem kazanmıştır. Bu çerçevede yurt dışından bazı akademisyenler Türkiye'ye davet edilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu akademisyenlerden biri olan John Dewey, Atatürk'ün daveti üzerine 1924 yılında Türkiye'ye gelmiş ve 'Türkiye maarifi hakkında raporu hazırlayarak Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur. John Dewey davet edilip kurulacak yeni eğitim sistemi hakkında görüşleri alındığında, özellikle "çocukların hayattaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak programlar ve öğretim yöntemleri" hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Dewey'nin hazırladığı rapor Türk eğitiminin felsefi temellerinin ve eğitim politikasının oluşturulmasına ve eğitime yeni bir anlayış

kazandırılmasına katkıda bulunmuştur. Böylece Türk Eğitim Sistemi pragmatizm çizgisinde bir yöne oturtulmuştur (Cevizci, 2006).

O dönemde 'Tanin' gazetesi muhabiri ile yaptığı röportajda Dewey öğrenci ile hayatın ilişkilendirilmesi, çocuğun edilgen değil girişimci olarak yetiştirilmesi, çocukların yalnız hafızalarına yüklenilmemesi, okul binalarının, öğretime elverişli olması ve oyun yerlerinin olması gibi konuların üzerinde özellikle durmuştur. 19 Ağustos tarihli bir başka gazetede, M. Zekeriya'nın "Dewey Ne Yapacak?" adlı bir yazısı yayımlanmıştır.. M. Zekeriya Dewey'nin, okullarda hürriyet, adalet ve eşitliğin yaşanması ve çocuğun, demokrasi terbiyesini okulda alması gerektiğini vurguladığını yazmıştır (Ata, 2001).

John Dewey'nin Türk eğitim sistemi hakkında hazırladığı rapor ve öneriler sadece Atatürk zamanında değil, daha sonra da çok etkili olmuştur. Köy Enstitüleri'nin kuruluş mantığı ve dayanağı John Dewey'in hazırladığı raporlar olmuştur. Yıllar sonra John Dewey, köy enstitülerini ziyaretinden (Hasanoğlu) sonra "Benim düşlediğim okullar, köy enstitüleri olarak Türkiye'de kuruldu. Tüm dünyanın bu okulları görüp eğitim sistemini Türklerin kurduğu bu okulları göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırması isabet olacaktır"demiştir (J.Dewey, 21/3/1945 Le Monde Gazetesi, Akt. Cevizci, 2006).

Köy enstitülerinde uygulamalı, deneye ve gözleme dayanan eğitim, sadece mesleki gelişim amaçlı değil, karakter gelişimi ve sosyal gelişim amacıyla da kullanılmıştır. Köy enstitülerinde öğrencilerin içinde buldukları ortam, hem sanatsal hem de sosyal açıdan onlara olumlu davranışları gözleme ve uygulama imkanları sunmuştur. Ancak gerçek hayatla bağlantılı, uygulama temelli ve demokratik ortamı ile kişilik gelişimini destekleyen bu anlayış uzun sürmemiş, Köy Enstitülerinin kapatılması ile yerini daha didaktik bir eğitim anlayışına bırakmıştır (Kirby, 2000). Bu gelişmeye paralel olarak zaman içinde, ilköğretim düzeyinde ahlak eğitimi de sorgulama ve uygulamaya fırsatlar yaratamayacak biçimde Din Kültürü Dersi ile birlikte verilmeye başlanmıştır.

Yukarıda da vurgulandığı gibi, Türkiye’de uzun yıllar ahlak eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında din eğitimi ile birlikte verilmiştir. Halen devam etmekte olan ve İlkokul 4. sınıfta başlayan bu eğitim; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi sınıf öğretmenleri tarafından, 6. sınıftan itibaren ise branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Adı geçen derslerde ahlak konuları din ile ilişkilendirilerek işlenmektedir (Yıldırım, 2000a, 2000b, 2000c).

Türkiye’de varolan durumda, öğrencilerde olumlu karakter özelliklerinin geliştirilmesine yönelik okul içi informal ortamı ve okul dışı çevresini kapsayan ve öğrencilerin karakter gelişimini destekleyen ulusal bir ahlak eğitimi programı bulunmamaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerde olumlu karakter özelliklerinin geliştirilmesinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve diğer ders öğretmenlerinin kendi inisiyatifleri ile sınırlı kaldığı söylenebilir. Oysa bu konu tüm ilgililerin katılımını içeren kapsamlı bir çalışmayı gerektirmektedir.

Bu tür çok boyutlu bir uygulama “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı” (International Baccalaureate Diploma Programme - IBDP) kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de pekçok özel okulda ve pilot olarak Sosyal Bilimler devlet liselerinde uygulanan IBDP’nin temel taşlarından biri olan “Yaratıcılık, Eylem, Toplum Hizmeti” (Creativity, Action, Service- CAS) çalışmaları öğrencilerin karakter gelişimini hedefleyen pekçok etkinliği içermektedir. CAS etkinlikleri yoluyla öğrencilerin okuldaki akademik ortam ile okul dışındaki yaşamı ilişkilendirmeleri ve böylece yaşayarak öğrenmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin, 2 yıllık program boyunca haftada en az 3 ders saatine karşılık gelecek sürede CAS etkinliklerine katılması gerekmektedir. Her okulda, öğrencilere katılabilecekleri etkinlik seçeneklerini sunmakla sorumlu bir CAS sorumlusu görevlendirilmekte ve okul programları IBO bölge ofisi tarafından denetlenmektedir. CAS etkinlikleri kapsamında öğrencilerin yaptıkları bir günlüğe kaydedilerek, öğrencilerin gelişimini sergileyecek bir portfolyo oluşturulmaktadır. CAS ile öğrencilerden beklenenler aşağıda özetlenmiştir (<http://www.ibo.org>):

- Yaratıcılık kapsamında, öğrencilerin sanat etkinliklerinde ve toplum hizmeti projelerini planlama ve uygulamada sergiledikleri yaratıcılık değerlendirilmektedir.
- Bedensel etkinlik kapsamında, bireysel ve takım sporlarına katılım kadar, katılan geziler ve ulusal/ uluslararası projeler de değerlendirilmektedir.
- Hizmet kapsamında, topluma katkı ve toplum hizmeti faaliyetleri ele alınmaktadır. Bu etkinlik örneklerinden bazıları özel ilgiye muhtaç çocuklara yardım, hastanelere ziyaret, mültecilerle ve evsizlerle çalışmadır.

CAS etkinlikleri, öğrencileri kendi enerji ve yeteneklerini başkalarıyla paylaşma yönünde güdülemektedir. Öğrenciler, bu etkinlikler kapsamında bir tiyatro, müzikal, spor veya toplum hizmeti etkinliğine katılabilmektedirler. Bu etkinliklerle öğrencilerin, kendilerini daha iyi tanımaları, çevrelerine karşı daha duyarlı olmaları ve diğer insanlarla ortaklaşa çalışmayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır (<http://www.ibo.org>).

Yenilenerek 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 okulda pilot uygulamaları yapılan ve 2005-2006 öğretim yılında Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında uygulamaya geçirilen, ilköğretim 1-5 öğretim programlarında da, öğrencilerin karakter gelişimlerine yönelik ihtiyaçlar büyük ölçüde karşılanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede; programlarda yapılan değişikliklerin gerekçeleri arasında; *“Bireysel ve ulusal değerlerin, küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı”*na yer verilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Ayrıca, ilköğretim 1-5 öğretim programlarının yenilenmesinde esas alınan anlayış ve ilkeler içinde; *“Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla ‘öğrenmeyi öğrenmenin’ gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması”* vurgulanmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Bu doğrultuda tüm ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kitaplarında, değerler ile ilgili bir bölüm hazırlanmış ve derslerde aktarılacak değerler örneklendirilmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b).

Yeni öğretim programına göre, öğrencilerin kişisel niteliklerini ve değerlerini geliştirmeyi hedefleyen Hayat Bilgisi dersinde; *öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme* değerleri üzerinde durulmaktadır. Hayat Bilgisi Programında “birey”, “toplum”, “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim ise bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak ele alınmıştır. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen tematik öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak düzenlenmiştir. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar ile; kazanımların pekiştirilmesi, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesi, çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesi ve bunun uygulanması amaçlanmaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Hayat Bilgisi'ne benzer biçimde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında; *adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, saygı, sevgi, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik* değerleri vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanları ise birey ve kimlik; kültür ve miras; insanlar, yerler ve çevreler; üretim, dağıtım ve tüketim; bilim, teknoloji ve toplum; gruplar, kurumlar, sosyal örgütler; güç, yönetim ve toplum; küresel bağlantılar olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarından birey ve kimlik alanında; kişisel ve sosyal yeterlilikler, İnsan davranışlarını etkileyen duygu ve düşünceler, kimliği oluşturan faktörler ve bunların yaşama etkisi, vatandaş olmanın önemi konuları ele alınmaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

İlköğretim programlarında yapılan ve belli boyutları ile yukarıda kısaca özetlenen iyileştirme çalışmalarının, çağdaş yaklaşımların sınıf ortamına aktarılabilmesi konusunda çok önemli bir adım olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak “yaşayarak öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” anlayışından yola çıkan iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının, sadece ders ile kısıtlı kaldığı, okul ortamına

yaygınlaştırılmadığı durumlarda, öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin zor olacağı bir gerçektir. Bu durum okul genelinde, gelişimsel hedefler etrafında şekillenen, tüm paydaşları içine alan, uygulamaya dönük modeller geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Gelişim Modeli” bir örnek oluşturmuştur. Model, 20.10.1999 tarih ve 4244 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe giren "Müfredat Lâboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırmasına İlişkin Yönerge" ile uygulanmaya başlanmıştır. Okul Gelişim Modeli'ne göre; eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilmeli ve işbirliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi sağlanmalıdır (<http://earged.meb.gov.tr/mlo/yonerge.htm>). Bu model ile; okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşmesi, okul toplumunun tümünün gelişim sürecine katılımı ve sürekli gelişimle azami verimin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Okul Gelişim Modeli, birbirini izleyen on evreden oluşan ve aşağıda sıralanan “Okul Gelişim Süreci Basamakları” ile gerçekleştirilir (www.meb.gov.tr).

1. *Basamak*: Okul Gelişimi Yönetim Ekibinin kurulması; (OGYE)

Okul Gelişimi Yönetim Ekibi şunlardan oluşur; Okul Müdürü, Projeden Sorumlu Müdür yardımcısı, Öğrenci, Öğretmen, Rehber Öğretmen, Destek Personeli, Veli, Okul Koruma Derneği Temsilcisi ve varsa Vakıf Temsilcisi, Okul Aile Birliği Sınıflar Temsilcisi, Muhtar, Eğitim sendikalarının okul temsilcisinden oluşur. Ayrıca olanaklar ölçüsünde Sanayi ve Ticaret Odası temsilcisi ile diğer sivil toplum örgüt temsilcileri de toplantılara çağrılabilir.

2. *Basamak*: OGYE tarafından stratejik planlama ve okul gelişim hedeflerinin belirlenmesi.

3. *Basamak*: OGYE tarafından yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personel için ayrı ayrı ihtiyaç analizi anketlerinin hazırlanması, uygulanması.

4. *Basamak*: OGYE tarafından önceliklerin belirlenmesi ve çalışma gruplarının kurulması.

5. *Basamak*: Çalışma grupları tarafından çalışma planlarının hazırlanması.

6. *Basamak*: OGYE tarafından yıllık okul gelişim planının hazırlanması.

7. *Basamak*: Çalışma grupları tarafından yıllık gelişim planının uygulanması.

8. *Basamak*: OGYE tarafından biçimlendirici değerlendirme ve düzeltme yapılması.

9. *Basamak*: OGYE tarafından düzeltilmiş gelişim planının uygulanması.

10. *Basamak*: OGYE tarafından son değerlendirmenin yapılması, rapor yazılması,

Yukarıda özetlenen ve Okullarda öğrenci başarısını ve verimliliği artırmak üzerine yoğunlaşmış olan Okul Gelişim Modeli'ne benzer biçimde, öğrencilerin karakter gelişimi üzerine yoğunlaşacak bir model de, yine okul ortamındaki tüm paydaşların katılımını öngörmelidir. Bu anlayışla; okuldaki tüm çalışanların, öğrencilere kazandırılması istenen değerleri okulun her ortamında yaşanan ilişkilere yansıtması ile bu değerler öğrenciler tarafından içselleştirilebilir. Bunun için ise geliştirilecek bir karakter eğitimi programının öncelikle yöneticiler tarafından benimsenip, okul ortamında uygulanmasının desteklemesi gerekmektedir.

Ahlak Eğitime Farklı Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi

Karakter eğitiminin kuramsal temelleri, bu bölümün etik yaklaşımlar ile ilgili kısmında da vurgulandığı gibi, eski Yunanda Plato ve Aristoteles'in öncülüğünü yaptığı Erdemler etiğine dayanmaktadır. Aristoteles ahlaki erdemleri ve karakteri detayları ile tanımlamış ve bu özelliklerin nasıl kazanılabileceğini incelemiştir. Ona göre bu özellikler, gitar çalmayı öğrenmek gibi, uygulama yaparak edinilmektedir. Başka bir deyişle erdemli doğulmaz, fakat iyi alışkanlıklar geliştirerek erdemli olunur (Jones ve diğer., 2006, 97).

Erdem kuramı, erdemli karakter özelliklerinin kişinin gençlik döneminde geliştirilebileceği inancıyla ahlak eğitime özel bir önem vermiştir. Bu anlayışa göre, yetişkinler erdemli davranışları gençlere kazandırmakla sorumludur (<http://www.iep.utm.edu...>). Bu anlamda günümüz karakter eğitimi yaklaşımlarının çoğunda, Aristoteles'in yaklaşımından yola çıkarak "ahlaki karakter" kişinin sahip

olduğu erdemler ile açıklanmaktadır. Erdem ise, kişinin belli durumlarda ortaya koyduğu, etik olarak doğru davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu görüŖe göre, ahlaki karakter, göreceli olarak istikrarlı kişilik özelliklerine yatkınlığı içererek, ahlak ile kişiliği ilişkilendirmektedir. Bu kişilik özellikleri ise eylem ile ilişkileri bağlamında tanımlanmaktadır (Blasi, 2005, 69).

Bu çerçevede, günümüzde 'karakter eğitimi' öğrenme ortamlarının farklı yönlerini kişisel gelişim ile ilişkilendiren Ŗemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu terimin içine aldığı alanlardan bazıları Ŗöyle sıralanabilir: Ahlaki akıl yürütme, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, ahlak eğitimi, erdemler, hayat becerileri eğitimi, ilgili (caring) toplum, sağlık eğitimi, Ŗiddet önleme, çatışma çözme, akran dayanışması, etik/ahlak felsefesi, vatandaşlık eğitimi. Bu geniş kapsamı nedeniyle karakter eğitimini tanımlamak zor olmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında, karakter eğitiminin ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve karakter gelişiminin çeşitli alanlarına vurgu yaptığı söylenebilir (www.indiana.edu..., <http://www.ericdigests.org...>).

Karakter eğitimi terimi daha çok ABD'de kullanılmakla birlikte, zaman içinde yaygınlaşmıştır. ABD'nin kurulma aşamasında, demokrasi için 'erdemli vatandaşlar' yetiştirmenin önemi fark edilerek, bu görev eğitimin en önemli işlevlerinden biri olarak tanımlanmıştır. Bu anlayış çerçevesinde, karakter eğitimi Amerikan eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. 1800'lü yıllarda didaktik ve dini temeller üzerine oturan karakter eğitimi yaklaşımı nedeniyle, İncil ahlaki ve dini eğitimin kaynağı olarak görülmüştür. Zaman içinde göçmen sayısının artması ve buna bağlı olarak dini eğilimlerin farklılaşması ile karakter eğitiminde, İncil'in etkisi azalmaya başlamıştır. 1900'lerin başında laik yaklaşım, ülkede daha baskın bir hal almış ve din merkezli bakış açısı okullardan uzaklaştırılmıştır. Ancak, temel erdemleri doğrudan ve didaktik bir yolla öğrenciye öğretme yaklaşımı öğretimin merkezi olmaya devam etmiştir (<http://www.josephsoninstitute.org>; Purpel, 1998, 198).

19. yüzyılın sonundan başlayarak 1940'lara kadar, karakter gelişimi için eğitime olan ilgi çok büyük olmuştur. Bu yükselen ilgi, 2. Dünya savaşı ile

duraksamıştır. 2. Dünya savaşından sonra, gençlerin ahlaki gelişimi, ahlaki değerlerin toplumsal açıdan sorgulanması gibi konulara gösterilen ilgi gençlerin sosyalleşmesine yönelik pekçok yaklaşımın da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de değerlerin netleşmesi yaklaşımı olmuştur. (Althof, Brkowitz; 2006, 496).

Değerlerin netleşmesi, isminden de anlaşılacağı gibi, çocukların ve gençlerin içlerinde, uygun değerleri taşıdıklarını öngörür. Bu yaklaşıma göre öğretmenin rolü, bu değerleri ortaya çıkarmak, "netleştirmektir". Bu amaçla öğretmen, öğrencinin zaten sahip olduğu değerleri dışarı çıkarmak için sadece sokratik bir rol oynar. Karakter eğitimi ve diğer geleneksel yöntemlerde ise öğretmen; öğrencilerin erdemli davranışları öğrenmelerini ve içselleştirmelerini, kazanılmış kötü davranışları terk etmelerini sağlamakla yükümlüdür (Wynne, 1995).

Amerika Birleşik Devletlerinde 60'lı ve 70'li yıllarda değerlerin netleşmesi yaklaşımı ahlak eğitiminde izlenen yol iken, 80'lerde karakter eğitimine geçiş görülmüştür. Böylece öğretmenin değerlere karşı tarafsız yaklaşımı, yerini öğrencilerin çağdaş bir dünyada iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmelerini amaçlayan ve yönlendiren bir yöne kaymıştır (Ryan, 1986, 232).

Toplumda yaşanan ahlaki sorunların gittikçe yoğunlaşması, 1990'ların başında özellikle ABD'de Karakter eğitimine yönelik ciddi organizasyonların ve programların hazırlanmasına yol açmıştır. Şemsiye kuruluş olarak ulusal düzeyde karakter eğitimi geliştirmeyi hedefleyen 'Character Education Partnership - Karakter Eğitimi Ortaklığı' bu organizasyonlardan biridir. İlgili pekçok kuruluşun biraraya gelerek yayınladığı 'Aspen Deklarasyonu', bu ortaklığın temelini oluşturmuştur (<http://www.josephsoninstitute.org>).

1990'larda Karakter Eğitimi ile ilgili faaliyet gösteren pekçok girişimi bir araya getiren bu deklarasyonda, Karakter Eğitiminin üzerinde ortaklaşılın 11 prensibi yer almıştır. Bu girişim ile karakter eğitiminin pedagojik ve felsefi temelleri daha belirgin bir hal almıştır. Karakter eğitiminin kuramsal alt yapısındaki eksiklik ise 'Ahlak eğitimi ve Karakter Gelişimi' girişiminin 1980'lerin ilk yarısında 3 ciltlik bir araştırma

yayınlanması ile kısmen giderilmiştir. Son dönemde ise Lapsley ve Narvaez, Karakter Eğitiminin kavramsal temellerinin yer aldığı geniş bir kuramsal araştırma yayınlamışlardır (Althof, Brkowitz; 2006, 498).

Karakter eğitimi yaklaşımlarının zaman içindeki değişimi ve gelişimi göz önüne alındığında, 2000’li yıllarda uygulanan Karakter Eğitimi yaklaşımlarının çok daha az doğrudan ve didaktik eğitim yöntemleri içerdiği, buna karşın daha çok informal ortam ve ilişkiler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu doğrultuda, erdemlerin doğrudan öğretilmesine yönelik ayrı bir ders açılmasına olumlu bakan yaklaşımlar bulunmasına rağmen, genel eğilim erdemlerin tüm derslerde, ilgili konularla ilişkilendirilmesi yönündedir. Bu yaklaşımın önderlerinden Wilson görüşlerini şöyle özetlemiştir (1967, 138):

Ahlak eğitimi ayrı bir ders mi olmalı yoksa diğer derslere mi entegre edilmeli?’ sorusuna karşılık, ahlak eğitiminin tanımını yaparak yanıt verilebilir. Ahlaklı olarak tanımlanan insanların beceri ve karakter özelliklerini geliştirmeyi hedefleyen her türlü eğitimsel süreç, ahlak eğitimi olarak adlandırılabilir. Bu anlamda, eğer İngilizce dersi ahlaki karakter özelliklerinden birini geliştirecek bir öge taşıyorsa, ‘İngilizce mi öğretmeli, ahlak mı?’ sorusunu sormak anlamsızdır. Çünkü zaten onlara İngilizce öğretmek, ahlaken eğitmektir.

Karakter eğitiminde ele alınan değerler evrensel ve üzerinde herkesin ortaklaştığı erdemler olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede karakter eğitiminin ‘dar anlamıyla ahlak’ı öne çıkardığı söylenebilir. Haydon (1999, 38) ilk kez John Mackie tarafından kullanılan ‘Dar Anlamıyla Ahlak’ terimini gündeme getirerek, bu terimi farklı toplumlar tarafından kabul edilen ve paylaşılan ahlak olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede, ‘dar anlamıyla ahlak’ın, üzerinde fikir birliğine varılan bir çekirdek (core) olduğu söylenebilir. Haydon, ‘ahlak’ın insanlar için hayali bir şey olmaması gerektiğini belirterek, ‘dar anlamıyla ahlak’ı, tam anlamıyla anlayabilmek gerektiğini, bunun ise tamamen eğitimin alan olduğunu vurgulamıştır.

Haydon’a göre (1997, 33) “Kimseye işkence edilmemeli” gibi bazı değerler sadece bize değil, herkese uygulanabilir niteliktedir. Bu nedenle evrenseldirler. Bu anlamda, dar anlamıyla ahlaki değerler, kahve ya da çay tercih etmek gibi kişisel tercihler olarak görüldüğünde, bir başkasının ahlaki değerleri üzerine tartışmak

imkansız hale gelir. Oysa ırkçılık, farklı fikirlere tahammülsüzlük gibi bazı konularda bu yaklaşımı sergilemek imkansızdır.

Bu kapsamda karakter eğitimi, öğrencilerin üzerinde ortaklaşan temel etik değerleri anlamalarına, dikkate almalarına ve günlük hayatlarında uygulamalarına yardımcı olmak için gösterilen bilinçli bir çaba olarak tanımlanabilir. Böylesi bir girişim, okulun tüm yönleri ile karakter gelişimi için bir fırsat haline getirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. ABD’de Kuzey Carolina bölgesindeki okullara yönelik olarak hazırlanan ‘Karakter Eğitimi Rehberinde’, karakter eğitiminin özellikleri şöyle özetlenmiştir. Karakter eğitimi (Abourjilie, 2002, 2):

- Model olma, okul atmosferi ve öğretim programı aracılığı ile aktarılır.
- Okul, aile ve toplumu işe koşar.
- Tüm öğrenme ortamlarında varolan eğitim materyallerinin, olumlu karakter özelliklerinin anlaşılması ve geliştirilmesini amaçlayan yeni bir bakış açısıyla kullanılmalıdır.
- İyi kararların ve seçimlerin nasıl yapılacağını öğrenmektir.
- Gelişimsel düzeylerimize ve karakterimize göre, olumlu ilişkiler kurmayı öğrenmektir.
- Okul kültürünü ve ilişkileri temel alır.
- Sadece bir program değil, bir süreçtir.
- Tam anlamı ile uygulandığında, kapsamlı bir okul reformudur.
- Araştırmalar, kuramlar ve en önemlisi öğrenciler, öğretmenler, diğer çalışanlar, aileler ve toplum tarafından desteklenir.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin içlerindeki ‘en iyi’yi ortaya çıkarır.

Karakter eğitiminin felsefi temeli, hemen hemen tüm kültürlerin, dinlerin ve ahlak felsefesi yaklaşımlarının ortaklaştığı “Sana nasıl davranılmasını istiyorsan, başkalarına da öyle davran” altın kuralına dayanmaktadır. İslam dininde bu yaklaşım “Kendisi için istediğini, başkası için istemeyen gerçek inanan değildir.” şeklinde dile getirilirken, Hristiyanlıkta “Başkalarının sana nasıl davranmasını istiyorsan, sen de onlara öyle davran.” şeklinde ifade bulmuştur. Aristoteles ise “Arkadaşlarımıza, bize davranmalarını istediğimiz gibi davranmalıyız” diyerek bu yaklaşıma katılmıştır. Bu

anlamda karakter eğitiminin temelini oluşturan değerlerden en önemlisinin saygı olduğu söylenebilir (Abourjilie, 2002, 71).

İnformel Ortam ve Karakter Eğitimi

Formal eğitim kadar bireyin eğitim amacıyla içinde bulunduğu okul ortamı ve orada gerçekleşen informal ilişkiler de karakter gelişimine ve değerlerin oluşumuna etki etmektedir (Hansen, 1996). Bu çerçevede okul ve sınıf atmosferi ile oynanan oyunların önemi bu başlık altında incelenmiştir.

Okul Atmosferinin Önemi

Okul atmosferi; ethos, iklim ve kültür gibi farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu terimlerin her birinin farklı boyutları olmasına rağmen, hepsi okul topluluğunun vazgeçilmez parçaları olan yöneticiler, öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler, veliler ve toplum arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Abourjilie, 2002, 96). Balcı (2002b, 50) mükemmel okulu, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile sağlamanın mümkün olmadığını, herşeyden önce sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü gerektiğini belirtmiştir.

Bu kapsamda, Thomas Lickona (1991, 325) okullarda olumlu ahlaki kültürün 6 bileşenini tanımlamış ve bu bileşenlerin okul ortamında hayata geçirilebilmesi için yapılabilecekleri şöyle özetlemiştir (Lickona, 1991, 325-347):

- Yöneticinin *ahlaki ve akademik liderliği* için;
 - Okulun vizyonu kapsamındaki amaçları sahiplenmek,
 - Değerler eğitiminin amaç ve stratejilerini tüm çalışanlar ile paylaşmak (servis şöförü, kat görevlisi vb. çalışanlar dahil)
 - Veli katılımı ve desteğini sağlamak,
 - Çalışanlar, öğrenciler ve veliler ile iletişimde okulun değerlerine model olmak.
- Okulun tüm alanlarında, okulun değerlerini öne çıkaran, uygulanmasını yüreklendiren ve model olan okul geneline yönelik bir *disiplin anlayışı* için;

- Kuralları açıkça belirlemek ve düzenli ve adil bir şekilde bu kuralların uygulanmasını teşvik etmek,
- Disiplin problemleri ile baş etmede, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyecek bir yol izlemek,
- Okul kurallarının ve değerlerin okulun her yerinde uygulandığından emin olmak, suistimale yönelik davranışları durdurmak için hızlı davranmak.
- Okul genelinde yaratılan bir *topluluk bilinci* için;
 - Okulda bulunan herkesin, birbirini takdir etme ve önemseme duygularını ifade etmelerini teşvik etmek,
 - Öğrencilerin kendi sınıfları dışındaki öğrenci ve çalışanları tanımalarına yönelik fırsatlar yaratmak,
 - Mümkün olduğunca çok öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımını sağlamak,
 - Sportmenliği desteklemek,
 - Topluluk bilincini ve değerleri vurgulamak için sık sık etkinlikler içeren toplantılar (assembly) düzenlemek,
 - Her sınıfın, okul hayatına katkı sağlayacak bir işten sorumlu olmasını sağlamak.
- Öğrencilerin “Bu bizim okulumuz ve onu olabilecek en iyi okul yapmak bizim sorumluluğumuz.” diye düşünmelerini sağlayacak ve onlara yönelik demokratik uygulamaların bir parçası haline getirecek *öğrenci yönetim kurulları* için;
 - Öğrenci yönetim kurulunu, öğrenci katılımını ve sınıflar/ konseyler arası iletişimi en üst düzeye çıkaracak biçimde yapılandırmak,
 - Öğrenci konseylerini, okul hayatının kalitesini olumsuz etkileyen problemlerle ilgilenme konusunda sorumlu kılmak.
- İçten saygı, adalet ve işbirliğinin tüm ilişkilere hakim olduğu ahlaki bir atmosfer için;
 - Okul çalışanlarının, öğretim konuları ile ilgili konularda birlikte çalışabilecekleri zamanı ve desteği sağlamak,
 - Çalışanların doğrudan etkilenecekleri konularda, onları işbirlikli karar verme ortamlarına dahil etmek.

- Ahlaki konulara okul içi uygulamalarda zaman ayırarak *ahlaka verilen önemin yükseltilmesi* için;
 - Öğretmenlerin üzerindeki akademik baskıyı hafifleterek, öğrencilerin sosyo-ahlaki gelişimlerinin ihmal edilmesini önlemek,
 - Öğretmenlerin ahlaki konular için zaman ayırmalarını desteklemek.

Leming yapılan araştırmaların, doğrudan öğretim yöntemlerinin karakter gelişimi üzerinde etkisi bulunmadığını belirtmiştir. Buna karşın, okul ve toplum kültürünün doğal olarak motive edici, tutarlı, açık ve destek verici olduğu sosyal ağ veya çevrelerde, karakter en etkili biçimde gelişebilmektedir. Ancak günümüzde böylesi ortamları bulmak zorlaşmıştır. Formal eğitim sonucunda, karakter gelişiminde heyecan verici bir ivmenin gözlenmesi çok nadir ya da hiç gözlenmemektedir (Leming, 1993, 63-71).

Haydon'a göre (2004), öğretmenler öğrencilerin ahlaki gelişimlerinden değil, onlara sağlıklı bir etik ortam sağlamaktan sorumludurlar. Bu ortamı sağlamak ise öğretmenler kadar okul kültürüne de (ethos) bağlıdır. Bu anlamda etik bir ortam yaratmak, değerler eğitiminin ana amacı olmalıdır.

Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsünde akademisyen olan Dr. Stella Muttock ile 15.03.2007 tarihinde yapılan görüşmede kendisine, İngiltere'de okulların, ahlak eğitiminde önemli bir rolü olan olumlu okul atmosferini oluşturmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Muttock'un cevabı şöyle olmuştur:

Okulların genel olarak görüntüsü ve içinde gözlenen ilişkiler çok davetkardır. Örneğin okul binaları çok renklidir. Çoğu ilköğretim okulunun ağaçlar, tırmanma alanları, oyun havuzu gibi şeyleri içeren çok güzel oyun bahçeleri vardır. Öğrencilere karşı pozitif ve güleryüzlü yaklaşım ile önemsendikleri hissettirilir. Öğrenci katılımı ise mümkün olduğunca üst düzeyde sağlanmaya çalışılır. Aile katılımı, öğleden sonra toplantıları, velilere yönelik kulüpler, velilerin sınıfta öğretmene yardımcı olarak bulunmaları (grup çalışmalarında, kesip-yapıştırma işlerinde vb.) gibi etkinliklerle sağlanmaya çalışılır. Ayrıca velilere ödev, kişisel gelişim vb. konularda çocuklarına nasıl destek olabilecekleri konularında okullar destek verir. Böylece birliktelik, aynı amaca yoğunlaşma gibi hedeflerin gerçekleştirilmesi kolaylaşır. Öğrencilere yönelik kulüp etkinlikleri genellikle okuldan sonra etkin olarak uygulanır. Bu etkinliklerde öğretmen, veli ya da başka alan uzmanları rehberlik yapabilir. Kulüp faaliyetlerinin gerçekten etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için, gün içinde ya da okul sonrası toplantıları yapılmakta, bu toplantılar Cuma hariç haftanın 4 gününe yayılmaktadır. Örneğin dikiş kulübü, Salı ve Perşembe günleri toplanırken, fotoğrafçılık kulübü Pazartesi,

Çarşamba toplanabilmektedir. Kulübün faaliyetlerine göre toplantı sayısı artmakta ya da azalabilmektedir. Olumlu okul atmosferine çok büyük katkısı olan bir başka etkinlik ise toplantılardır (assembly). Genellikle her hafta başka bir konuya odaklanan bu toplantılardan her hafta bir sınıf sorumlu olmaktadır. Ele alınan konular çoğunlukla geliştirilmesi hedeflenen değerlere yönelik, iletişimi güçlendiren veya öğrencileri olumlu yönde motive edici etkinlikler içermektedir. Yaklaşık 20-30 dakika süren bu toplantılara en fazla 300-350 kişi katılmaktadır. Ayrıca okullarda öğretmenler birbirleri ile çok yakın çalışmakta ve yaptıklarını paylaşmaktadırlar. Bu da okul ortamını etkileyen önemli bir faktördür.

Okul uygulamalarında olumlu okul atmosferi yaratmaya yönelik yapılan ve başarılı olan uygulamalardan bazıları şunlardır (Lickona, 1991, 325-345):

- Chicago'da bulunan Winkelman İlkokulu'nda hastalığı nedeniyle birkaç gün okula gelemeyen öğrenciye, sınıf arkadaşları geçmiş olsun kartları hazırlayıp postalamakta ya da öğrenci sınıfa döndüğünde ona vermektedirler. Böylelikle öğrenciye özlendiği ve sınıf için ne kadar değerli olduğu mesajı verilmektedir.
- Aynı okulda yapılan bir başka uygulamada ise, okuldaki herkes memnuniyet duyduğu, takdir ya da teşekkür etmek istediği durumlarda Winkelgram adı verilen formları kullanarak bunu ilgili kişiye iletebilmektedir. Örneğin okul müdürü, okul bülteninin hazırlanmasındaki çabalarından dolayı bir öğretmene, nöbetçi öğretmen bahçede düşen bir arkadaşına yardım eden öğrenciye, bir sınıf ortak çalışmalarını sonrası başka bir sınıfa bu formdan doldurarak verebilmektedir.
- Okul otobüsünde küçük öğrencilerin büyük öğrenciler tarafından rahatsız edilmesine yönelik New York'da bir öğretmenin bulduğu çözüm "servis arkadaşları- bus buddies" oluşturmak olmuştur. Böylece her servisteki büyük çocuklar, küçüklerle eşleştirilerek onlara destek olmaları sağlanmıştır.
- California'daki ilköğretim okulları ders dışı etkinliklere büyük önem vermektedirler. Mümkün olduğunca her öğrencinin spor, koro, öğrenci yönetimi, okul tiyatrosu gibi etkinliklere katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece, beceri gelişimi, kendine güven, akran dayanışması gibi pek çok yarar sağlanmıştır.
- New York'da bulunan Cottage Lane İlkokulunda demokratik ve katılımcı karar verme uygulamaları kapsamında Küçük Sınıflar Temsilciler Komitesi ve Büyük

Sınıflar Temsilciler Komitesi kurulmuştur. Okul müdürü her iki komite ile haftada bir kez öğle yemeğini takiben 30-35 dakikalık toplantılar yapmıştır. Her sınıfın temsilcisi kendi sınıfında alınan karar doğrultusunda komitede oy kullandığı için, bu uygulama ile okuldaki herkesin kararlara katılımı sağlanmıştır. Öğrencilerin önerdiği kapsam dahilinde yapılan toplantılarda alınan kararların uygulanması da yine öğrenciler tarafından oluşturulan alt komiteler tarafından takip edilmiştir.

Sınıf Atmosferinin Önemi

Hansen (1996) ahlaki değerlerin öğretilmeyeceğini, ancak edinilebileceğini söylemektedir. Bu anlayışa göre sınıf içinde meydana gelen informal iletişim ve rutin durumlar öğrencilerin karakterlerini ve kişisel duruşlarını kuvvetli bir biçimde etkilemektedir. Etkileşim bir süreç içinde gerçekleşir. Bu süreç, kişinin çevresinde – evinde, okulunda, toplumda- ortaya koyduğu davranışlarında meydana gelen, kestirilemeyen değişim ve uyumu içerir. Yani kişiler, örneğin bir günde ‘sabırlı bir insan’ haline gelmezler.

Sınıf içi doğal günlük yaşam –informal ortam- , öğrencinin karakter ve kişisel duruşunun ortaya çıkmasında en az formal eğitim programı kadar etkilidir. Formal eğitim programı değerlerin netleşmesi, ahlaki akıl yürütme, demokratik karar verme gibi konuları içerir. Bu program öğrencilere ve genel anlamda da topluma yarar sağlayabilir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları sınıf içi rutin iletişimleri öğrencilerin ahlaki değerleri “edinmeleri” için çok daha etkili bir kaynak oluşturabilir. Hansen (1996) “Okullardaki Ahlaki Yaşam” başlıklı araştırmasında bu yaklaşımı destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Araştırma 3 yıl süresince 9 orta okul ve lise öğretmeni tarafından okutulan 400 sınıfta yapılan gözlem sonuçlarını içermektedir.

Araştırma süresince Hansen öğretmenlerin; derse başlama biçimlerinin, öğrencilerin söz almaları ile nasıl baş ettiklerini, tipik çalışma biçimleri ve rutinlerinin sınıf içindeki öğrenme ortamını nasıl etkilediğini gözlemlemiştir. Bu etkinliklerin genelde ahlaki anlam içermediği, sınıf yönetimi, öğretim programı, öğretim yöntemi gibi konuları tanımladığı düşünülür. Ancak Hansen’in (1996) araştırması, bu

etkinliklerin; gerçek hayatta kişilerin başkalarına ve kendilerine nasıl davranmaları gerektiği, eğitim sürecini nasıl algılamak gerektiği konularında kesintisiz ahlaki dersler içerdiğini göstermektedir.

Örneğin gözlem yapılan sınıflardan birinde konuşan bir kişinin sözünü kesen bir öğrenciye, öğretmenin verdiği; “Mr. Jamerson biraz sakin olun. Hiç kimse bir başkasının sözünü kesmemeli. Siz konuşurken başkalarının sizi dinlemesini istemez misiniz?” gibi tepkiler de öğrenciler için sınıf içi doğal ortamında ahlaki mesajlar iletmektedir. Bir başkasının sözünü bitirmesini beklemek, sabırlı olmak erdemi, yaşanan bu pratikler sonunda kazanılabilecek değerlerden sadece biridir.

Hansen’e göre (1996), buldukları ortama karakterlerini yansıtıp yansıtmamak, öğretmenlerin elinde olan bir durum değildir: Günlük iletişim içinde karakterlerini ortaya koyarlar. Hansen’in sınıfında gözlem yaptığı öğretmenlerden biri “Biz kendimizi öğretiyoruz.” diyerek, öğrettikleri konunun ötesinde çok daha fazla şeyler verdiklerini, her öğretmenin kendi öğretim ortamına imzasını attığını ve öğrencilere gerçek yaşama dair bir bakış sunduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda tüm öğretmenlerin birer rol modeli olduğu söylenebilir. Onlar rutin yaşamdaki davranışları ile farkında olmadan ahlaki değerleri sergileyen birer model oluştururlar. Bu şekilde iyi davranış ve akademik alışkanlıklar öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılır.

Örneğin “Şşş, sessiz olun, arkadaşınızı anlamaya çalışıyorum!” diyerek söz almış bir öğrenciyi dikkatle dinleyen bir öğretmen, konuşan birini dinlemeyi “canlandırmamakta”, onu gerçekten dikkatli bir biçimde dinlemektedir. Bu da teoride değil, pratikte bir insanı ciddiye almanın ne demek olduğuna dair öğrencilere bir model oluşturmaktadır (Hansen, 1996).

Hansen’e göre (1996), öğretmenlerin bu tür mesajları farkında olmadan iletmeleri doğal ve çok normaldir. Tam tersine, her an yapacağı şeylerin, söyleyeceği tek bir kelimenin öğrenciyi ahlaki açıdan yaralayacağını düşünmesi öğretmeni sınıf içinde tedirgin edecektir. Ancak sınıf dışında, öğretmenin bu tür şeyleri düşünmesi ve planlaması gerekir. Daha sonra öğretmen, bunları sınıf ortamına aktarma alışkanlığı

geliştirmelidir. Öğretmenin, sınıf içi ortamının içerdiği “ahlaki değerler potansiyeli”nden haberdar olması bu anlamda önemlidir.

Oyunların ve Sporun Önemi

Yapısalcı yaklaşıma göre eğitimin sosyo-ahlaki (sociomoral) amaçları ancak uzun vadeli bir süreç içerisinde gerçekleşir. Bu süreç içinde ahlaki kuralların aktarılması ya da davranışların ahlaki kurallara uyarlanması kadar, ahlaki akıl yürütme de önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitimde amacın; izole edilmiş ahlaki kuralların öğretilmesinden çok, neyin iyi olduğu konusunda öğrencinin içten gelen ahlaki değerlerinin yapılandırılması olduğu söylenebilir. Eğer çocuktan ona hazır sunulmuş kurallara uyması beklenirse, bu durum, çocuğun ahlaki değerlere kişisel bağlılık geliştirmeden, sadece yapay bir sosyal beklentiler bilgisi edinmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda grup oyunları ve spor etkinlikleri çocukların doğal bir ortam içinde başkaları ile ilişkilerinde geçerli olması gereken kuralları –ahlaki değerleri- kendiliğinden kabul etmeleri ve karakter gelişimleri için uygun bir ortam yaratır (DeVries, 1998).

Oyun oynarken, çocuklar kurallara uyulmadığında neler olduğunu gözlemlene şansı bulmakta ve kurallara uymanın gerekliliğini içselleştirmektedirler. Oysa gerçek hayatta çocuklar yetişkinlerin söylediği kurallara, nedenlerini anlamadan bilinçsiz bir şekilde uymaktadırlar. Çocuklar oynadıkları oyunlarda; dürüstlük, insan hakları ve kuralların nedenlerini içeren durumlarla karşılaştıkça ahlaki gereklilikler bilinci geliştirmektedirler. Özellikle yarışma türü oyunlar bu tür bir bilincin gelişmesinde büyük etki yapmaktadır. Çocuklar yarışmanın ancak kurallar üzerinde anlaşmakla mümkün olabileceğini kavramaktadırlar (DeVries, 1998). Bu anlamda, Vygotsky’dan Piaget’ye kadar pek çok psikoloğun belirttiği gibi, çocuk gelişiminde ‘oyun’u çocuğun dili olarak ele almak ve önemini kavramak gerekmektedir. Çocuklar oyunlar yolu ile (Karaliotas, 1999, 4);

- kurallara göre oynamayı,
- başkalarının haklarına saygı göstermeyi,
- takım ya da kişisel olarak gösterilen çabanın sonuçlarını takdir etmeyi,
- değerler üzerine kurulu bir hayat yaşamayı öğrenirler.

Günümüzde halen öğrenmenin oyun ve eğlence içermediği, bilgi edinmenin ancak çok çalışmak ile mümkün olabileceği inancı yaygındır. Ancak bu inanın tam tersine oyun ve eğlencenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenme, acı veren ve hoş olmayan bir süreç olmaktan çıkar ve edinilen ahlaki değerler ve bilgiler kalıcı hale gelebilir (Karaliotas, 1999, 12).

Oyunlara benzer bir biçimde spor, dolayısı ile Beden Eğitimi dersleri öğrencilere ahlaki çıkarımlar yapabilecekleri sonsuz fırsatlar sunmaktadır. Pekçok okulda, öğrenci konseylerinin de katılımı ile okul genelinde uygulanmak üzere 'Okul Sportmenlik İlkeleri' belirlenmesi yararlı olmaktadır. İyi bir ahlaki atmosfer oluşturmayı hedefleyen hiçbir okul olumsuz ve saldırgan oyuncu, koç ya da taraftar davranışlarına göz yumamaz. Bu anlayışı benimseyen New York'da bulunan bir İlkokul Müdürü spora bakış açılarını şöyle belirtmiştir (Lickona, 1991, 337):

Bizim için koç herşeyden önemlisi bir eğitimcidir. Sportmenliğe büyük önem veririz. Öğrencilere bağırılmaz ve onların da birbirlerine, diğer takımın oyuncularına ve hakeme bağırmalarına izin vermeyiz. Birlikte maç yaptığımız diğer pek çok okulda bu özelliklerin önemsenmediğini üzüntüyle gözlemliyoruz.

Beden Eğitimi derslerinde takım ruhu oluşturmanın karakter gelişimine çok olumlu etkiler yaptığını belirten Glover ve Anderson (2003), bu tür etkinlikleri örnekledikleri kitaplarında, etkinliklere içsel motivasyonla katılımı sağlamanın yollarını şöyle özetlemişlerdir:

- Fiziksel becerileri ne olursa olsun, Beden Eğitimi dersine katılan her öğrenciyi içine alan, güvenli, tehditkar olmayan, olumlu bir atmosfer yaratmak. Olası fiziksel, bilişsel, duygusal ve kültürel örselenmeleri önlemek (Yarışmalarda düşmanlığı ve zaferi öne çıkaran 'askeri model' ya da kazanmayı öne çıkaran 'ödül modeli' yerine, takım üyeliğini, arkadaşlığı ve eğlenceyi öne çıkaran 'ortaklık modeli'ni uygulamak. Öğrencilerin bireysel fiziksel performanslarını sergilemeleri gereken durumlarda, diğer öğrencilerin onları izlemektense, grupları ile başka etkinlikler yapmalarını sağlamak)
- Sene başında, tüm yıl devam edecek takımlar oluşturarak, takım olmanın önemini ve gereklerini belirtmek; takım üyelerinin değerli hissetmelerini ve desteklenmelerini sağlamak (Sıraya dizilen öğrencilerden, ikişer aralıkla öne

çıkılmalarını istemek, daha sonra üçüncü ya da dördüncü gruplar için aynı şeyi tekrarlamak; iyi takım olmanın gereklerini tartışmaya açmak; takımlardan takım ismi, el sıkma tarzı ve etkinliklere başlamadan önce hep birlikte daire olup takım ismini söyledikleri bir ritüel geliştirmelerini istemek; dersten önce yoklamanın grup içinde yapılması vb.)

- Takım üyelerine, birbirlerini nasıl motive edebileceklerini ve ödüllendirebileceklerini öğretmek (Öğretmenin sınıfın girişinde öğrencilerin ellerine havada vurarak karşılaması; bunu zaman zaman dönüşümlü olarak bir öğrencinin ya da takımın yapması vb.)
- Öğrencilere, derste yapılacak etkinlikler arasından seçim yapma şansı vermek
- Gruplar ve bireyler için karakter gelişimine yönelik etkinlikler yaptırmak (Kısa yansıtma senaryolarını ya da ayda bir kez daha uzun ahlaki mesajlar içeren hikayeleri öğrencilerle paylaşmak, canlandırma yaptırmak ve üzerinden tartışmak; sorunların çözülmesine yönelik takımların önerilerini paylaşmaları için takım kaptanları ile öğretmenin ayda bir kez toplantı yapması vb.)
- Tüm gruba yönelik ısınma hareketlerini, küçük gruplara yönelik hale getirmek (Örn. Her gruptan bir kişinin lokomotif olup müzik eşliğinde çeşitli hareketler yapması, diğer grup üyelerinin lokomotifin arkasında sıraya girip, onu taklit ederek salonda dolaşması, öğretmen işaret verdiğiğinde lokomotifin arkaya geçmesi ve bir sonraki kişinin lokomotif olarak devam etmesi; Bir diğer örnek ise her hafta bir grubun ısınma hareketlerini yaptırması, bunun için bir hafta önceden öğretmen tarafından görevlendirilmeleri ve müzik ya da farklı ekipmanlar kullanarak kendi özgün ısınma programlarını oluşturması vb.)
- Tüm öğrencilerin, öğretmenleri ve diğer arkadaşları tarafından önemsendiklerini hissetmelerini sağlamak (Örn. Takımların bir daire halinde oturması ve herbir öğrenci ile ilgili diğerlerinin olumlu bir sıfat söylemesi, akran değerlendirmesi amacıyla öğrencilerin eşleştirilmesi, birlikte belirlenecek amaçlar doğrultusunda eşlerin birbirlerinin gelişimlerini desteklemesi ve gözlenen gelişimleri bir form üzerinde not etmesi, örn. 1 dakika içinde yapılan top zıplatma sayısının artırılması vb.)

- Öğrencileri fiziksel, mental ve duygusal açıdan ilişkilendirebilecek üst düzey etkinlikler bulmak (Örn. Buna katılıyor musunuz? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bunu değerlendirmek için nasıl bir kriter kullanırdınız? gibi analiz-sentez ağırlıklı sorular yöneltmek ya da 'Voleybolun en önemli beş kuralının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?', 'Futbolu daha ilginç kılmak için, hangi iki kuralı değiştirirdiniz? Neden?' gibi değerlendirme soruları sormak vb.)
- Öğrencileri temel fiziksel becerileri üzerinden değerlendirmektense, kendi hedeflerini koyup, hazırlayacakları gelişim planı doğrultusunda gelişimlerini takip edebilecekleri portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanmak (Örn. Her üniteden önce öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarını gösteren bir form hazırlamak, bu formda örneğin voleybol ile ilgili varolan bilgilerini sormak, ünitenin sonunda ise konu ile ilgili kişisel gelişimlerini gösteren dökümanları portfolyoya eklemek. Hazır bulunuşluk formlarının yanı sıra portfolyoya eklenebilecek diğer formlar: öğrencinin öz değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, aile anketi, özel projeler ve ödevler, bireysel belirlenmiş hedefler, bedensel yeterlilikler ve sağlık bilgileri, rubrikler, bedensel yeterliliklerle ilgili alınan notlar, yıl boyunca gelişimi gösteren günceler/ alınan notlar vb.)

Ahlaki gelişim ile spor arasındaki ilişkiyi irdeleyen pekçok araştırmayı bir araya getiren Shields ve Bredemeier (2005, 133-134) bu ilişkinin olumlu ve olumsuz olarak ortaya konduğu durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Ancak karakter eğitimi yaklaşımını benimseyen okullarda, spor yaklaşımının iki önemli boyutu bulunmaktadır. Birincisi; etik davranışı öne çıkaran normların benimsendiği takımlar oluşturmak yoluyla, **topluluk bilincinin** oluşturulmasıdır. Bu takımlara dahil olan oyuncular; takım toplantılarında işbirliği, centilmenlik (fairplay), karşı takım oyuncularını da dahil olmak üzere herkese saygılı olmak ve kendi fikirlerini açıklama, dinleme ve herkes için iyi olanı isteme gibi demokratik becerileri edinmektedirler. İkincisi ise; '**ustalık odaklı**' başarı atmosferidir. Ustalık odaklı yaklaşım, yapılan işe ve sürece odaklanırken; okullarda daha çok gözlemlenen sonuca odaklanan '**performans odaklı**' yaklaşımdır. Ustalık odaklı atmosfer yaratmak için, yapılan iş çeşitlendirilmeli; otorite paylaşılmalı;

sarf edilen çaba dikkate alınmalı; alıştırmalar için oluşturulan gruplar heterojen (kişisel farklılıklar içerir) olmalı; değerlendirme gerçekleşen ilerlemeyi, katılımı ve çabayı temel almalı; beceri geliştirmek için ayrılan zaman esnek ve uyarlanabilir olmalıdır.

Karakter Eğitimi Programı ve Öğretmenin Rolü

Goodlad'a göre (1999), öğretmenler okullarda ahlaki değerleri öğrencilere sunan kişilerdir. Temel amacı, toplumda demokrasinin devamlılığını sağlayacak bireyler yetiştirmek olan öğretmenlerin okul sistemi içinde sorgulamaları gereken pek çok Şey ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Postman ve Weingartner (akt: Goodlad, 1999) öğretmenlerin "saçmalık tarayıcı" (crap detector), yani sistemi sorgulayan kişiler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin tüm öğrencileri aynı düzeyde kabul eden standart testler ve herkes için aynı tutulan başarı ölçütü, iyi bir saçmalık tarayıcı olan her eğitimci için sorgulanması gereken Őeylerdir. Saçmalık tarayıcı özelliğini kaybeden okullar ise, eğitim amacından ve gerçek dünyadan uzaklaşmış demektir.

Bu nedenlerle, öğretmenlerin, eğitimin gerçek anlamda ne olduğunu anlayacak Şekilde ve gençlerde demokratik bir karakter yaratma ahlaki misyonundan uzaklaşılıp uzaklaşılmadığını ölçebilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu öğretmenler gelecekte, geleneksel yaklaşımları sorgulayacak "saçmalık tarayıcılar" olacaktır (Goodlad, 1999).

Antes ve Nardini (1994) demokratik bir karakter yaratma ahlaki misyonunu gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerin yapabileceklerini Şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencilerin birbirlerinin sorumluluklarını alabilecekleri etkinlikler düzenleyebilirler. Karışık yaş grupları ile yapılan etkinliklerde büyük öğrenciler; diğerlerine yardım etmeyi, sabırlı olmayı, model olmayı öğreneceklerdir. Kişiler arası ilişkiler ve akademik başarı yükselecektir.
- Eğitimi öğrencilerin gerçek yaşantıları ile ilişkilendirilebilir ve kendi deneyimlerini ve fikirlerini aktarmalarına izin verilebilir.
- Öğrencilerin toplumla bütünleşebilecekleri ve sorumluluk hissedebilecekleri yardım faaliyetlerine katılmalarını destekleyebilirler. Örneğin, bir huzur evini

ziyaret ya da çevre örgütüne gitmek öğretim programı ile bağdaştırılabilecek etkinlikler olabilir.

- Öğrencilerin, 'okul yaşamı' ve 'diğer insanlar ile nasıl iletişim kurmak gerektiği' konularında tartışmaları için ortam yaratabilirler. Öğretim programı dışı aktiviteler, ödül törenleri vb. ahlak eğitimine yönelik gerçek yaşamdan fırsatlar sunar.
- Okulda ve sınıf ortamında karar alırken öğrencilere model olabilir, karara katılımlarını sağlayabilirler.
- Öğrencinin başkalarına fikir vermesini, iletişim kurmasını ve eleştirel düşünmesini destekleyerek kendi kişiliğini oluşturmasına yardımcı olabilirler.
- Sınıfta ve okulda olan günlük olayları kullanabilirler. Örneğin oyun alanında olan kavgalar ve dalga geçmeler üzerine yapılan bir tartışma, öğrencilerin başkalarına ve onların duygularına karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlayabilir.
- Öğrencilerin eğitim programında geçen ahlaki durumları günlük hayata uyarlayarak tartışmalarını sağlayabilirler. Tarih dersi ve savaşlarda yaşanan ahlaki ikilemler bunun için bir fırsat sağlayabilir.
- Okuma yazma etkinliklerini ahlaki ve etik düşünceyi ortaya çıkarmak için kullanabilirler.
- Öğrenme ortamını paylaşım, yardımlaşma gibi demokratik değerleri yansıtacak biçimde düzenleyebilirler. Öğretmen davranışları bu değerleri aktaran önemli bir modeldir.
- Öğrencilerin kişisel disiplin sahibi olmalarını destekleyebilirler. Disiplin yönetmeliği bu anlamda bir model oluşturabilir. Öğretmenlerin model olması, olumlu geribildirim verilmesi de önemlidir.
- Değerler, tavırlar, karakter özellikleri ve ahlaki konulara temel oluşturacak tartışma, canlandırma, analitik ve yaratıcı projeler kullanabilirler.
- Öğrencilerin sosyal iletişim becerileri geliştirmeleri için ortak öğrenme aktiviteleri kullanabilirler, geliştirebilirler.
- Ahlaki konularda ortaklığı sağlamak için aile desteği sağlayabilirler. Üzerinde anlaşılmış ortak değerler oluşturabilir; belli bir düzeyde öğrencileri de bu sürece katabilirler.

Goodman (1994) öğretmenlerin, gerçek hayatta karşılaşılan durumları derslerinde kullanmalarının karakter oluşumuna olumlu etkisi olduğunu, ancak çocukların kendi hayatlarıyla bağlantısı olmayan örnekler üzerinden, ahlaki durumları tartışmanın anlamsız olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda çocukların ahlaki ve ahlaki olmayan davranış biçimlerini ayırt edebilmeleri için, doğrudan kendi hayatlarında yaşadıkları durumların kullanılması gerekmektedir. Daha çok değerlerin netleşmesi yaklaşımında kullanılan bu durumlardan birkaçını Goodman şöyle betimlemiştir (1994, 9-11):

Örneğin, öğretmenin not defterinin bir öğrenci tarafından kendi notunu değiştirmek amacıyla alınması durumunda çocuklardan ne yapmaları beklenmelidir? Öğrenciler not defterini almış olan arkadaşlarının ismini öğretmene söylemeli midir? Öğretmen eğer bu kişiyi söylemezlerse, bir kişinin bencilliği yüzünden hepsinin cezalandırılacağını söylemiştir. Grubun iyiliği, kişinin güvenliğinden daha mı önemlidir? Bir başka durumda, önemli bir sınav sırasında öğrenci yapamadığı bir iki soruyu önünde oturan arkadaşının yaptığını ve ondan yanıtları kopya çekebileceğini farkeder. Öğrenci kopya çekmeli midir, çekmemeli midir? Yakalanmayacağından emin olursa ne yapmalıdır?

Bu tür problemler çocukların, hatta yetişkinlerin, hayatlarında karşılaşılabilecekleri gerçek-yaşam durumlarıdır, yapay ya da hayal ürünü durumlar değildirler ve gerçek anlamda ahlaki değerlerin sorgulanması ve oluşmasını sağlarlar. Çocukların kişiliklerinin gelişmesinde çok büyük etki yaparlar (Goodman, 1994, 11).

Karakter Eğitimi Programı ve Yöneticinin Rolü

Etkili bir karakter eğitimi programının okullarda uygulanması okul yöneticilerinin bu konuya duyarlı olmasını ve tüm çalışanları bu amaç için yönlendirmesini gerektirmektedir. Karakter gelişiminin okulda informal ortamda, yaşantısal (experiential) olarak gerçekleştirilmesi her şeyden önce bir kültür sorunudur. Bu kültürü kazandıracak ve sürdürecektir olan da okul yöneticisidir.

Georgia Eyaleti Eğitim Dairesi, Karakter eğitimi uygulayacak okulların yöneticilerine yönelik aşağıdaki bilgi ve önerileri sunmaktadır (<http://chiron.valdosta.edu...>).

- Karakter eğitiminde; örnekler, yapılan çalışmalar ve çeşitli uygulamalar ile öğrencilerde olumlu kişilik özellikleri geliştirilip, cesaretlendirilir.
- Okullarda yapılacak çalışmalarla geliştirilebilecek karakter özellikleri şöyle sıralanabilir:
 - *Vatandaşlık çerçevesinde*; demokrasi, eşitlik, kendi fikirlerine sahip olma ve bunları açıklama, özgürlük, farklı fikirlere tolerans, doğal çevreye saygı vb.
 - *Başkalarına saygı çerçevesinde*; başkalarının iyiliğini düşünme (altruizm), davranış ve konuşmalarda medeni ve saygılı olma, merhamet, nezaket, cömertlik ve işbirliği.
 - *Güvenirlilik çerçevesinde*; dürüstlük, doğruluk, adil olma, sportmen olma, sabırlı olma.
 - *Kendine saygı çerçevesinde*; davranışlarının ve sonuçlarının sorumluluğunu alma, kendini kontrol edebilme, erdemli olma, tutumlu olma, kendine güvenme, kendisiyle barışık olma, bilgi sahibi olma, ılımlı olma, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlığına dikkat etme, temiz olma.
 - *Çalışma etiği çerçevesinde*; çalışmanın iyi bir şey olduğuna inanma, dakik olma, görevini tamamlama, işbirliği yapma, güvenilirlik, çalışkan ve gayretli olma, elinden gelenin en iyisini yapma, üretken olma, topluma katkı sağlama, yaratıcı olma, okulun, çevrenin ve ülkenin iyileştirilmesi için katkı sağlama.
- Yukarıda belirtilen karakter özelliklerini geliştirecek bir program, Karakter Eğitimi Programı olarak da tanımlanabilir.
- Bu planı uygulayacak yöneticiler öncelikle şu soruları göz önünde bulundurmalarıdır:
 - Halihazırda hangi eğitim materyalleri kullanılıyor?
 - Hangi destekler sağlanabilir?
 - Karakter eğitimi programı varolan eğitim programı ile nasıl bütünleştirilebilir?

- Öğretim programı aracılığı ile hangi değerler verilebilir? Örneğin hangi düzeydeki, hangi derslerde, hangi çalışanlar, hangi değerleri öğretim programı içinde aktarabilirler?

- Hangi aktiviteler ile öğrencilere, kendilerine aktarılmaya çalışılan değerleri, okul içinde ve dışında uygulama fırsatları sunulabilir?

- Hangi ölçüde informal ortam ve gizli program teknikleri kullanılmaktadır? Örneğin; işbirlikçi öğrenme ortamları, gelişimsel disiplin, olumlu okul atmosferi oluşturma ve benzeri.

- İnfomal ve formal okul ortamında öğretmenlerin değerleri aktarma tekniklerini kullanabilmeleri için hangi hizmet içi eğitim programları uygulanabilir?

- Karakter eğitimi programı belirlenen karakter özelliklerini geliştirmek için yapılanlar ile yapılması gerekenleri bir araya getirmelidir.
- Bu program okulun misyonunu yansıtmalıdır. Program, formal ve informal okul ortamında yapılacakları ve personel için hizmet içi eğitim etkinliklerini içermelidir.

Elison (2002) ise yaptığı araştırmada, pek çok karakter eğitimi programının “Karakter Eğitiminin 11 İlkesi” üzerine oturduğunu belirtmektedir. Bu ilkeler, Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) adlı politik olmayan örgüt tarafından “Etkili Karakter Eğitiminin 11 İlkesi” adı altında, aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

1. Karakter Eğitimi iyi karakter özelliklerini güçlendirir ve öğretir.
2. Karakter çok yönlü olarak düşünce, duygu ve davranış boyutlarında tanımlanır.
3. Karakter eğitimi, amaçlı, uygulamalı ve çok yönlüdür.
4. Okul şefkat ve sevgi ortamıdır.
5. Öğrenciler sıklıkla ahlaki uygulamalar için fırsatlar bulurlar.
6. Karakter eğitimi iyi karakteri oluşturmaya yönelik akademik bir programı içerir.
7. Karakter eğitimi iyi karakter için merkezi önemde olan içsel motivasyonu geliştirmeye çalışır.
8. Tüm okul çalışanları okulun karakter eğitimi programına yönelik sorumluluğu paylaşır ve bu beklentiler doğrultusunda yaşar.
9. Karakter eğitimi çalışan ve öğrencilerin ahlaki liderlik yapmalarını öngörür.
10. Okul, velileri ve halkı karakter eğitiminin tam uygulayıcıları olarak görevlendirir.
11. Karakter eğitimi, okulun karakterini, karakter eğitimcileri olarak okulun çalışanlarını ve öğrencilerin karakter gelişimini değerlendirir (Jones, et.al., 1992'den akt. Elison, 2002).

Yukarıda belirtilen 11 ilke, Benninga & Wynne, Etzioni, Huffman, Kilpatrick, Laslow, Leming, Marrazo, Riley, Tigner, Vincent (Akt. Elison, 2002) gibi Karakter Eğitimi savunan pek çok eğitimcinin ortaya koyduğu ilkelerle benzerlikler taşımaktadır. Bu ilkeleri uygulayacak eğitim yöneticisinin öncelikle, karakter eğitiminin ne olduğunu ve etkili bir karakter eğitimi programı için hangi faktörlerin hayati olduğunu kavraması gerekmektedir. Karakter eğitimi programı ile ortaya konan genel amaçlar, eğitim örgütünün genel amaçları ile paralellik göstermelidir.

Her eğitim reformunda olduğu gibi, liderliğin kalitesi, karakter eğitimi programının başarıya ulaşmasında belirleyici faktördür. Bu anlamda eğitim yöneticisinin, içerden ve dışardan gelen ihtiyaçları belirleyerek bir vizyon geliştirmesi, örgüt çalışanlarını eğitmesi ve vizyonu hayata geçirerek örgütü geliştirmek için tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, çalışanlar, veliler, toplum) işe koşması gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin güçlü ahlaki değerlere sahip olması ve bunları uygulaması da programın başarısı için gerekli koşullardan biridir. Ayrıca yöneticinin tüm çalışanları ve öğrencileri, kendi alanlarında birer etik rol modeli olmaya yönlendirmesi beklenmektedir (Elison, 2002). Bu anlamda geliştirilen bir karakter eğitimi programının başarısı, eğitim yöneticisinin bu programı sahiplenmesi ve paydaşlar arasında yaygınlaştırması ile doğru orantılı olacaktır.

Karakter Eğitimi Programı ve Ailenin Rolü

Karakter eğitiminin uzun vadede başarısı, okul dışındaki en önemli etken olan ailelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve sağlıklı gelişimlerini sağlama konusunda okullarla birlikte çalışmalarına bağlıdır. Ancak aileler çocuklarının, sağlığı, mutluluğu, kendine güveni ve karakteri üzerinde ne kadar büyük bir etkileri olduğu konusunda yeterince bilgiye sahip değillerdir. Pek çok aile ise, ne kadar büyük bir fark yaratabileceklerinin farkında olmadıkları için, güçlerini küçümsemektedir (Lickona, 1991, 396). Bu anlamda karakter gelişimi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik yapılabilecekleri Lickona şöyle özetlemiştir (1991, 418):

Aile hayatına toplum desteğini sağlamak için;

- Ulusal bir kampanya düzenlenmesi. (Örnek bir uygulamada, birine yardım eden bir çocuğun mutluluğunu gösteren 30 saniyelik bir tanıtım, iyilik yapmayı teşvik etmek amacıyla Japonya'da televizyonda gösterilmektedir. Benzer biçimde, anne-baba olmanın sorumluluklarını, zevkli yönlerini ve çocuklara olumlu katkılarını yansıtan kısa tanıtımlar televizyonda ve diğer medyada kullanılabilir.)
- Hükümet politikalarının düzenlenmesi. (Doğum sonrası izinler uzatılabilir ve bu süreçte konu ile ilgili kişiler ev ziyaretleri yapabilirler, ebeveynlik ile ilgili bilgi ve döküman sağlanabilir.)
- İl Millî Eğitim Müdürlükleri gibi yerel otoritelerin girişimleri. (Örneğin okulların önerileri doğrultusunda "eğitimde en etkili ebeveyn"ler seçilebilir).

Karakter eğitiminde okul-aile ortaklığının sağlanması için;

- Aile anketleri uygulanması (Örneğin ailelerin çocuklarında geliştirilmesini istedikleri değerlere yönelik anketler uygulanabilir.)
- Ailelerin liderlik rolü üstlenmeleri (Örneğin, okulun karakter eğitimi programının planlanmasına katılımlarının sağlanması, aile katılımı programlarının düzenlenmesi, ailelerin evde değerlere yönelik uygulamalar yapmalarının desteklenmesi amacıyla "aile ev ödevleri" gibi etkinlikler organize edilebilir. Örneğin çocuğunuzun maruz kaldığı küçük düşürücü ya da dalga geçmeye yönelik bir durum üzerinden, o anda nasıl hissettiğini ve eğer kendisi benzer bir davranışta bulunursa karşısındakinin nasıl hissedeceğini konuşunuz.
- Okullarda aile eğitimleri organize edilmesi (Okulların uygulamakta olduğu değerleri, ailelerin evde nasıl hayata geçirebilecekleri konusunda kendi aralarında fikir alışverişinde bulunabilmeleri için okulda aile toplantıları düzenlenebilir. Ailelerin en çok bilgilenme ihtiyacı duydukları konularda, okul binalarında aile eğitimleri yapılabilir.)
- Televizyonun olumsuz etkisinin azaltılması (az izleme konusunda iyi örnek olunması, TV izlemenin bir hak değil ayrıcalık olması, bu nedenle izinle izlenmesi, sadece belli programların izlenebilmesi, TV'nin açık olduğu saatlerin azaltılması, TV seyretmenin günlük rutine yerine özel bir durum olması)

- Okul disiplinlinin uygulanmasına aile desteğinin sağlanması (Örneğin sınıf içinde uygunsuz davranışları sürdüren öğrencinin velisinin derse girerek, bir süre öğrenci ile birlikte oturması sağlanabilir.)
- Öğrencileri destekleme konusunda veli seminerleri düzenlenmesi (Örneğin, ödev yapma konusunda ortam hazırlanması ve zaman planlaması)
- Aile problemleri yaşayan öğrencilere ve ailelere özel destek verilmesi (Örneğin ebeveynleri yeni boşanan çocukların, daha öce ebeveynleri boşanmış çocuklarla bir araya gelerek sorunlarını paylaşmaları, deneyimlerden faydalanmaları ve yalnız olmadıklarını hissetmeleri sağlanabilir. Aynı durum aileler arasında da sağlanabilir.)

Diğer işbirliği ortamları için;

- Okul bülteni aracılığı ile ailelerin okulda uygulanan karakter eğitimi programı hakkında bilgilendirmeleri
- Konu ile ilgili bir problem yaşandığında ilgililerin paylaşımını sağlayabilecek işbirlikçi ve olumlu bir okul atmosferinin oluşturulması.

Boston Üniversitesi, Etik ve Karakter Gelişim Merkezi kurucusu ve fahri yöneticisi Kevin Ryan ise aileler için karakterli çocuklar yetiştirmenin yollarını şöyle özetlemiştir (<http://www.bu.edu...>):

- Çocuklarınızla geçirdiğiniz zamanı iyi planlayın.
- İyi örnek olun. Çocuklar en çok gözlemleyerek öğrenirler.
- Çocuğunuzun nelerle ilgilendiği ve kimlerle görüştüğü konusunda bilginiz olsun. (Hangi TV programlarını izliyor, hangi kitapları okuyor, arkadaşları kimler) Bu bilgileri sorgulama şeklinde değil, içten ilgi ile öğrenin.
- Değerlerle ilgili düşüncelerinizi, ilgili durumlarda net bir biçimde dile getirin. Doğru ve yanlış kavramlarının gelişmesine yardımcı olun.
- Çocukların sınırlara ihtiyaçları vardır. Gerekli durumlarda ceza vermekten kaçınmayın. Cezanın nedenini açıklayın. Çocuğunuzu sevdiğinizi ama davranışından memnun olmadığınızı belirtin.
- Çocuğunuzu dinlemek için zaman ayırın. Onu içten bir ilgiyle dinleyin.

- Çocuğunuzun okul yaşantısı ile yakından ilgilenin. Çocukların hayatındaki en önemli etkenlerden biri okuldur.
- Karakter eğitim sadece sözlerle sınırlı değildir. Erdemleri yaparak ediniz. Çocuğunuzun öz disiplin, olumlu çalışma alışkanlıkları, başkalarını önemseme gibi özellikler geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler içinde olmalarını sağlayın. (Örn. toplum hizmeti, aile büyüklerine yardım, aile içi sorumluluklar vb.)

New Carolina Eğitim Biriminin hazırladığı Karakter Eğitimi Rehberinde ise anne-babanın birbirlerine ve diğer aile üyelerine saygılı davranmalarının ve aile ortamının iletişime açık olmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, bütün aile üyelerinin katılımı ile yapılacak etkinliklerin artırılması, alkol ve uyuşturucu kullanımı konularında iyi örnek olunması ve çocukların bilgilendirilmesi, çocuklara kitap okunması ve kitaplardaki konular ile ilgili konuşulması, çocukların para tüketiminin sınırlandırılması, günlük olayların değerlere ilişkin mesajlar iletmek için kullanılması, herkesin ev işlerine dair sorumluluk alması, spor, müzik gibi etkinliklerle çocukların etkin kılınması, gerektiği zamanlarda çocuklara 'hayır' denmesi, çocukların yanlış davranışlarının sonuçlarına katlanmalarının sağlanması ve anne-babaların çocukları ile arkadaş olmak yerine, gerektiğinde sınırları belirleyen ebeveynler olmaları önerilmiştir (Abourjilie, 2002, 78-80).

Karakter Eğitimi Programı Uygulamaları

Genel olarak uygulanan karakter eğitimi programları incelendiğinde dört temel yaklaşımdan söz etmek olanaklıdır (Schaps ve diğerleri, 2001; Akt. Aydın, 2003).

- **Amigoluk Yaklaşımı:** Bu yaklaşım renkli posterler, panolar aracılığı ile her ay bir değer ya da erdemini öne çıkarılması, canlı sabah duyuruları, ara sıra güdüleyici toplantılar düzenlenmesi, bir yıllık nedeniyle başarı kazanmış kişiler ile ilgili toplantılar gibi etkinlikleri içerir. Böylece sürekli iyimserlik içeren düşüncelerin ortaya çıkarılması yolu ile öğrencilerde doğruyu ve iyiyi yapmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi hedeflenir.

- **Övgü ve Ödül Yaklaşımı:** Bu yaklaşım Skinner'in "olumlu pekiştireç" kavramını esas alır. Öğrencileri iyi davranışlarından dolayı övmeyi, ayrıcalıklı kılmayı ve ödüllendirme yöntemini kullanır.
- **Tanımla ve Doldur Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda öğrencilerden bir değerler listesini ezberlemeleri ve her birini tanımlamaları istenir. Burada öğrencilerin basit tanımları ezberlemeleri, iyiyi yapma kapasitelerinin gelişimi ile eşdeğer sayılmaktadır.
- **Formalitelere Uymaya Zorlama:** Bu tür yaklaşımda, okul öğrencilerin özel kural ve davranış standartlarına katı ve aynı biçimde uymaları üzerinde odaklanır.

Karakter eğitime yönelik kaynak ve araştırmaların yer aldığı internet sitelerinden biri olan 'Good Character' sitesinde yer alan aşağıdaki metin, karakter eğitimi programlarının kimleri ilgilendirdiği ve içeriğinin nasıl oluşturulması gerektiği konularında yol gösterici niteliktedir.

Öncelikle bir şeyi netleştirmek gerekiyor: Siz bir karakter öğreticisisiniz. Öğretmen, yönetici, kütüphaneci ya da okul servis şoförü olmanız birşey değiştirmez. Konuşma biçiminiz, model olduğunuz davranışlar, yapması için cesaretlendirdiğiniz hareketler, tolerans gösterdiğiniz davranışlar ve onlara aktardığınız beklentileriniz ile iletişimde olduğunuz çocukların karakterlerinin oluşumuna yardımcı oluyorsunuz. Evet, iyi ya da kötü karakter eğitimi zaten yapmaktasınız. Tartışılması gereken soru bunu nasıl yaptığınız: İyi mi kötü mü yapıyorsunuz? Planlayarak mı, varsayarak mı? Ve en önemlisi hangi değerleri öğretiyorsunuz?
(http://www.goodcharacter.com/Article_4.html)

Karakter eğitimi programını etkili olarak uygulayan okullar, saygı, ilgi, sorumluluk ve güvenirlilik gibi kişilik özelliklerini, yetişkinlerin model olması, öğretim programı içine yedirme, olumlu okul ortamı ve kapsamlı bir danışma-rehberlik merkezi gibi yollarla hayata geçirmektedirler. Bu anlamda tipik bir program; bireysel farkındalığa anasınıfında, sosyal becerilere 1. sınıfta; kişisel davranış ve arkadaşlık becerilerine 2. sınıfta; kızgınlıkla başa çıkma becerilerine 3. sınıfta; çatışma çözme becerilerine 4. sınıfta; sorumluluk ve amaç belirlemeye 5. sınıfta ve stresle başetmeye 6. sınıfta odaklanmaktadır (California İlköğretim Rehberlik ve Danışma, 1999, Akt. [http:// caracas.soehd.csufresno.edu](http://caracas.soehd.csufresno.edu)).

“Peaceful Solution Character Education” Girişimi tarafından geliştirilen program çerçevesinde ise farklı düzeylerde geliştirilmesi planlanan değerler şöyle belirtilmiştir (<http://www.peacefulsolution.org...>):

Başlangıç Düzeyi: (Anaokulu- 5. sınıf arası) (1) Mülkiyet – herşeyin bir sahibi vardır ve buna saygı göstermek gerekir, (2) Saygı – başkalarını önemsemek ve ilgilenmek, (3) Sormak – huzurlu ilişkiler için, başkasının eşyasına dokunmadan ya da almadan önce o kişinin iznini sormak, (4) Kendi Kendini Kontrol Etme- bir davranışta bulunmadan önce durup durumu, seçenekleri ve yararlarını değerlendirmek,

Orta Düzey: (6.-8. sınıflar arası) saygı, farklılıkları kabul etme, sorumluluk, kendi kendini kontrol etme, kızgınlıkla başetme

Üst Düzey: (9.sınıf ve üstü) yaşam becerileri ve sağlıklı ilişkiler üzerine yoğunlaşan programda madde bağımlılığı, yaşama saygı, yiyecek ve sağlık, cinsel eğitim.

Olumlu karakter özelliklerini güçlendirmek için öğretim programı doğal bir araçtır. Karakter eğitimini ilgili konu alanlarına entegre ederek, öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurmaları sağlanabilir. Öğrenciler sosyal bilimler ve tarih derslerinde; geçmişteki ve günümüzdeki kahramanların ve kötü örneklerin kişilik özelliklerini inceleyebilirler. Ahlaki ikilem durumları edebiyat derslerinde ve saptırılmış sonuçların etik sonuçları ise matematik, fen ve beden eğitimi (spor) derslerinde kullanılabilir. Okulun atmosferi de, çalışan ve öğrencilerinin tavırları, kurallar ve prosedürler ile olumlu karakter özelliklerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (<http://caracas.soehd.csufresno.edu>).

Karakter eğitimi programı uygulayan okullardan biri olan Sandstone İlköğretim Okulu; programı tüm derslere entegre ederek, okul atmosferinin bir parçası yaparak ve tüm yetişkinlerin uygun biçimde davranmasını sağlayarak uygulamaları gerçekleştirmiştir. Okulun danışma ve rehberlik servisi riskli grupta yer alan öğrencilerle birebir ya da gruplar halinde çalışmış, ayrıca bu öğrencilerin aileleri ile koordinasyonu sürdürmüştür. Ayrıca, toplum hizmeti projeleri, yardım kampanyaları, öğrencilerin daha küçük öğrencilere destek ve yardımı, çatışma çözme teknikleri, şiddet ve saldırgan dil kullanmadan problem çözme teknikleri, işbirliği, saygı, çalışkanlık ve nezaket konularında yetişkinlerin model olması gibi çalışmalar

yürütülmüştür. Olumlu davranışlar övgü, bültende duyurma gibi yollarla motive edilmiştir (<http://caracas.soehd.csufresno.edu>).

Karakter eğitimi programı uygulayan pek çok okul, öğrencilerde belli karakter özelliklerini ve ahlaki değerleri geliştirmek için sosyal yardım ve toplum hizmetleri çalışmalarını araç olarak kullanmaktadır. Bu okullarda biri olan Hudson Devlet Okulunda uygulanan programlardan bazıları şunlardır: Anasınıfından başlayarak tüm sınıflarda “Özürülülerden Haberdar Olma ve Onlara Destek Olma Programı”, “Yeniden Kullanım (Recycling) Projesi”, “Bakım Evinde Kalan Yaşlıların Birinci Sınıf Öğrencilerine Okuma Yazma Konusunda Yardımcı Olmaları Projesi”, “Evsizler İçin Para ve Yiyecek Yardımı Projesi”, “Okul Çevresindeki Doğal Hayatı Koruma Projesi”, “Üst Sınıf Öğrencilerinin Birinci Sınıf Öğrencilerine Kitap Okuması Projesi” (www.goodcharacter.com).

Özellikle sorunlu öğrencilere sosyal yardım projelerine katılma şansı veren Beard Alternatif Okulu ise öğrencilerin açıklık, şiddet, adalet sistemi, ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı gibi konularda toplum hizmetleri vermelerini sağlamanın yanı sıra, Mahalleyi Yeniden Yapılandırma Merkezi ile tadilat, tamirat işlerinde çalışmalarını, sebze yetiştirmelerini ve deneyimlerini sınıflarında ve yayınladıkları bültenlerde diğer öğrenciler ile paylaşmalarını desteklemiştir. Bir başka okulda ise öğrenciler, supermarkette dağıtılan kağıt poşetlerin üzerine en sevdikleri kitapların tanıtımlarını yazmışlar, yeniden kullanım ile ilgili posterler hazırlayarak okul koridorlarına ve mahallelerindeki dükkanların girişlerine asmışlardır (www.goodcharacter.com).

Tüm bu gönüllü çalışmalar öğrencilerin ahlaki değerlerini ve okula bağlılık duygularını güçlendirmiş, gerçek hayat ile öğrendikleri arasında bağ kurmalarını sağlamış ve çalışma hayatına geçişlerini kolaylaştırmıştır (www.goodcharacter.com). Bu anlamda karakter eğitiminde sosyal etkinliklerin ve toplum hizmetinin, öğretim programı kadar geniş bir öğrenme kaynağı sağladığı söylenebilir.

Bu çerçevede hazırlanmış karakter eğitimi programlarına örnek olarak iki yaklaşım aşağıda sunulmuştur.

Örnek Program 1

A.B.D.'de Utah Eyaleti Eğitim Ofisi, Eyalette bulunan okullara yol göstermesi amacıyla bir Karakter Eğitimi Programı geliştirmiştir. Bu programı uygulayacak okullardan öncelikle; öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir "Karakter Eğitimi Komitesi" oluşturmaları istenmiştir. Okulda oluşturulacak bu komite, bir sonraki halkayı oluşturan "Toplum Karakter Eğitimi Komitesi"nin de üyeleri olacaktır. Bu komite, yerel iş adamları ile birlikte öğrencilerin toplum hizmetlerine katılımına ve karakter eğitiminde vurgulanan değerleri toplum içinde yaşamalarına yönelik etkinlikler organize edecektir. Eğitim Ofisinin öngördüğü Karakter Eğitimi Planı 4 alandan oluşmaktadır (<http://www.usoe.k12.ut.us...>).

- Okul genelinde karakter eğitimine odaklanma
- Toplumla bütünleşmeyi sağlamak için tüm sınıflarda sınıf projeleri uygulamaları ile toplum hizmetlerinin vurgulanması
- Yaş gruplarına göre forumlar düzenlenmesi
- Okulun ahlak kültürünün geliştirilmesi amacıyla çalışanların çabası

Yukarıda belirtilen alanları içeren Karakter Eğitimi Programı aşağıda ayrıntı olarak sunulmuştur.

I. Okul Genelinde Karakter Eğitimine Odaklanma: Okulun Ana İşlevinin Kavranması

- A. Karakter Eğitimi Komitesinin Devamlılığı
- B. "Ayın Değeri": Her ay bir ahlak değeri üzerinde durulacaktır (Öğretmen rehberliğinde sınıf tartışmaları vb. yollarla ayın değerinin desteklenmesi)
 1. Eylül: Saygı
 2. Ekim: Sorumluluk
 3. Kasım: Başkalarını Önemsemek (Caring)
 4. Aralık: Aile
 5. Şubat: Güven
- C. Anonlar: "Bir Fark Yaratmış Olan İnsanlar", "Alıntılar (Character is what you stand for, Reputation is what you fall for" Karakter ve Saygınlık)
 1. "Karakter Önemlidir/ Character Counts" Hikayeleri
 2. Çalışanların en beğendiği özdeyişler, alıntılar
 3. Her sınıfın kendi özdeyişi/alıntısı
 4. Müdürün seçtiği özdeyişler, alıntılar
 5. En önemli 10 evrensel değer (top ten)
 6. Okulumuzda öğrenci olmak için 10 neden (top ten)
- D. Görsel Materyallerle değerlerin okulun çeşitli yerlerinde vurgulanması

1. Üzerinde tüm öğretmen ve öğrenci isimlerinin yazılı olduğu ve okulu çevreleyen posterler
 2. Ayın değerinin, okul amblemi ile birlikte asılı olduğu bayrak, poster
 3. Sınıfların hazırladığı ayın değeri ile ilgili mesajlar içeren posterlerin koridorlara asılması
 4. Okul şarkısının duyurulması
 5. Elektronik mesajlar: Değerleri vurgulayan elektronik bültenler
- E. Bültenlerde yer alan makaleler
- F. Eyalet çapında Okul Projeleri/Kompozisyon Festivali: (100 yıl önce ev ekonomisi, tarih, yaşam, değerler, müzik, folklor vb.)
- G. Evrensel değerleri uygulamaya yönelik sınıf içi öğretim stratejileri: Öğretmenler derslerle bağdaşan karakter konularını sınıf içinde tartışmaya açarlar; Fırsatlar çıktıkça karakter konularını, varolan öğretim programı içine entegre ederler.
1. İşbirlikçi öğrenme
 2. Sınıf toplantıları
 3. Kişisel yansıtma için günlükler
 4. Canlandırma (role-play)
 5. Ortak projeler
 6. Ahlaki ikilem tartışmaları
 7. "Araştırdım" ödevleri
 8. Aktif öğrenme
- H. Lise öğrencilerine yönelik Edebiyat/Tarih/Felsefe dersleri programları için fikirler:
1. Edebiyat (Mitler vb.)
 2. Değerler Projesi: Öğrenciler toplumu daha iyiye götürecek evrensel değerlerle ilgili beyin fırtınası yaparlar.
 - a. Öğrenci gruplarına, değerleri tartışmaları ve belirlemeleri için mitler, edebi parçalar ve tarihi olaylar içeren okuma parçaları verilir. Öğrenciler kendi materyallerini seçerler.
 - b. Proje kapsamında, her öğrenci bir değer ile ilgili araştırma yaptıktan sonra, grup içindeki diğer arkadaşı ile araştırmasını değiştirir. Bu kez arkadaşının araştırdığı değer ile ilgili kendi eklemelerini yapmak üzere tekrar araştırma yapar.

II. Okul ve toplum arasında bütünleşmenin sağlanması

- A. Toplum Hizmeti Projeleri: Her sınıf düzeyi için sorumlu öğretmenler görevlendirilir. Özellikle araştırma yapmaya uygun projelere öncelik verilir.
1. Arkadaş (buddies) programları
 2. Kulüpler
 3. Okul geneline yönelik hizmet projeleri "İnsanlar için yaşam alanı"
 4. Yeni gelenler kulübü
 5. İş dünyasının sosyal hizmet projelerine destek verilmesi
 6. Toplum ile okul arasında birlik duygusunun geliştirilmesi
 - a. Eski mezunların başarılarını takdir etmeye yönelik etkinlikler

- b. Geridönüşüm projeleri
 - c. Binaların akşamları toplum hizmetine sunulmasına yönelik projeler geliştirilmesi
 - d. Toplum hizmetlerinin ilgili derslerin bir parçası haline getirilmesi
- B. Binanın bitki ve resimlerle güzelleştirilmesi: Kampusümüzü temizleyelim günü. Tüm çalışanları içine alacak bir plan için fikirler geliştirilir. Okulda herkesin kendini ait hissedeceği bir topluluk duygusu oluşturmaya yönelik etkinlikler üretilir.
- III. Yaş gruplarına göre forumlar düzenlenmesi
- A. Gençler arasında sportmenlik konulu forum
 - B. Gençler arasında her değerle ilgili farklı forumlar
 - C. Gençler arasında her ayın değerinin sorular doğrultusunda tartışılacağı mini forumlar
 - D. Okul sonrası stresle başetme, öğrenme stratejileri vb. konularda workshoplar düzenlenmesi
- IV. Çalışanların, okulun etik atmosferini yaratmaya yönelik çabaları: Paylaşılan beklentiler, çalışanlar arasında ve çalışan-öğrenci arasında işbirliği, veli katılımı gibi etkinliklerle okul genelinde topluluk bilincinin oluşturulması. Tüm çalışanların kişisel disiplin ve empati konularında örnek davranış göstermesi. Problemlerin çözülmesinde paylaşılan değerlerin kullanılması. Tüm okul ortamının ve etkinliklerinin etik toplum bilincini geliştirmeye hizmet etmesi.
- A. Olumlu ritüeller yaratılması- Öğrenci gününün yapısının değiştirilmesi ve verilen değer artırılması. Seramoni ve adetler için olabildiğince çok durum ve etkinlik yaratılması. Okul şarkısının etkili bir biçimde kullanılması.
1. Okul şarkısının çeşitli formatlarda (orkestra, rock, jazz, piyano, grup vb.) kapalı ses sistemi ile okul içinde çalınması (özellikle öğle aralarında).
 - a. Müzik topluluğunun okul için bir şarkı hazırlaması.
 - b. En iyi seslendirilen okul şarkısının seçilmesine yönelik yarışma.
 - c. Başka okul şarkılarının yapılması için öğrencilerin cesaretlendirilmesi.
 2. Okulda topluluk bilincinin ve takım ruhunun geliştirilmesine yönelik, İlk gün, ilk hafta etkinlikleri. Sınıfın etik bir ortam olarak gelişmesine yönelik etkinlikler düzenlenmesi: sınıf toplantıları. Sportmenlik, işbirliği ve her bireyin değerli ve saygın olduğunun vurgulanması.
 3. İlgili önemli gün kutlamaları aracılığı ile okulun öne çıkarılması için ortam yaratılması.
 - a. Yeni gelenekler üretilmesi
 - b. Haftanın başladığının anons edilmesi.
 - c. Grup ve klüplerin etkinliklerinin desteklenmesi.
 - d. Yok olmuş eski geleneklerin canlandırılması (sınıf giriş ve çıkışlarında uygulanacak ritüeller bulunması vb.)
- B. Paylaşılan değerlerin ve davranışsal beklentilerin geliştirilmesi.

1. Her dönemin sonunda, sınıflarda asılması için, okula özel misyon cümlesi üretilmesi (Vurgulanan değerlerin anahtar kelimeler olarak kullanılması)
 2. Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini” içeren bir mektup yazması
- C. Okul çalışanları ve öğrencileri arasında işbirliğinin ve birlik hissinin geliştirilmesi.
1. İdarecilerin, çalışanların ve öğrenci liderlerinin her fırsatta göz önünde olmaları
 - a. Okulun durumu ile ilgili bilgilendirmenin dönem başında ve sonunda yapılması
 - b. Okulun ilk günü kütüphane görevlileri, destek birim çalışanları ve öğrenci liderlerinin okula yeni gelenleri karşılaması ve sınıflarını bulmalarına yardımcı olması
 - c. Sene başında ve sene boyunca öğrencilerin koridorlarda selamlanması, öğrencilerle yapılan toplantılarda “Okulumuzun Tarzı” konulu konuşmalar yapılması,
 - d. Farklı dersler için öğrenciler sınıf değiştirdiklerinde, öğretmenlerin öğrencileri sınıf kapısında karşılaması,
 - e. Sene başında okul yöneticilerinin, sınıfları ziyaret ederek “Okulumuzun Tarzı” konulu konuşmalar yapması,
 - f. Tüm öğrenci liderlerinin okulun açılış günü toplantısında kendilerini tanıtmaları, yıl içi ile ilgili amaçlarını açıklamaları ve öğrenci haklarının savunucusu olduklarını vurgulamaları,
- D. Çalışanlara yönelik toplantılar ile öğretmenler arasında topluluk bilincinin geliştirilmesi
1. Çalışanlarla yapılan toplantılarda kurupasta, kanepeler türü yiyeceklerin sunulması
 2. Yapılan toplantılarda onurlandırmak amacıyla çalışanların katkılarının ve güzel fikirlerinin paylaşılması
 3. Derslerde verimli bir şekilde işlenmiş olan “Değerler” dersinin, diğer öğretmenlerle paylaşılmak üzere kısaca sunulması
- E. Çalışanların okul kültürünü ve topluluğunu geliştirmeye yönelik çabaları. Diğer tüm değerlerin gelişimi için temel teşkil eden iki değer; bireysel-disiplin ve empatinin, çalışanlar tarafından model olarak aktarılması
1. Her bir çalışan etik değerlere davranışları ile model olur.
 2. Çalışan toplantılarında ve Karakter Komitesinde etik değerlere nasıl model olunacağı tartışılması yolu ile, eylem planlarının oluşturulması sağlanır.
 - a. Etik değerlere model olmayı, öğrencileri motive etmek ve onlara bu değerleri öğretmek için nasıl kullanabiliriz?
 - b. Karakter Komitesinde, öğrencilerde değerleri geliştirmeye yönelik yapılabileceklerin tartışılması.
 - c. Halihazırda etik bir ortamın yaratılması ve bireysel-disiplin ile empatiye yönelik yüksek beklentinin geliştirilmesine yönelik ne gibi politikalar ve stratejiler yürütülmektedir?

- d. Paylaşılan değerlerin geliştirilmesi için okulun öğretim programı ve diğer programlar nasıl kullanılabilir?
- Disiplin programı
 - Öğretim Programı
 - Ahlaki ikilemler tartışması ve ahlaki muhakemenin öğretilmesi
 - İşbirlikçi öğrenme, dramatizasyon (role-playing)
 - Düşüncelerin yansıtılması, kompozisyon yazımı, dergi çıkarma
 - Edebi eserler, tarih, bilim vb. alanlarda değerler.
- F. Problem çözme- Öğrencilerin problemleri sahiplenmeleri ve kendilerinin çözmelerini sağlamaya yönelik yolların bulunması için sürekli fikir alışverişinin gerçekleştirilmesi
1. Okul içinde sorunların fark edilmesi ve çözümüne yönelik çalışmaların yapılabilmesi için, düzenli yönetici- öğrenci toplantılarının gerçekleştirilmesi
 - a. Tartışmalar ve sınıf etkinlikleri
 - b. Yaşgrubu liderleri grubunun değerler kampanyası
 2. Ödevler
 - a. Rehberlik saatinde sınıf arkadaşlarının birbirine ders konusunda yardımcı olması
 - b. Başkalarına yönelik empatinin geliştirilmesi için fırsatlar yaratılması
 3. Sınıf tartışmaları
 4. Toplum hizmetleri etkinlikleri
 5. Okul Aile Birliği katılımı
- G. Velilerin okul ile daha ilgili olmalarının sağlanması
1. Öğrenci toplantılarına ve öğlen yemeğine velilerin davet edilmesi
 2. Gönüllü velilerin kütüphane, koridorlar, park alanı gibi yerlerde destek hizmeti vermelerinin sağlanması
 3. Uygun durumlarda ödevlerin yapılmasında veli katılımının sağlanması (Örn. Hayat felsefelerinin yazılarak öğrencilere aktarılması, insan olarak özelliklerinin yazılması, aile ağaçlarının hikayesi vb.)
 4. Velilerin, Okul Aile Birliği Bülteninde “değerler” ile ilgili makale yazmaları için teşvik edilmesi, aylık “Değerler Bülteni” için Yönetim Kurulu oluşturulması
 5. Velilerin, okulda uygulanan proje, festival ve kutlamalarda etkin rol almalarının sağlanması
 6. Oluşturulacak bir komitede veliler ile, öğrencilere uygulanacak notlandırma politikasının, notlandırma ile ilgili beklentilerin, adil ödev beklentilerinin ve çalışan öğrenciler gibi konuların incelenmesi.

Örnek Program 2

Karakter Eğitimi Programları iki farklı biçimde planlanabilir. Bunlar:

- Bütüncül (Holistik) Program
- Açık Büfe Programlarıdır. Bu program yaklaşımlarının içeriği aşağıda özetlenmiştir (http://www.goodcharacter.com/Article_4.html).

Bütüncül Program: Popüler görüş, karakter eğitimi uygulamanın en iyi yolunun, bütüncül bir bakış açısı ile okul yaşantısının her parçasına karakter gelişiminin entegre edilmesidir. Bu aynı zamanda bütüncül okul reformu olarak da adlandırılmaktadır. Bütüncül program modelinin bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

- Okuldaki herşey öğrenciler, çalışanlar ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine yönelik organize edilir.
- Okul öğrenciler, çalışanlar ve diğer ilgililer arasında görünür bir bağın var olduğu şefkat ve sevgi ortamıdır.
- Akademik öğrenme kadar sosyal ve duygusal öğrenme de önemsenir.
- Yarışma yerine öğrenciler arası işbirliği ve yardımlaşma vurgulanır.
- Dürüstlük, saygılı ve adil olma gibi değerler sınıf içi ve dışı günlük dersin bir parçasıdır.
- Öğrencilere ahlaki değerleri yaşayabilmeleri için toplum hizmeti gibi pekçok fırsat sunulur.
- Disiplin ve sınıf yönetimi, ödül-ceza sisteminden çok, problem çözme anlayışına odaklanır.
- Eski öğretmen merkezli sınıf modelinin yerini, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaptıkları toplantılarla normları oluşturdukları, birlik ruhunu yarattıkları ve problemleri çözdükleri demokratik model alır.

Bu model en iyiyi hedeflemektedir. Buna ulaşabilmek için ise yönetici ve çalışanların sorumluluk almaları önem taşımaktadır. Ayrıca, danışmanlar, hizmet içi eğitim ve ek bütçe bu programın başarısı için gereklidir.

Açık Büfe Programları: Karakter eğitimi “ya hep, ya hiç” yaklaşımı değildir. Bu anlamda yukarıdaki modelde listelenenlere sahip olmayan okullar için Karakter Eğitimi uygulamanın pek çok farklı yolu vardır. Okullar programlarını oluştururken aşağıda sıralanan yöntemlerden kendilerine uygun olanları seçerek uygulayabilirler:

Şevkat ve Sevgi Ortamı (Caring Community) Yaratmak: Şevkat ve sevgi ortamı ile kastedilen, okuldaki herkesin - öğrenci, çalışan, yönetici- birbirine nazik ve saygılı davranmasıdır. Böylesi yüce bir amacı gerçekleştirmek için öğrenciler sınıf ve okul kültürü ile ortamını şekillendirmek için etkin rol almalıdırlar. Bunlar gerçekleştirmek için önerilen bazı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerin grup hedefleri ve uyulması gereken kuralları belirleyebilecekleri, etkinlik planları yapabilecekleri, sorunları çözebilecekleri sınıf toplantıları düzenleyin.
- Öğrencilerin grup çalışmaları yaparak, dersle ilgili konularda işbirliği içinde öğrenebilecekleri ortamlar yaratın.

- Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını sağlayacak “Arkadaş Program”ı (buddies program) organize edin.
- Öğrencilerin çatışmaları adil ve barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için, onlara çatışma çözme ve diğer sosyal becerileri öğretin.

Bu stratejiler öğrencilerin başkaları ile olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olacaktır. Böylece okul ortamı, rollerin uygulamasının yapılabileceği, hayatta karşılaşılabilecek zorluklarla başatmenin öğrenildiği bir laboratuvar ortamına da dönüşebilecektir.

Öğretim Programı Aracılığı ile Değerlerin Öğretilmesi: Kullanılan öğretim programları, öğrencileri karakter ve değerler üzerine düşünmeye teşvik edecek pekçok materyal içermektedir.

Örneğin bir kitap incelemesi yaparken, öğrencilerden kahramanların karakterini incelemeleri istenebilir. Bu kapsamda, kahramanların;

- yaşadıkları ahlaki ikilemler
- ikilemleri nasıl çözdükleri (öğrencilerin bu konudaki düşünceleri ve kendi çözüm önerileri)
- güçlü ve zayıf yönleri
- beğendikleri özellikleri
- rahatsız eden özellikleri
- yerinde olsa neler yapacakları
- yerinde olsalardı verecekleri tepkiler onlar hakkında ne gibi bilgiler veriyor
- yaşadığı ikilemlere benzer kendi hayatlarında yaşadıkları ikilemler gibi konular sorgulanabilir.

Tarih derslerinde öğrenciler tarihte neler olduğunu öğrenmenin yanı sıra, olanları etik yönden değerlendirme fırsatları da bulmalıdırlar. Tarih sadece olayların sıralandığı bir zaman çizelgesi değildir. Tarih aynı zamanda, insanların yaptıkları seçimlerin ve aldıkları kararların diğer insanları nasıl etkilediği hakkında da bilgi verir. Bu seçimlerin etik ve ahlaki boyutları vardır ve çoğunlukla sonuçları derin ve etkileyicidir. Bu kapsamda Nazi Almanyası, Amerika İnsan Hakları hareketi gibi örnekler üzerinden aşağıda örnekleri verilen sorular öğrenciler ile tartışılabilir.

- Bu kararları alanlar kimlerdi?
- Onların yaptıkları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Yapılanlarla ne tür değerler sergilenmiştir?
- Bu değerler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Böyle bir toplumun üyesi olarak, o zamanlarda siz ne yapardınız?

Fen derslerinde ise genetik konuları, hayvanlar üzerinde yapılan deneyler gibi etik konular ele alınabilir. Ayrıca onaylamadıkları alanlarda (örneğin biyolojik silahlar) çalışmayı reddeden bilim adamları gibi konularda öğrencilerin araştırma yapmaları istenebilir.

Aynı yaklaşım, güncel olaylar, filmler ve TV programları için de kullanılabilir. Karakter eğitimi ile öğretim programına eklenen karakter boyutu sayesinde öğrencilerin konuya ilgileri ve buna bağlı olarak akademik başarıları da artmaktadır.

Sınıf Tartışmaları: Karakter eğitiminin en etkili yollarından biri de öğrencileri, çevrelerinde gördükleri olayların ahlaki sonuçları, onlara söylenenler, onların

yaptıkları ve deneyimleri ile ilgili dürüst ve nazik tartışma ortamlarına sokmaktır. Uygun bir şekilde yönlendirilen sınıf tartışmaları, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, grup başına sahip olmalarını ve oldukları ile olmak istedikleri insan özellikleri üzerine derinlemesine düşünerek, yansıtılmalarını sağlamaktadır.

Öğrenciler, düşüncelerini, hislerini ve inançlarını tartışabilecekleri ortamların ihtiyacını yoğun bir biçimde hissetmektedirler. Bu anlamda hipotetik durumlar üzerinden tartışmak ya da Sokratik metodu uygulamak, tartışmalarda en çok verim alınan yöntemlerdir. Böylece öğrenciler belki de ilk defa etik usa vurma (moral reasoning) yöntemini uygulamakta ve bu yolla kendi çelişkileri ile yüz yüze gelebilmektedirler.

Tipik hipotetik tartışma soruları “çalınmış bir cüzdan bulursanız ne yapardınız? En iyi arkadaşınız derste kopya çekerken sizden yardım isterse ne yaparsınız?” gibi sorulardır. Bir öğrencinin arzuları ile etik duyguları çatıştığında tartışma gerçek anlamda başlamaktadır.

Toplum Hizmeti: Toplum hizmeti yolu ile öğrenciler yapmak istedikleri etkinlikleri seçer, planlar ve gerçek yaşam ortamında uygularlar. Öğrenciler bu tür çalışmalar ile, akademik kazanımların yanı sıra, organize etme, işbirliği yapma ve problem çözme gibi çok değerli pratik becerileri geliştirme imkanı bulurlar. Ayrıca, saygı gösterme, sorumluluk alma, empati kurma, işbirliği yapma, iyi vatandaşlık ve sebat etme gibi iyi karakter özelliklerini geliştirirler. Bu anlamda toplum hizmetinin, dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tüm yaş gruplarına uygun olan, pek çok farklı toplum hizmeti projesi vardır. Bu projelerin çoğu sağlık, yoksulluk, sosyal konular, çevre gibi toplumsal ihtiyaçlar ile ilgilidir. Bazı hizmetler ise, öğrencilerin aynı ya da farklı yaş grubundan olan diğer öğrencilere mentorluk etmelerini ya da derslerde destek vermelerini amaçlamaktadır. Bu amaçlarla düzenlenen projeler kapsamında öğrenciler; yardım kampanyaları düzenlemekte, çevredeki doğal dokuyu koruyucu önlemler geliştirmekte, okuma kulüplerinde küçük yaş gruplarına kitap okumakta ve öğretirken öğrenmektedirler. Öğrencileri, toplum hizmeti çalışmalarının planlanması aşamasına katmak, programın etkililiğini artırmaktadır.

Ders Olarak Karakter Eğitimi: Yukarıda vurgulanan yöntemler dolaylı olarak bazı değerlerin geliştirilmesine yöneliktir. Ancak Öğretim Programı içine, Karakter Eğitimi dersinin eklenmesi ve saygı, sorumluluk vb. değerlerin okuma, yazma, tartışma, canlandırma vb. yöntemler ile geliştirilmesi doğrudan aktarım yöntemi olarak pek çok okul programında uygulanan bir başka yöntemdir.

Değerlendirme: Uygulanacak olan Karakter Eğitimi Programı ile ilgili bir değerlendirme sisteminin oluşturulması, blirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını görmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sistem içinde amaçlarla ilgili bir ön değerlendirme ve sonuçlarla ilgili bir son değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu formal anketler kadar, alınan disiplin cezalarının sayısal karşılaştırması ya da öğretmenlerle informal kısa görüşmeler şeklinde de olabilir. Değerlendirmeler öğrencilerde ve okul atmosferinde ortaya çıkan değişiklikleri ya da çalışanların programı ne ölçüde uyguladıkları ölçmek üzere yapılabilir.

Karakter Eğitime Yöneltilen Eleştiriler

Noddings (2002) Karakter eğitime yönelik eleştirilerini yönelttiği kitabında aşağıdaki saptamalarda bulunmuştur:

- *Erdem öğretilir mi?* sorusu Plato'dan beri sorulan çok önemli bir sorudur. Doğrudan eğitimin yapıldığı karakter eğitimi ve diğer programlarda başarısız olduğu görülmüştür. Karakter eğitimi ile *doğrudan eğitimin* yapıldığı okullarda, yetişkinlerin kontrolü altındayken öğrencilerin olumlu davranışlar sergiledikleri, ancak bunun dışındaki durumlarda erdemli davranış ve düşünceler sergilemediklerini belirtmişlerdir. Daha yakın dönemde Kohlberg (1981) doğrudan eğitimin yapıldığı, bilgi aşılama dayalı karakter eğitimi "erdemler çantası" yaklaşımı olarak tanımlamış ve kabul edilebilir bir yaklaşım olarak görmüştür.
- Karakter eğitime yapılan eleştirilerden biri de erdemlerin teşvikine verilen öneme karşın, kişiye *önemsendiğini hissettirecek* (caring) bir ortamın ve ilişkilerin oluşturulmasının ikincil durumda kalmasıdır. Önemseme (caring) kuramcıları ise, böylesi bir ortamda zaten erdemlerin kendiliğinden gelişeceğini savunmaktadırlar.
- Diğer önemli bir eleştiri konusu ise erdemlerin belirlenme aşamasıdır. Kime göre ve *hangi erdemler ve değerler* öğretilecektir. Örneğin nazilerde değerleri olan bir toplum kurmayı hedeflemişlerdir. Bu tartışmalar kapsamında, bazı akademisyenler 'ahlaken iyi' davranış yerine 'takdire değer' davranış terimini kullanmayı önermektedir. Bu eleştirilere karşın, Pybus ve McLaughlin (1995, 9) ahlak eğitiminin amacının, kurallara uymayı değil, ahlaki karar vermenin nasıl yapılacağını insanlara öğretmek olduğunu belirtmiş ve Nazilerin birincisini yaptığını söylemiştir. Bu anlamda karakter eğitimi de yanıtlar vermektense, sorular sormalıdır.
- Karakter eğitimcileri relativizmi kabul etmemekte, evrensel değerleri savunmaktadırlar. Oysa toplumsal farklılıklar, öncelikli değerleri de belirleyecektir. Bu eleştiriye karşın, Lickona (1991) okul genelinde ortak kararların, değerlerin ve tanımların belirlenmesi gerektiğini söylemektedir.
- Karakter eğitiminde ödül verilmesi, içten gelen (içsel) motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Bu eleştiriye katılan Davidson (2005, 238), bir davranışı kontrol etmek için çıkartma, yıldız, şeker gibi dışsal motivasyonun çok fazla tercih edildiği durumlarda öğrencilerin karakter gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiğini, bunun yerine kullanılacak sözel geribildirimlerin içsel motivasyon açısından daha etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca performansın başkaları ile karşılaştırılarak başarılı bulunması durumunda (örn. En kibar, en saygılı öğrenci vb.) verilen ödüllerdense, öğrencinin kendi gelişimi ile ilişkilendirilen (düne göre sınıf düzenine daha fazla uyum gösterme, daha iyi zamanlama vb.) ödüller karakter gelişimine daha çok katkı sağlamaktadır. Öğrenciler 'Neden iyi olmalıyım?' sorusuna, 'ödül ya da kabul görmek için' cevabını değil, 'o davranıştan memnun olduğum için, öğrenmek, gelişmek ve kapasitemi

geliştirmek için' cevabını verebilmelidirler. Bu da ancak içsel motivasyonla gerçekleşebilir.

Karakter eğitimine yöneltlen eleştirilerden biri de, öğretmenin değerlerle ilgili yönlendirici olmasının yanlış olduğu yönündedir. Ancak Pybus ve Mclaughlin (1995, 15-24) ahlaki davranışın temsilcisi olarak (moral agent) öğretmenlerin, iyi ve kötü davranışa karşı tarafsız kalamayacaklarını belirtmiştir. Çünkü, eğitim kavramının kendisi, değerleri içinde barındırmaktadır. Bunlar da genelde ahlaki değerleri kapsamaktadır. Bu çerçevede, değerlerin aktarılması sadece ahlak dersi veren öğretmenin görevi değildir. Her öğretmen ahlak eğitimcisidir. Bu anlamda, ahlak ve karakter gelişimine yönelik eğitimler, ahlaklı olmanın doğasını anlayan değil, ahlaklı olan insanlar yetiştirmeyi hedeflemelidir (p.24).

John Dewey'nin önderliğini yaptığı İlerlemeci (progressive) eğitim yaklaşımına göre ise, çocuklar sorunları çözmek için birlikte çalıştıkları ve demokratik bir sürecin parçası oldukları sürece, zaten ahlaki erdemlerin içinde yaşayacak ve bunları edineceklerdir. Bu kapsamda John Dewey, karakter eğitiminin bazı değerleri öğretme çabasına karşı çıkmıştır ve bu yaklaşımı fazla 'iyi' bulmuştur. 1950'lerden itibaren 20. yüzyıl boyunca hakim olan bu görüş grup çalışması, laboratuvarlar, projeler ve toplumsal katılım etkinlikleri ile yürütülmüştür. Yüzyılın sonuna doğru ise karakter eğitimi, modern zamanların sosyal hastalıklarına bir çare olarak tekrar gündeme gelmiştir (Nash, 1997).

Nash (1997, 47-49) ahlaki alışkanlıkların edinilmesini, eleştirel ahlaki yansıtma becerisinin geliştirilmesine tercih ettiği için karakter eğitimini eleştirmiş ve karakter eğitiminin ahlaki akıl yürütme ve yansıtmaya karşı olduğunu belirtmiştir. Ona göre sadece erdemleri vurgulayan hikayeler okuyarak, öğrencilerin beklenen değerleri edinmesi ve demokrasiye bağlılık geliştirmesi beklenmemelidir. Pasif olarak erdemlerle ilgili kitaplar okumak ancak, itaatkarlıkla ilgili değerlerin (uysallık, otoriteyi ve gelenekleri savunma, itaat ve kabullenme vb.) istenen değerler olduğu mesajını vermektedir. Oysa öğrenciler sadece kitap okumadıklarını, aynı zamanda yorum yaptıklarını farketmelidirler. Ayrıca okuma listeleri verip, kitapları nasıl kullanabileceğini öğretmene söylememek adil değildir.

Öğretmenlerin desteklenmesi konusundaki yetersizliklere değinen bir başka kişi ise Davidson (2005, 241) olmuştur. Davidson'a göre, karakter eğitime yönelik öğretmen eğitimleri çok yetersizdir. Öğretmenlerin, işbirlikçi öğrenme, sınıf disiplini, demokratik eğitim, öğretim program aracılığı ile değerlerin öğretilmesi, ahlaki tartışmaları yönlendirme, topluluk bilinci oluşturma, olumlu sınıf ortamı yaratma gibi konularda eğitim almaları gerekmektedir. Ancak bu bilgileri ve uygulama becerilerini bir günlük eğitimlerle edinmek mümkün değildir. Öğretmenlerin diyaloga, pedagojik stratejiler geliştirmeye, paylaşmak için zamana, bunları yansıtmaya ve birbirlerinden öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Yeterli kaynakların bulunmadığı durumlarda, öğrencilerin ahlaki kimliklerini oluşturmalarına destek vermek üzere; ahlaki bilgi, beceri ve davranışlar için motivasyon ve ortam hazırlayacak super öğretmenlere ihtiyaç duyulacaktır.

Değerleri vurgulayan posterler, özlü sözler, ayın değeri gibi çabuk tüketilen ve içi doldurulmayan etkinlikler de karakter eğitiminin pedagojik amaçlarını gerçekleştirmekte yetersiz bulunarak eleştirilen yönlerden biridir. Aynı şekilde karakter gelişimine büyük katkısı olan toplum hizmeti etkinlikleri de, sadece etkinlik boyutunda kaldığında ve etkinlik sonrasında önemli temalar tartışılmadığında, yansıtma yapılmadığında etkisini yitirmektedir (Davidson, 2005; Abourjilie, 2002).

Nash (1997, 50) karakter eğitiminin öğrencileri etkin kılan görüşme, arabuluculuk, farklı görüşlere saygılı bir şekilde muamele etmek, çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmek, adil sonuçlara ulaşmak, tartışmayı öğrenmek gibi yöntemleri de çok az kullandığını belirterek, bu tür etkinliklerin demokratik duruşun temellerini oluşturduğunu söylemiştir.

Leming'in (1993, 63-71) karakter eğitiminin devlet okullarındaki etkililiği üzerine yaptığı araştırma sonuçları ise şöyledir:

- Doğrudan öğretim yöntemlerinin karakter gelişimi üzerinde hiçbir etkisi bulunamamıştır.
- Öğrencinin doğru olan davranışı bilmesinin, doğru davranışı sergilemesine yardımcı olduğuna dair bir kanıt yoktur. Bu nedenle, Socrates'in öğrencilerde

erdemlerin işlenmesi görüşü yerine, Aristoteles'in yaklaşımının (erdemleri yaparak öğrenmek) gerçeğe daha yakın olduğu söylenebilir.

- Karakter, okul ve toplum kültürünün doğal olarak motive edici, tutarlı, açık ve destek verici olduğu sosyal ağ veya çevrelerde en etkili biçimde gelişebilmektedir.
- Formal eğitim sonucunda, karakter gelişiminde heyecan verici bir ivmenin gözlenmesi çok nadir ya da hiç gözlenmemektedir.
- Çoğu karakter gelişimi programları ilköğretim düzeyinde kullanılmaktadır. Lise düzeyinde yaşanan ahlaki çöküşle ilgili raporlar göz önünde bulundurulduğunda, karakter eğitiminin etkililiği sorgulanır hale gelmektedir.
- Sınıf atmosferleri, öğretmen kişilikleri ve eğitim yaklaşımlarının çeşitliliği düşünüldüğünde, iyi davranışın nasıl geliştirileceğine yönelik genelleme yapmak zorlaşmaktadır.
- Ahlaki mesajlar içeren hikayeler okumanın, karakter üzerinde beklenen etkisinin olup olmadığını ölçen araştırmalar bulunmamaktadır.

Yukarıda belirtilen eleştirilerin göz önünde bulundurulmasının, geliştirilecek bir karakter eğitimi programının işlevselliğini artırmak açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çerçevede, doğrudan eğitimden mümkün olduğunca kaçınılması, okul ortamında herkesi kucaklayan ve önemseyen bir atmosfer yaratılması, toplum genelinde üzerinde ortaklaşılan temel etik değerlerin öne çıkarılması, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun mümkün olduğunca çok ahlaki akıl yürütmeye yönelik etkinlikler yapılması, öğrencilerin değerleri uygulayabilecekleri ortamlar sunulması, informal ortam ve ilişkilerin işe koşulması, öğrencilerin demokratik bir okul ortamının parçası olmalarının sağlanması, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinde içsel motivasyonun öne çıkarılması ve öğretmenlere destek materyaller ve eğitimler sağlanması önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel amaçlarından biri, karakter eğitimi programına yönelik literatür araştırmasına dayanmaktadır. Bu yönüyle araştırma belgelere dayalı analitik bir çalışmadır. Araştırmada geliştirilen Karakter Eğitimi Programı Modelinin uygulanabilirlik derecesinin saptanması diğer bir temel amaçtır. Bu boyutu ile ise araştırma ampirik bir nitelik taşımaktadır. Bu anlamda araştırma analitik ve ampirik desenleri birarada bulunduran bir çalışma niteliğindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma hedef evrenini Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz ve Ege) il merkezlerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler ve bu okullarda bulunan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nin Doktora düzeyinde yapılan çalışmalara verdiği destekten yararlanılarak, Türkiye evrenini yansıtan bir örnekleme ulaşılmış hedeflenmiştir.

Araştırmanın örneklem seçiminde, okulların bulunduğu coğrafi bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt esas alınmıştır. Örneklem oluşturulurken "Çok Aşamalı Örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle evren yedi alt tabakaya (Yedi coğrafi bölge) ayrılmıştır. Daha sonra bu bölgelerde bulunan iller DPT verilerine göre (Dinçer ve Özaslan, 2004) sosyo-ekonomik kalkınmışlık düzeyine göre, "gelişmemiş", "gelişmekte olan" ve "gelişmiş" iller şeklinde kategorilendirilmiş ve buna

göre örnekleme girecek iller seçilmiştir. İllerin seçilmesinde basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örnekleme büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır (Balcı, 2001). Buna göre;

- 114.994 öğretmen evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 384 kişi,
- 10.363 yönetici evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 381 kişi,
- 4.476.808 veli (öğrenci) evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 384 kişi olarak belirtilmiştir. Araştırma kapsamında velilere öğrenciler aracılığı ile ulaşılabileceği düşünülmüş ve her öğrencinin bir velisi olduğu varsayılarak, veli sayısı öğrenci sayısına denk olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede; uygulama sırasında yaşanabilecek kayıplar ve uygulanan ölçeklerden uygun olmayanların olabileceği de düşünülerek araştırma için 430 öğretmen, 400 okul yöneticisi ve 500 öğrenci velisine ulaşılmaması planlanmıştır. Bu rakamlar bölgelerdeki ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerinin sayılarına göre oranlandığında bölgelere ve seçilen illere göre ulaşılmaması planlanan kişi sayısı Çizelge 2’de verilmiştir.

Araştırma için, anket uygulanan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşleri arasında karşılaştırma yapılacağından aynı okuldan olmaları önemli görülmüştür. Uygulama yapılması gereken okul sayıları, okul yöneticisi sayıları göz önünde bulundurularak ve her okulda en az “3” okul yöneticisi (Okul müdürü ve müdür yardımcıları) olduğu varsayılarak belirlenmiştir. Buna göre yedi farklı bölgedeki 140 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinden en az 3 tanesine ve o okuldaki öğretmenler ile öğrenci velilerine uygulama yapılması planlanmıştır.

Çizelge 2. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılması Gereken İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Veli Sayısı

Bölgeler	İller/ Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksleri	Toplam Öğretmen Sayısı	Örnekleme Giren <u>Öğretmen</u> Sayısı	Toplam Okul Yöneticisi Sayısı	Örnekleme Giren <u>Okul</u> <u>Yöneticisi</u> Sayısı	Toplam Öğrenci Velisi Sayısı	Örnekleme Giren Öğrenci <u>Velisi</u> Sayısı	Uygulama Yapılması Gereken Okul Sayısı
Akdeniz	Antalya (3,99069)	3952	43	369	38	226001	54	13
	Isparta (2,09238)	1097	12	114	12	45615	11	4
	Osmaniye (0,97609)	1458	16	116	12	71979	17	4
Doğu Anadolu	Malatya (2,01459)	2930	32	268	28	110982	26	10
	Elazığ (1,38624)	2428	27	259	26	82029	20	9
	Hakkari (0,05534)	404	4	46	5	47094	11	2
Ege	Denizli (3,69197)	2463	27	232	24	113232	27	8
	Aydın (1,69830)	1307	14	141	15	119437	29	5
	Muğla (1,41047)	503	6	57	6	87929	21	2
G.Doğu Anadolu	G.Antep (3,70467)	7100	78	826	86	282618	68	29
	Diyarbakır (1,39749)	4655	51	333	35	297578	71	12
	Siirt (0,50841)	830	9	99	10	60727	15	4
İç Anadolu	Eskişehir (3,89817)	2618	29	240	25	80317	19	9
	Kırıkkale (1,92203)	1345	15	130	14	40417	10	5
	Yozgat (0,75984)	742	8	80	8	77397	18	3
Karadeniz	Samsun (2,46298)	2766	30	210	22	173237	41	8
	Giresun (1,45632)	701	8	76	8	49750	12	3
	Gümüşhane (0,59389)	286	3	34	4	14463	4	2
Marmara	Yalova (2,42273)	595	7	59	6	23403	6	2
	Çanakkale (1,95451)	621	7	99	10	45865	11	4
	Kırklareli (1,06821)	361	4	54	6	36767	9	2
Toplam	21	39162	430	3842	400	2086837	500	140

Çizelge 3’de anketin uygulanması planlanan ve uygulanan il ve görevlere göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, ulaşılması planlanan öğretmenlerin %98,60’ına, yöneticilerin %92,50’sine ve velilerin %92,20’sine ulaşıldığı görülmüştür. Toplamda ulaşılması planlanan 1330 kişiden 1255 (%94,36) kişiye ulaşılmıştır.

Çizelge 3. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Velilerine Uygulanması Planlanan ve Uygulanan Anket Sayısı

İller	UYGULANMASI PLANLANAN ANKET				UYGULANAN ANKET			
	ÖĞRETMEN	YÖNETİCİ	VELİ	Toplam	ÖĞRETMEN	YÖNETİCİ	VELİ	Toplam
Antalya	43	38	54	135	42	35	54	131
Isparta	12	12	11	35	11	12	10	33
Osmaniye	16	12	17	45	16	11	16	43
Malatya	32	28	26	86	32	26	23	81
Elazığ	27	27	20	74	27	27	19	73
Hakkari	4	5	11	20	4	4	6	14
Denizli	27	24	27	78	26	21	27	74
Aydın	14	15	29	58	14	15	29	58
Muğla	6	6	21	33	6	5	16	27
G.Antep	78	86	68	232	78	73	59	210
Diyarbakır	51	35	71	157	51	35	70	156
Siirt	9	10	15	34	9	9	14	32
Eskişehir	29	25	19	73	29	23	18	70
Kırıkkale	15	14	10	39	14	13	8	35
Yozgat	8	8	18	34	8	8	17	33
Samsun	30	22	41	93	29	22	35	86
Giresun	8	8	12	28	8	8	12	28
Gümüşhane	3	4	4	11	3	3	3	9
Yalova	7	6	6	19	6	6	6	18
Çanakkale	7	10	11	28	7	8	10	25
Kırklareli	4	6	9	19	4	6	9	19
Toplam	430	400	500	1330	424	370	461	1255

Araştırmaya katılanların görev durumlarına göre dağılımı Çizelge 4’de verilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde; 1255 kişiden, % 29,48’inin yönetici, %33,78’inin öğretmen ve %36,74’ünün veli oldukları görülmektedir.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılanların Görevlerine Göre Dağılımları

Görev	N	%
Yönetici	370	29,48
Öğretmen	424	33,78
Veli	461	36,74
Toplam	1255	100,00

Çizelge 5'de araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, cinsiyetini belirtenlerin %38,97'sinin kadın, %61,03'ünün ise erkek oldukları görülmektedir.

Çizelge 5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet \ Görev	Yönetici		Öğretmen		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kadın	45	13,85	201	51,41	182	47,64	428	38,97
Erkek	280	86,15	190	48,59	200	52,36	670	61,03
Toplam	325	100,00	391	100,00	382	100,00	1098	100,00

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmaya Katılanların Kıdeme Göre Dağılımları

Kıdem \ Görev	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1-5 Yıl	14	3,90	57	13,73	71	9,18
6-10 Yıl	51	14,21	90	21,69	141	18,22
11-15 Yıl	66	18,38	112	26,99	178	22,99
16-20 Yıl	49	13,65	64	15,42	113	14,59
20 Yıl ve Üzeri	179	49,86	92	22,17	271	35,02
Toplam	359	100,00	415	100,00	774	100,00

Çizelge 6 incelendiğinde; mesleki kıdemini belirtenlerin %9,18'inin 1-5 yıl kıdemli, %18,22'sinin 6-10 yıl kıdemli, %22,99'unun 11-15 yıl kıdemli, %14,59'unun 16-20 yıl kıdemli ve %35,02'sinin 20 yıl ve üzeri kıdemli olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Karakter Eğitimi Modeli Anketi, araştırmacı tarafından geliştirilen Türkiye'de ilköğretim okullarına yönelik Karakter Eğitimi Modelinin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bir başka deyişle, geliştirilen model

ankete dönüştürülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine uygun olarak öncelikle, İlköğretim düzeyinde Türkiye’de uygulanabilecek karakter eğitimi programı genel modelinin oluşturulması amacıyla literatür taraması yapılmış ve ülke uygulamaları araştırılmıştır. Bu kapsamda özellikle karakter eğitimine yöneltilen eleştiriler değerlendirilerek, bu eleştirilerin yoğunlaştığı;

- Ahlaki değerlerin doğrudan eğitim yoluyla aktarılmaya çalışılması,
- Demokratik ve insana değer veren bir okul kültürü ve atmosferinin oluşturulmasına yeterince önem verilmemesi,

hususları dikkate alınmıştır. Bu çerçevede tüm okul çalışanlarını, aileleri, öğrencileri ve tüm diğer ilgilileri içine alacak bir model geliştirilmiştir. Bu modelde, öğretim programları, aileler, toplum hizmeti etkinlikleri, sanatsal ve sportif etkinlikler ile okul genelindeki yaşanan ilişki ve ortamların öğrencilerin karakter gelişimleri için işe koşulması hedeflenmiştir.

Bu kapsamda, modelin ilkeleri, yapılanması ve işleyişi tanımlanmış; modelin daha kolay anlaşılmasını sağlayacak örnek etkinlikler hazırlanmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla, hazırlanan model ankete dönüştürülmüş ve 4 boyutlu 68 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Anket geliştirme sürecinin ilk aşamasında, anket taslağı ve modelin ana hatlarının anlatıldığı giriş sayfası, kapsam geçerliği ve uzman görüşleri için eğitim yönetimi ve eğitim bilimleri alanındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. Çeşitli üniversitelerden uzman görüşüne başvuru alan akademisyenler aşağıda yer almaktadır:

- Ankara Üniversitesi’nden; Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Figen Çok, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Dilek Gözütok, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Doç. Dr. Nükhet Ç. Demirtaşlı, Yrd. Doç. Dr. H. Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır
- ODTÜ’den; Prof. Dr. Hasan Şimşek, Prof. Dr. Ali Yıldırım, Prof. Dr. Ayhan Demir
- Marmara Üniversitesi’nden: Doç. Dr. Halil Ekşi

Taslak ölçekler uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzeltilerek, ön uygulama öncesi, anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri için bazı eğitim uzmanlarına, okul yöneticilerine ve öğretmenlere verilmiştir. Derlenen tüm görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anket beşli Likert tipi bir dereceleme ölçeğine göre hazırlanmış ve birbirinden bağımsız dört alt ölçekten (Modelin İlkeleri, Modelin Yapılanması, Modelin İşleyişi, Örnek Etkinlikler) oluşmuştur.

Taslak ankette yer alan ölçeklerin yapı geçerliğini saptamak için, ön uygulamadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ise, yapılan ön uygulamada Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı belirlenmiştir.

Ön uygulamada anket uygulanacak minimum öğretmen sayısı, anket içerisinde yer alan en yüksek madde sayısının üç katı ($23 \times 3 = 69$) olarak belirlenmiş ve ön uygulama yapılarak 80 öğretmene ulaşılmıştır (Balcı, 2001). Anketlerin ön uygulaması için gidilen okullar, Kurtuluş İlköğretim Okulu, Tefik İleri İlköğretim Okulu, Dikmen Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu ve Çankaya Halide Edip İlköğretim Okulu'dur. Elde edilen veriler SPSS İstatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapı geçerliliğinin sınanması aşamasında, anketin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2002,120). Anketin kişisel bilgiler bölümü dışında kalan 64 madde dört faktörlü olarak kabul edilerek faktör analizine alınmıştır. Veri toplama aracının yapı geçerliliği için kabul edilen sınır .40 olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliliğinden sonra yapılan güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alpha kat sayılarına bakılmıştır. Tüm faktörlerde katsayının .90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu katsayılar ölçme aracının yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Anketin, "Modelin İlkeleri" başlıklı bölümünde yer alan maddelerle ilgili tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile

aracın iç tutarlılığını ve maddelerin ayırt edici güçlerini saptamak amacıyla uygulanan güvenilirlik katsayıları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin “Modelin İlkeleri”ne İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M4	,745	,6906
M5	,852	,8130
M6	,797	,7532
M7	,795	,7520
M8	,842	,8065
M9	,757	,7047
M10	,816	,7745
M11	,846	,8064
M12	,831	,7884
M13	,814	,7730
M14	,863	,8263
Açıklanan Varyans : % 66,468		
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı : ,9489		

Yapılan analize göre, “Modelin İlkeleri” ile ilgili görüşlerin yer aldığı 11 maddenin faktör yük değerleri ,745 ile ,863 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans ise %66.46’dır. Ölçeğin bu bölümle ilgili güvenilirlik katsayısı ise ,9489’dur. Bu değerler doğrultusunda, “Modelin İlkeleri” ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiş ve maddelerde bir değişiklik yapılmamıştır.

Anketin, “Modelin Yapılanması” başlıklı bölümünde yer alan maddelerle ilgili, tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile aracın iç tutarlılığını ve maddelerin ayırt edici güçlerini saptamak amacıyla uygulanan güvenilirlik katsayıları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, “Modelin Yapılanması”na İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M15	,798	,7613
M16	,877	,8332
M17	,536	,5382
M18	,493	,5008
M19	,729	,6989
M20	,855	,8242

Çizelge 8'in Devamı. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, "Modelin Yapılanması"na İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam
M21	,840	,8022
M22	,802	,7463
M23	,736	,6870
M24	,836	,7818
M25	,787	,7320
M26	,834	,7713
M27	,819	,7719
M28	,788	,7291
M29	,834	,7707
Açıklanan Varyans : % 60,593		
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı : ,9439		

Yapılan analize göre, "Modelin Yapılanması" ile ilgili görüşlerin yer aldığı 15 maddenin faktör yük değerleri ,493 ile ,877 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans % 60,59'dur. Ölçeğin bu bölümle ilgili güvenirlik katsayısı ise ,9439'dur. Bu değerler doğrultusunda, "Modelin Yapılanması" ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiş ve maddelerde bir değişiklik yapılmamıştır.

Anketin, "Modelin İşleyişi" başlıklı bölümünde yer alan maddelerle ilgili tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile aracın iç tutarlılığını ve maddelerin ayırt edici güçlerini saptamak amacıyla uygulanan güvenirlik katsayıları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, "Modelin İşleyişi"ne İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M30	,668	,6436
M31	,736	,7025
M32	,683	,6570
M33	,564	,5606
M34	,539	,5311
M35	,569	,5594
M36	,884	,8666
M37	,737	,7045
M38	,687	,6565
M39	,586	,5713
M40	,788	,7672

Çizelge 9'un Devamı. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, "Modelin İşleyişi"ne İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam
M41	,878	,8526
M42	,870	,8425
M43	,873	,8498
M44	,830	,7989
M45	,859	,8346
M46	,835	,8036
M47	,918	,8981
M48	,888	,8622
M49	,853	,8252
M50	,851	,8206
M51	,819	,7900
M52	,767	,7319
Açıklanan Varyans : % 60,448		
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı : ,9668		

Yapılan analize göre, "Modelin İşleyişi" ile ilgili görüşlerin yer aldığı 23 maddenin faktör yük değerleri ,539 ile ,888 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans ise % 60,44'dür. Ölçeğin bu bölümle ilgili güvenirlik katsayısı ise ,9668'dir. Bu değerler doğrultusunda, "Modelin İşleyişi"ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiş ve maddelerde bir değişiklik yapılmamıştır.

Anketin, "Etkinlikler" başlıklı bölümünde yer alan maddelerle ilgili tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile aracın iç tutarlılığını ve maddelerin ayırt edici güçlerini saptamak amacıyla uygulanan güvenirlik katsayıları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin, "Etkinlikler"e İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M53	,578	,5304
M54	,718	,6679
M55	,707	,6575
M56	,803	,7693
M57	,805	,7692
M58	,625	,5802
M59	,855	,8284
M60	,789	,7582
M61	,857	,8204

Çizelge 10'un Devamı.Öğretmen ve Velilerin, "Etkinlikler"e İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M62	,770	,7256
M63	,833	,7946
M64	,824	,7898
M65	,858	,8280
M66	,619	,5761
M67	,743	,6981
Açıklanan Varyans : % 58,386		
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı : ,9476		

Yapılan analize göre, "Etkinlikler" ile ilgili görüşlerin yer aldığı 15 maddenin faktör yük değerleri ,578 ile ,858 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans ise % 58,38'dir. Ölçeğin bu bölümle ilgili güvenirlik katsayısı ise ,9476'dır. Bu değerler doğrultusunda, "Etkinlikler" ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Özet olarak; ön uygulama sonuçlarına göre, .40 altında faktör yükü olan madde bulunmaması nedeniyle anketten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) Doktora düzeyinde yapılan çalışmalara verdiği destek kapsamında, öngörülen illere anketler ulaştırılmıştır. Ancak belirlenmiş olan illerden Gaziantep'ten beklenen anketlerin araştırmacıya ulaşmaması nedeniyle, adı geçen ile anketler tekrar iletilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Karakter Eğitimi Modeli Anketi, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ankette bulunan ölçekler (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Tam seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçeklerdeki en yüksek puan 5'tir. Örneğin "*KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.*" maddesine "Tam (5)" seçeneğini işaretleyerek yanıt verenler, Karakter Eğitimi Programına Yönelik Modelin İlkeleri ile ilgili olarak verilen bu maddeye tam olarak katıldıklarını ifade etmiş olmaktadır.

Hazırlanan ankette, 1'den 5'e kadar puanlandırılan ve her ifadeye ilişkin katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Çizelge 11deki puan sınırları kullanılmıştır.

Çizelge 11. Araştırmaya Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları

Ölçek Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiç	1	1.00 - 1.79
Az	2	1.80 - 2.59
Orta	3	2.60 - 3.39
Çok	4	3.40 - 4.19
Tam	5	4.20 - 5.00

Model ile ilgili anketi yanıtlayanların kişisel bilgileri frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Geliştirilen anketin her bir maddesi için araştırmaya katılanların verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Çizelge 11'de verilen puan sınırları çerçevesinde; ankette bulunan alt ölçeklerde yer alan maddelerden yüksek puan (5.00-3.40 puan arası) alanların yüksek düzeyde, düşük puan (1.00-2.59 puan arası) alanların ise düşük düzeyde uygulanabilir oldukları belirtilmiştir. Bu kapsamda; düşük puan alan maddeler modelden çıkarılması gereken maddeler olarak, orta düzeyde (2.60-3.39 puan arası) uygulanabilir olan maddeler ise geliştirilmesi gereken maddeler olarak ele alınarak yorumlanmıştır.

Daha sonra; görev (yönetici, öğretmen, veli), kıdem (yönetici ve öğretmenler için), cinsiyet, ve bulunulan illerin gelişmişlik düzeyi (gelişmiş, gelişmekte olan, az gelişmiş) değişkenlerine göre katılanların görüşleri arasında fark olup olmadığı SPSS paket programında, ilişkisiz t-test ve tek yönlü varyans analizi ve LSD testleri ile değerlendirilmiştir. Analizlerde manidarlık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin çözümleri ile ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda birinci alt problemde “Türk Eğitim Sistemine uygun İlköğretim düzeyinde bir Karakter Eğitimi Programı Modeli nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

İlköğretim Düzeyine Yönelik Önerilen Karakter Eğitimi Modeli

Diğer ülkelerdeki genel olarak ahlak eğitimini hedefleyen karakter eğitimi, değerler eğitimi vb. programlar incelendiğinde hemen hemen tüm ülkelerde ahlak eğitimine yönelik bir ders bulunduğu ve ‘öğrencilerin ahlaki gelişimleri’nin bu dersleri veren öğretmenlerin sorumluluğu olarak algılandığı görülmektedir. Bu anlamda ‘tüm okul (whole school)’ anlayışını yansıtan yaklaşımlar sağlıklı bir biçimde uygulanamamaktadır. Ahlak eğitimine yönelik ülke uygulamaları genel olarak incelendiğinde, aşağıdaki ortak eleştiri noktalarını vurgulamanın yararlı olacağı düşünülmektedir:

- Çoğu ülkede, ahlak eğitimine yönelik yapılanlar okulun geneline yaygınlaştırılamamaktadır.
- Okulda bulunan herkesin ahlak eğitimini sahiplenmesi sağlanamamaktadır.
- Ahlak eğitimi genellikle, derslerde ve yapılan toplantılarda öğrencilere ahlaki değerler ve erdemlerle ilgili bilgi ve mesajların doğrudan aktarımı biçiminde gerçekleştirilmektedir.
- Öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirecek etkinliklerdense, dışsal motivasyona ağırlık verilmektedir.
- Ahlak eğitiminde erdemlerin teşvikine verilen öneme karşın, kişiye önemsendiğini hissettirecek okul ortamı ve ilişkilerin oluşturulması ikincil durumda kalmaktadır.

- Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı ülkelerde ahlak eğitimi, öğrencilerin ahlaki akıl yürütmelerine fırsat vermeyecek bir biçimde, din eğitimi ile bir arada ve özdeş biçimde verilmektedir.
- Ahlak eğitimine yönelik uygulamaların çoğunda öğrenciler sistemin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının dışında bırakılarak, onlardan sadece seçilen bilgiyi almaları beklenmektedir.
- Öğrencilerin içinde yer alabilecekleri ve hedeflenen değerleri yaşayarak içselleştirebilecekleri demokratik ortam ve uygulamalar çoğu okulda okul atmosferine ve kültürüne yansıtılmamaktadır.
- Uygulanan programların çoğunda, okul ve öğretmen değerlendirmeleri kapsamlı bir biçimde istenirken, öğretmenlere uygulama örnekleri ve neler yapabileceklerine dair yeterince kaynak sağlanmamaktadır.

Ahlak eğitimine yönelik yukarıda kısaca vurgulanan sıkıntılar gözönüne alındığında, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine yönelik bir modelin;

- Okul içinde ve dışında öğrencilerin iletişim içinde olduğu herkesi içine alması,
- Okul uygulamalarında demokratik yapıyı ve öğrenci katılımını sağlaması,
- Tüm okul uygulamalarına yansıtılabilir olması,
- Okul ortamında ahlaki değerleri yansıtan bir atmosferi ve okul kültürünü yaratması,
- Ahlaki mesajları doğrudan aktarmak yerine, informal bir program çerçevesinde öğrencilerin ve okul yaşantısının bir parçası haline getirmesi,
- Öğrencilere önemsendiklerini ve değer verildiklerini hissettirmesi,
- Böylesi bir uygulama içinde ilk defa yer alacak olan tüm ilgilileri bilgilendirerek, süreç içerisinde destek ve iletişim mekanizmasını sağlaması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen özellikler gözönünde bulundurulduğunda; okul geneline yaygınlaştırılabilecek, tüm ilgililerin katılımını sağlayacak ve öğrencilere yaşadıklarından öğrenme ve bunları uygulama fırsatları sunabilecek bir ahlak eğitiminin, karakter eğitiminin temel özelliklerine göre şekillenecek bir model ile sağlanabileceği düşünülmüştür.

Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri

Karakter eğitiminin felsefi temelleri ilkçağ Yunan felsefecileri tarafından atılmıştır. Aristoteles'in vurguladığı ve erdemler etiğinde belirtildiği gibi, "iyi insan" olmak için, iyi olanı uygulayacak ortamların sağlanması gerekir. İnsanlar iyiyi yapa yapa öğrenirler. Bu da eğitimin en önemli görevidir (Akarsu, 1998).

Karakter eğitimi, okul sistemi içerisinde ve dışında yer alan tüm ilgililerin, ortamların ve imkanların, öğrencilerin ahlaki değerleri ve erdemleri içselleştirebilmelerini sağlayacak biçimde ilişkilendirilmesini ve işe koşulmasını amaçlamaktadır. Ancak, karakter eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları, benimsedikleri yöntemler anlamında farklılıklar gösterebilmektedir. Karakter eğitimi tarihi incelendiğinde (Nash, 1997; Josephson, 2001) 19. yüzyılın sonuna kadar, formal eğitim ortamlarında doğrudan aktarım yöntemlerinin kullanılması benimsenirken; 20. yüzyılın ikinci yarısında, karakter eğitimi daha çok informal ortamlarda, toplum hizmeti, aile katılımı, spor ve sanat etkinlikleri, oyunlar gibi dolaylı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, bütüncül bir yaklaşımı yansıtır hale gelmiştir (Lickona, 1991).

Bu bütüncül yaklaşıma karşın, halen bazı karakter eğitimi programları (Character Counts, The Six Pillars of Character vb.), seçilmiş değerlere odaklanmış kitap, VCD vb. materyallerin kullanıldığı karakter eğitimi derslerini, formal eğitimin bir parçası olarak önermektedir. Ancak, bu doğrudan öğretim yaklaşımının öğrencilerin karakter gelişimlerine ve davranışlarına etkisinin olmadığı görülmüştür (Noddings, 2002; Nash, 1997).

Yukarıda belirtilen noktalardan hareketle ve yapılan literatür taraması ile ulusal ve uluslar arası okul uygulamalarına yönelik incelemeler doğrultusunda geliştirilen "Karakter Eğitimi Modeli"; Benninga & Wynne, Etzioni, Huffman, Kilpatrick, Laslow, Leming, Marrazo, Riley, Tigner, Vincent (Akt. Elison, 2002) gibi Karakter Eğitimi savunan pek çok eğitimcinin ortaklaştığı "Etkili Karakter Eğitiminin 11 Prensipleri" temel alınarak geliştirilmiştir. Adı geçen 11 ilke aşağıda sunulmuştur.

- 1.) Karakter Eğitimi olumlu karakter özelliklerini güçlendirir ve öğretir.
- 2.) Karakter çok yönlü olarak düşünce, duygu ve davranış boyutlarında tanımlanır.
- 3.) Karakter eğitimi, amaçlı, uygulamalı ve çok yönlüdür.

- 4.) Okul şefkat ve sevgi ortamıdır.
- 5.) Öğrenciler sıklıkla ahlaki uygulamalar için fırsatlar bulurlar.
- 6.) Karakter eğitimi olumlu karakter özelliklerini güçlendirmeye yönelik akademik bir programı içerir.
- 7.) Karakter eğitimi olumlu karakter özellikleri için merkezi önemde olan içsel motivasyonu geliştirmeye çalışır.
- 8.) Tüm okul çalışanları okulun karakter eğitimi programına yönelik sorumluluğu paylaşır ve bu beklentiler doğrultusunda yaşar.
- 9.) Karakter eğitimi çalışan ve öğrencilerin ahlaki liderlik yapmalarını öngörür.
- 10.) Okul, velileri ve halkı karakter eğitiminin tam uygulayıcıları olarak görevlendirir.
- 11.) Karakter eğitimi, genel olarak okul ortamını, karakter eğitimcileri olarak okulun çalışanlarını ve öğrencilerin karakter gelişimini değerlendirir (Jones, et.al., 1992'den akt. Elison, 2002).

Yukarıda belirtilen ilkeler temelinde, Karakter Eğitimi Modelinin ilkeleri belirlenmiştir:

- Karakter Eğitimi, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.
- Karakter Eğitimi kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.
- Karakter Eğitimi, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.
- Karakter Eğitimi öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.
- Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.
- Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.
- Karakter Eğitimi'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.
- Karakter Eğitimi; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.
- Karakter Eğitimi programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

- Karakter Eğitimi programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.
- Karakter Eğitimi'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.

Karakter Eğitimi Modelinin yukarıda belirtilen ilkeleri çerçevesinde şekillenecek bir Karakter Eğitimi Programının aşağıdaki özellikleri içermesi gerektiği öngörülmektedir.

Programın Amacı: Karakter eğitimi programı ile öğrencilerde saygı, sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlik, özdisiplin, sportmenlik, adil olma, kendisiyle barışık olma, hoşgörülü olma, çevreye ve canlılara duyarlılık, topluma katkı sağlama gibi ana değerlerinin geliştirilmesi, bu değerlerin tutum ve davranışlara dönüştürülmesi amaçlanır.

Beklenen Öğrenci Kazanımları: Öğrenci olumlu karakter özelliklerini tanır, bilir ve günlük hayatına aktararak uygular.

Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler: Program ile İletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, çatışma çözme, girişimcilik, öz yönetim (duygu yönetimi, etik davranma, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, sorumluluk vb.) işbirliği ve takım çalışması gibi becerilerin öğrenciye kazandırması planlanır.

Etkinlikler: Program kapsamında; programın uygulayıcısı olacak gruplara yönelik bilgilendirme ve paylaşım ortamlarına, ders içi/dışı ortak ve bireysel etkinliklere, toplum hizmeti etkinliklerine, sosyal ve sportif etkinliklere, ailelere ve diğer ilgililere yönelik etkinliklere yer verilir.

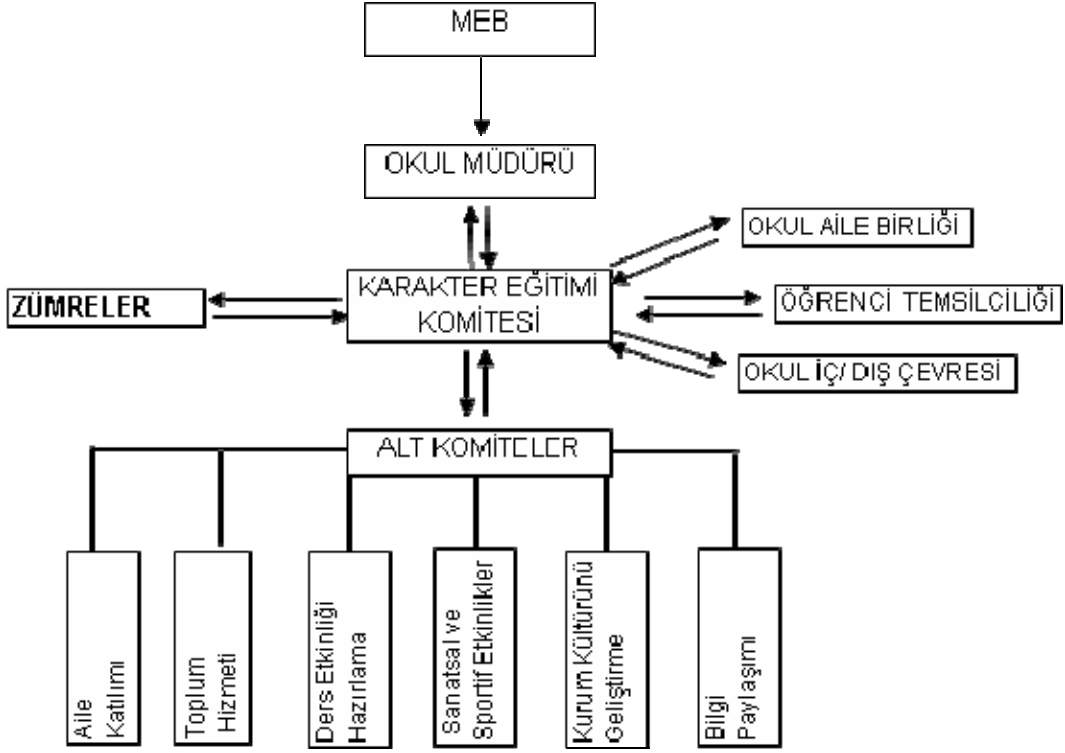
Program Uygulayıcıları: Programın uygulayıcıları okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, diğer okul çalışanları, okul dışı çevresidir.

Karakter Eğitimi Modelinin Yapısı ve İşleyişi

Yukarıda genel hatları belirtilen bir karakter eğitimi programına yönelik önerilen modelin yapısı ve işleyişinin temel noktaları aşağıda özetlenmiş; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları şekil 1, 2 ve 3'de gösterilmiştir:

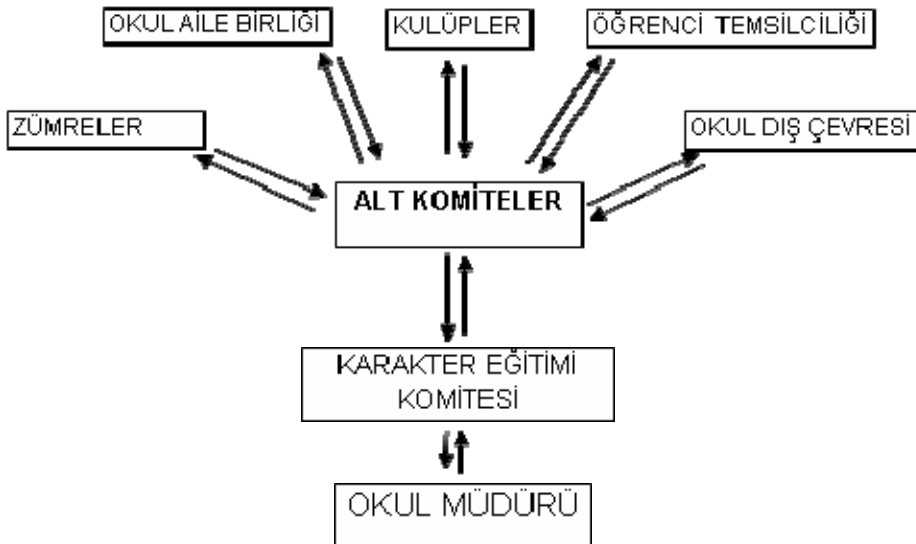
- Okul Programlarına temel oluşturacak genel bir “Karakter Eğitimi Programı”nın MEB tarafından oluşturulması, ayrıca MEB’in okullara eğitim materyali örnekleri ve hizmet içi eğitim desteği sağlaması düşünülmüştür.
- Okulda bulunan paydaşların temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) aracılığı ile Karakter Eğitime yönelik okul programının oluşturulması ve etkinliklerin koordine edilmesi öngörülmüştür.
- KEK’in hazırlayacağı okul programının temelini, zümrelerin kendi derslerindeki konularla ilişkilendirerek talep ettikleri etkinlikler oluşturacaktır.
- Hazırlanacak program taslağı çerçevesinde yer alacak etkinliklere okul aile birliği, öğrenci temsilciliği ve okul içi/ dışı kişi ve kurumların katılımını sağlamak üzere ilk iletişimi KEK kuracaktır.
- Farklı boyutlarda okulda yürütülecek faaliyetlerin KEK’e bağlı alt komiteler tarafından organize edilmesi ve aylık yapılacak toplantılarda, alt komiteler ve KEK arasında bilgi akışının ve eşgüdümün sağlanması planlanmıştır.
- Faaliyetlerin uygulanması aşamasında, KEK tarafından ilk iletişimin kurulduğu kişi ve kurumlarla işbirliği alt komiteler tarafından yürütülecektir.
- Alt Komitelerin; Aile Katılımı, Toplum Hizmeti, Ders Etkinliği Hazırlama, Sanatsal ve Sportif Etkinlikler, Kurum Kültürünü Geliştirme, Bilgi Paylaşımı başlıkları altında faaliyet göstermesi düşünülmüştür.
- Öğretim yılı boyunca yapılacak etkinlikler ile bunlara yönelik izleme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, alt komiteler tarafından sene başında yapılacak planlarda tanımlanacaktır.
- Alt Komitelerde ilgi alanına göre öğretmen, veli, öğrenci ve diğer çalışanlar bulunabilecektir.
- Öğretim yılı sonunda alt komitelerin faaliyet raporlarından yola çıkarak, KEK okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayacak ve okul müdürüne iletacaktır. Okul müdürü söz konusu raporu tüm ilgililer ile paylaşacaktır.

I. AŞAMA: PLANLAMA



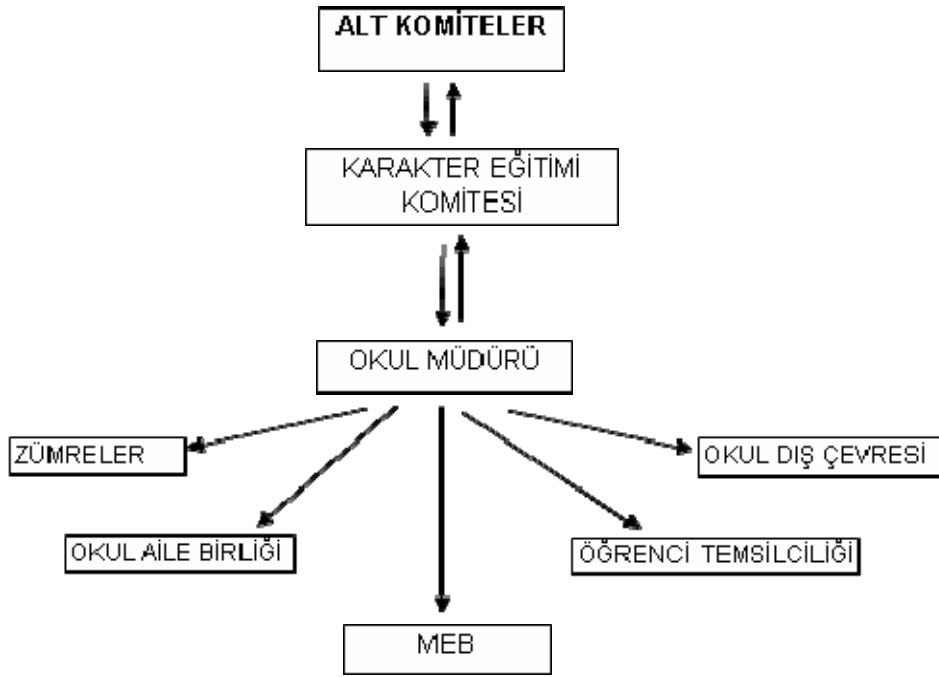
Şekil 1. Karakter Eğitimi Modelinin Planlama Süreci

II. AŞAMA: UYGULAMA



Şekil 2. Karakter Eğitimi Modelinin Uygulama Süreci

III. AŞAMA: DEĞERLENDİRME



Şekil 3. Karakter Eğitimi Modelinin Değerlendirme Süreci

Karakter Eğitimi modelinin yukarıda belirtilen yapılanması ve işleyişi çerçevesinde, İlköğretim okullarında uygulanacak karakter eğitimi programlarında yer alması planlanan kurum, kişi ve komitelerin görev tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı: MEB, modelin ilgililere tanıtılmasını ve süreç içinde okullara rehberlik edilmesini sağlayarak, okul uygulamalarına yönelik raporları değerlendirir.

MEB'in Görevleri:

- Karakter eğitimi programı “tüm okul”un katılımını gerektirdiği için, uygulanacak modelin okul yöneticilerinden başlayarak tüm okul çalışanlarına tanıtımını yapmak üzere, ilgili akademisyen ve uzman desteğini sağlayarak hizmet içi eğitimler organize eder. Bu kapsamda, programla ilgili öncelikle yöneticilerin, daha sonra ise rehber öğretmenlerin

ve diğ er öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik planlamaları ve organizasyonları gerçekleştirir.

- Okulların kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirip, ayrıntılandırabilecekleri genel bir “karakter eğitimi programı”nın hazırlanmasını ve okullara iletilmesini sağlar.
- Okullara uygulama öncesi ve uygulama süresince, genel programı destekleyen eğitim, rehberlik ve uygulama örnekleri içeren materyaller sağlar. Bu kapsamda, sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda uygulanabilecek etkinlik örneklerini okullara iletir.
- Okulda düzenlenecek etkinliklerin tek bir merkezden koordine edilmesini sağlamak üzere, okullarda Karakter Eğitimi Komitelerinin (KEK) oluşturulmasını talep eder.
- Okulların karakter eğitimine yönelik yaptıkları etkinliklerin raporlandırıldığı, sene sonu Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporunu, okul müdürlüklerinden talep eder.
- Raporlarda yer alan iyi uygulama örneklerini, MEB web sayfasında ilgililerle paylaşır.

Okul Müdürü: Okul Müdürü, MEB ve diğ er kurumlar ile okul arasındaki resmi iletişimi sağlar. Karakter eğitiminin okulda etkin bir biçimde uygulanmasını sağlar. Karakter eğitimi programının tüm ilgililer tarafından sahiplenilmesi ve etkililiğinin sağlanması, Okul Müdürünün programın işleyişini ve amacını özümseyip, okul kültürünün bir parçası haline getirmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu anlamda okul müdürünün olumlu ve sevecen bir kurum kültürü yaratması beklenir.

Okul Müdürünün Görevleri:

- Okulun uyguladığı karakter eğitimi programı kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğ er Kurumlar ile okul arasındaki iletişimi sağlar.
- Programın uygulanmasında liderlik yaparak ve rol model olarak, tüm uygulayıcıların programı sahiplenmelerini sağlar.
- Kurum genelinde programda vurgulanan değerlerin hakim olduğu olumlu ve herkesi kucaklayan bir atmosferin ve kültürün oluşturulmasını sağlar.

- Gönüllüler arasından seçilen öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan Karakter Eğitimi Komitesinin ve alt komitelerin üyelerinin görevlendirilmesini yapar.
- Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis eder.
- Zümrelerin önerileri ve KEK'in katkıları ile hazırlanan okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı onaylar.
- KEK'in doğal üyesi olarak toplantılara katılarak, yapılan çalışmaları takip eder.
- Okul dışından kurum ve kuruluşlar ile birlikte yürütülecek etkinliklere onay verir, gerekli durumlarda bağlantıları kurar.
- Dönem sonlarında hazırlanan, okulun KEP değerlendirme raporunu inceleyerek, onaylar. Onaylanan raporu MEB'e iletir ve bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmasını sağlar.

Zümreler: Karakter eğitiminin temelini oluşturan değerler ve becerilerin öğrencilere kazandırılması için, sınıf ortamı büyük fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu kazanımın, doğrudan öğretim yerine; ders konuları ile ilişkilendirme, informal ortamı ve dolaylı öğretim yöntemlerini kullanma biçiminde gerçekleştirilmesinin çok daha kalıcı olduğu görülmektedir (Noddings, 2002; Nash, 1997). Bu anlamda öğrencilerin en fazla vakit geçirdikleri sınıf ortamının verimli kullanılmasında, öğretmenlerin çok önemli bir rolü vardır. Bu nedenle, okulların Karakter Eğitimi Programlarının oluşturulmasında, zümrelerin talepleri en önemli belirleyici nokta olacaktır.

Zümrelerin Görevleri:

- Sınıf düzeylerinde, okulun karakter eğitimi programı kapsamında belirlenmiş değerlerin ilişkilendirilebileceği üniteleri belirler. Yıllık plan formlarına eklenecek "Karakter Eğitimi" kolonuna, ilgili üniteler için bu değerleri ve varsa önerilen etkinliğin çeşidini (ders etkinliği, toplum hizmeti, sportif etkinlik, kurum geneline yönelik etkinlik vb.) belirtir.

- Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.
- Zümreler, kendi talepleri doğrultusunda KEK tarafından hazırlanan KEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde Alt Komiteler ile işbirliği içinde çalışırlar.
- KEK’de tercihen zümre başkanları, Alt komitelerde ise bilgi ve ilgi alanına göre öğretmenler yer alır. Ancak bu seçim gönüllülük esasına göre Kurul toplantısında gerçekleştirilir. Bu anlamda, bu görevlere farklı kişilerde atanabilir.

Karakter Eğitimi Komitesi (KEK): KEK, okulda uygulanan KEP’in koordinasyonunu sağlamakla yükümlüdür. Bu anlamda KEP’i hazırlar, uygulanmasını takip eder, değerlendirir ve okul iç ve dış çevresi arasında iletişimi sağlar. KE ile ilgili tüm tarafların bu komite içinde temsil edilmesi, programın etkin bir biçimde yürütülebilmesi açısından çok büyük önem taşımaktadır.

Karakter Eğitimi Komitesi’nin (KEK) Görevleri:

- Karakter Eğitimi Komitesinde (KEK), okuldaki tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edilmelidir.
- KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize ve koordine eder.
- KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürür. KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık eder.
- KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol gösterir ve destek olurlar.
- Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağlı alt komiteler oluşturulur.
- KEK’de ve alt komitelerde görev alan öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenir. Tercihen KEK’in öğretmen üyelerini zümre başkanları oluşturur.

- KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenir.
- KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenir.
- KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenir; asil üyenin katılamayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılır.
- KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilir.
- KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletir.
- KEK, alt komitelerden gelen ayrıntılı programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturur ve Okul Müdürünün onayına sunar.
- KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, okul dışı ilgililerle ilk iletişimi kurar.
- Öğretim yılı sonunda KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletir.

Alt Komiteler: Alt Komiteler, zümrelerin ve KEK'in talepleri doğrultusunda hazırlanan taslak karakter eğitimi programı'nın (KEP), kendi faaliyet alanı ile ilgili olan bölümlerini ayrıntılandırır. Planın onaylanmasının ardından, kendi faaliyet alanında olan etkinliklerin uygulama ve değerlendirme bölümlerini yönlendirir ve gelişmeleri ilgililerle paylaşır. Alt komitelerin faaliyet alanları, karakter eğitimi programlarında önemi vurgulanan; *aile katılımı, toplum hizmeti, ders içinde* ilgili konular ile programda vurgulanan değerlerin ilişkilendirilmesi, *sanatsal ve sportif etkinlikler*, olumlu davranışları pekiştirecek olumlu *kurum kültürünün* oluşturulması ve kurum içinden ve kurum dışından karakter eğitimine yönelik olumlu deneyimlerin ve bilgilerin *paylaşılması* konularını içerir.

Alt Komitelerin Görevleri:

- Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alır.

- Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütür.
- Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen ve KEK tarafından önerilen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluştururlar.
- Alt komiteler planlama sürecinde, herbir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlerler.
- Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlarlar.
- Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirler ve bu bilgileri KEK'e iletirler.
- Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirir ve işbirliğini koordine ederler.
- Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmalarını ile ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirirler.
- Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletirler.
- Alt Komiteler; "Aile Katılımı", "Toplum Hizmeti", "Ders Etkinliği Hazırlama", "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler", "Kurum Kültürünü Geliştirme" ve "Bilgi Paylaşımı" konularında faaliyet gösterirler.
- "Aile Katılımı" Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlar; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenler.
- "Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırılarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlar.
- "Ders Etkinliği Hazırlama" Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlar.

- “Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenler.
- “Kurum Kültürünü Geliştirme” Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize eder.
- “Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenler.
- Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun “Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi” oluşturulur.

KEK ve Alt Komite Üyeleri: Aşağıda yer alan Çizelge 12 ve Çizelge 13’de KEK ve Alt Komiteler için örnek görevli listeleri sunulmuştur.

Çizelge 12. İlköğretim 1. Kademe İçin KEK Üyeleri

	Adı Soyadı	Görevi
	Okul Müdürü
	Müdür Yardımcısı
	Rehber Öğretmen
	1. Sınıflar Zümre Başkanı
	2. Sınıflar Zümre Başkanı
	3. Sınıflar Zümre Başkanı
	4. Sınıflar Zümre Başkanı
	5. Sınıflar Zümre Başkanı
	Veli Üye
	Öğrenci Üye

Çizelge 13. İlköğretim 1. Kademe İçin Alt Komite Üyeleri

“Aile Katılımı” Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni
2	Sınıf Öğretmeni
3	Rehber Öğretmen
4	Beden Eğitimi Öğretmeni
5	Veli Üye
6	Veli Üye
7	Öğrenci Üye

Çizelge 13'ün Devamı. İlköğretim 1. Kademe İçin Alt Komite Üyeleri

"Toplum Hizmeti" Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni
2	Sınıf Öğretmeni
3	Rehber Öğretmen
4	Veli Üye
5	Veli Üye
6	Öğrenci Üye
7	Öğrenci Üye
"Ders Etkinliği Hazırlama" Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni (1. Sınıf)
2	Sınıf Öğretmeni (2. Sınıf)
3	Sınıf Öğretmeni (3. Sınıf)
4	Sınıf Öğretmeni (4. Sınıf)
5	Sınıf Öğretmeni (5. Sınıf)
6	Beden Eğitimi Öğretmeni
7	Resim Öğretmeni
8	Müzik Öğretmeni
"Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni
2	Sınıf Öğretmeni
3	Müzik Öğretmeni
4	Resim Öğretmeni
5	Beden Eğitimi Öğretmeni
6	Veli Üye
7	Öğrenci Üye
"Kurum Kültürünü Geliştirme" Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni
2	Sınıf Öğretmeni
3	Rehber Öğretmen
4	Beden Eğitimi Öğretmeni
5	Veli Üye
6	Veli Üye
7	Öğrenci Üye
8	Öğrenci Üye
"Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi		
	Adı Soyadı	Görevi
1	Sınıf Öğretmeni
2	Sınıf Öğretmeni
3	Sınıf Öğretmeni
4	Resim Öğretmeni
5	Rehber Öğretmen
6	Veli Üye
7	Öğrenci Üye

Karakter Eğitimi Modeline Yönelik Örnek Etkinlikler

Karakter eğitimi modeli olumlu atmosferi, ilişkileri ve davranışları informal ve formal ortamlarda geliştirmeyi amaçlarken, bunu ağırlıklı olarak etkinlikler yolu ile pekiştirmeyi hedefler. Bu etkinliklerde tüm paydaşların yer alması büyük önem arz eder. MEB tarafından öğretmenlere ve diğer uygulayıcılara sağlanacak kaynak ve destek materyaller, özellikle bu tür etkinliklerden örnekler içermelidir.

- Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.
- Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.
- Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.
- Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.
- Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.
- Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde “başarı sertifikası” verilmesi.
- Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi, sınıflar düzeyinde organize edilen koşu, münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.

- Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma, yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.
- Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.
- Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.
- Daire şeklinde oturlan “Paylaşım Saati” etkinliğinde, öğrencilerin ‘çözemedikleri bir sorunu’ kağıda yazmaları; öğretmenin grupta paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.
- Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklamaları; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.
- Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen “Övgü Zamanı” etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etikleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.
- Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.
- Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.

Karakter Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı

Karakter eğitimi programı oluşturma sürecinde, MEB tarafından düzenlenecek ve Okul Müdürü, ilgili Müdür Yardımcısı ve Rehber öğretmenlerin katılabileceği örnek hizmet içi eğitim programı Çizelge 14'de sunulmuştur.

Bu eğitimlerin alan uzmanı akademisyen ve eğitimciler tarafından verilmesi düşünülmüştür. Eğitimlerin okul uygulamaları hayata geçirilmeden önce gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Çizelge 14. MEB Tarafından Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Verilecek Karakter Eğitimine Yönelik Örnek HİE Programı

Eğitimin Adı	İçeriği	Süresi	Katılacak Gruplar
1. Gün			
Öğrencilerde Karakter Gelişimi	- Ahlaki gelişim kuramları	1,5 saat	Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen
Karakter Eğitimi	- KE'nin amaç ve kapsamı	2 saat	Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen
Öğlen Arası			
KE ve Yöneticinin Rolü (Eş zamanlı oturum)	- Yöneticinin rolü - Öğretmen, veli, öğrenci ve diğer ilgililerin katılımının sağlanması	2 saat	Yönetici
KE ve Öğretmenin Rolü (Eş zamanlı oturum)	- Öğretmenin Rolü - Rehber öğretmenin rolü - Veli, öğrenci ve diğer ilgililerin katılımının sağlanması	2 saat	Öğretmen, Rehber Öğretmen
Okul Uygulamaları	- KE'ne yönelik okul uygulamalarından örnekler	2 saat	Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen
2. Gün			
MEB KE Modeli ve Örnek KE Programı	- Okullarda uygulanabilecek etkinliklerin genel çerçevesi - Bu etkinliklerin tüm paydaşlarla etkileşimli biçimde planlanmasına yönelik modelin tanıtımı - Örnek programın paylaşılması	3,5 saat	Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen
Öğlen Arası			
Okulların Kendi KE Programlarını Hazırlaması (Eş zamanlı çalıştay)	- Varolan Durumun Tespiti - Okulun KE amaçlarının ve öncelik verdiği değerlerin belirlenmesi - Okul programının hazırlanması	3 saat	Yönetici, Rehber Öğretmen
Etkinlik Hazırlama (Eş zamanlı çalıştay)	- Etkinliklerle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, problem çözme, çatışma çözme, girişimcilik, öz yönetim, işbirliği ve takım çalışması gibi becerilerin öğrenciye kazandırılması - Gruplar halinde, KE'ne yönelik alt komitelerin gerçekleştirebileceği etkinlik örnekleri hazırlanması	3 saat	Öğretmen
Paylaşım Oturumu, Kapanış	- Hazırlanan Okul programlarının ve etkinlik örneklerinin paylaşılması	2 saat	Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen

Karakter Eğitimi Bilgilendirme Programı

MEB tarafından düzenlenen HİE'lerin ardından Karakter Eğitimi Modeli kapsamında okullarda, tüm ilgililere yönelik uygulanabilecek bilgilendirme toplantıları ve çalışmalarına yönelik örnek program Çizelge 15'de sunulmuştur.

Çizelge 15. Okulda Uygulanacak Karakter Eğitimi Modeline Yönelik Örnek Bilgilendirme Programı

Tarih	Bilgilendirme Yapılacak Grup	Bilgilendirmeyi Yapacak Olanlar	İçerik
10 Eylül 2007 (Öğretim yılı başlamadan önceki seminer dönemi)	- Öğretmenler	- MEB Seminerine katılan Okul Müdürü, Rehber Öğretmen ve öğretmen	- Karakter eğitimi - Okulda uygulanacak Karakter eğitimi modeli - KEK ve Alt Komitelerin işleyişi - MEB'in verdiği destek materyallerin dağıtılması
14 Eylül 2007 (Okul açılmadan önceki hafta)	- Servis şöförleri, - kantin görevlileri - Hizmetliler - Memurlar - Kütüphane görevlisi	- MEB Seminerine katılan Okul Müdürü, Rehber Öğretmen ve öğretmen	- Öğrencilerin karakter gelişimindeki öneminiz - Karakter eğitiminin temel noktaları - Okulda uygulanacak karakter eğitimi modelinin temel noktaları - Siz neler yapabilirsiniz.
17 Eylül 2007 (Okulun İlk Günü yapılacak açılış Konuşması)	- Öğrenciler	- MEB Seminerine katılan Okul Müdürü, Rehber Öğretmen veya öğretmen	- Okulumuzda yapılacak yeni uygulamalar (öğrencilerin karar verme mekanizmalarında yer alması, okulumuzu daha güzel bir ortam haline getirmek için öğrencilere ve tüm okula yönelik etkinlikler planlanması) - Öğrenci temsilciliğinin, kulüplerin ve kurulacak komitelerin önemi
21 Eylül 2007 (İlk hafta)	- Veliler	- MEB Seminerine katılan Okul Müdürü, Rehber Öğretmen ve öğretmen	- Karakter eğitimi nedir? - Okulumuzda neden karakter eğitimi programı uygulamak istiyoruz? - KE programında aile katılımı neden önemli? - Nasıl katkı sağlayabilirsiniz?
24 Eylül 2007 (İkinci hafta)	- Öğrenciler	- Rehber öğretmen ve Sınıf öğretmenleri	- KEK ve Alt komitelerin öğrencilere tanıtılması - Öğrenci temsilciliği ve komite üyelerinin yapacakları ve bu rollerin önemi
10 Ocak 2008 (Dönem sonu)	- Tüm okul ve veliler	- Okul Müdürü, Öğretmen ve Öğrenciler	- Uygulanan KE Programı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin bir toplantı, bülten ya da web sayfası yolu ile herkesle paylaşılması

Karakter Eğitimi Programı Örnek Duyurular

Veli Duyurusu:

Değerli Velimiz,

İçinde bulunduğumuz dönemde, insani değerlere sahip olan bireylerin ülkemize ve dünyanın geleceğine çok büyük katkılar sağlayacağına inanıyoruz. Bu nedenle, öğrencilerimizin sorumluluk sahibi, saygılı, dürüst, güvenilir, özdisiplinli, sportmen, adil, kendisiyle barışık, hoşgörülü, çevreye ve canlılara duyarlı, topluma katkı sağlayan bireyler olmalarına, en az derslerinde başarılı olmaları kadar çok önem veriyoruz.

Bu amaçla okulumuzda tüm çalışanlarımızın, öğrencilerimizin ve velilerimizin katılımı ile yeni bir uygulama başlatmayı planlıyoruz. 'Uygulayacağımız Karakter Eğitimi Programı' ile öğrencilerimizde, yukarıda belirtilen değerleri geliştirecek ortamlar yaratmayı hedefliyoruz. Bu programın başarıya ulaşması, sizin çok değerli katkılarınız ile gerçekleşebilecektir.

Bu amaç doğrultusunda, ne tür etkinlikler yapabileceğimizi, nasıl ortak bir yaklaşım sergileyebileceğimizi ve işbirliğimizi nasıl hayata geçirebileceğimizi paylaşmak üzere 25 Eylül 2007 tarihinde okulumuzda bir toplantı düzenlenecektir. Sizi aramızda görmek bizi yüreklendirecektir.

İlginiz ve işbirliğiniz için şimdiden çok teşekkür ediyoruz.

Okul Müdürü

Not: Lütfen toplantıya katılıp katılmayacağınızı, aşağıdaki şıklardan size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

- a. Toplantıya katılacağım. b. Toplantıya katılmayacağım.

Öğrenci Teşekkür Belgesi:

Sayın Veli,

Çocuğunuz 'in sınıfımda olmasından büyük mutluluk duyduğumu ve sergilediği olumlu davranışlardan dolayı kendisinden çok memnun olduğumu belirtmek isterim.

Saygılarımla
Öğretmeni

Başarılı Proje Çalışması Belgesi:

Sevgili,

Emek harcayarak, özgün, yaratıcı ve çok başarılı bir Proje hazırlamış olmandan dolayı seni kutluyor, başarılarının devamını diliyorum.

Öğretmenin

Kulüp Etkinliği Katılımı Belgesi:

Sevgili,

'Okulu güzelleştirme' kulübünde gösterdiğin içten çaba ve yaratıcı fikirler için çok teşekkür ederim. Kulüp faaliyetlerine olan katkının devamını diliyorum.

Öğretmenin.....

Okul Müdürün

İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda, araştırmanın ikinci ve üçüncü amacı doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yapılan yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci probleminde, önerilen modelin ilkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikleri boyutlarının uygunluğuna ilişkin katılımcıların görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü probleminde ise, önerilen modelin yukarıda belirtilen boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında;

- göreve göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır? (Veliler için geçerli değildir)
- cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- bulunulan illerin gelişmişlik düzeyine göre 3 grup il (gelişmiş, gelişmekte olan, az gelişmiş) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

sorularına yanıt aranmıştır. Başka bir deyişle, araştırmanın üçüncü probleminde, ikinci problemdeki görüşler arasından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu ilişki nedeniyle, bu bölümde ikinci ve üçüncü probleme ilişkin bulgular birlikte verilmiştir.

Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Karakter Eğitimi Modelinin uygunluğuna ilişkin bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinden elde edilmiştir.

Karakter eğitimi modeli önerisinin uygunluğuna ilişkin görüşler, öncelikle tüm gruplar için birlikte verilmiş; daha sonra görev, kıdem, cinsiyet ve bulunulan ilin gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Bu amaçla ankette yer alan maddelere ilişkin ortalama, standart sapma, görelî önem sırası ve uygulanabilirlik düzeyleri belirtilmiştir. Ayrıca, ortalamalara göre yapılan önem sırası doğrultusunda, en yüksek ortalamaya sahip 3 madde ve en düşük ortalamaya sahip 3 madde verilerek, bunun nedenleriyle ilgili yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin ilkeleri boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda hesaplanan ortalama, standart sapma, görelî önem sırası ve uygulanabilirlik düzeyleri Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 16’da araştırmaya katılanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,29$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Araştırmaya katılanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,59$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,45$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,41$) ifadeleridir.

Bu bulgulara dayanarak, araştırmaya katılanların okullarda uygulanacak karakter eğitimi modelinin başarısını, öncelikle okul yöneticisi tarafından sahiplenilmesine bağladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bunu takiben, diğer çalışanların ve ilgililerin bilgilendirilmesi ve uygulamaları sahiplenmesi, dolayısı ile öğrencilerin karakter gelişimlerine yönelik herkesin sorumluluk alması, amaca yönelik hazırlanacak bir program dahilinde bir takım çalışması gerçekleştirmesi en önemli hususlar olarak görülmüştür.

Çizelge 16. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
1. KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.	4,36	0,82	5	*
2. KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.	4,33	0,79	7	*
3. KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.	4,41	0,83	3	*
4. KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.	4,35	0,84	6	*
5. Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şoförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.	4,45	0,81	2	*
6. Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.	4,59	0,73	1	*
7. KE'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.	4,37	0,78	4	*
8. KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.	4,21	0,90	10	*
9. KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.	4,30	0,88	8	*
10. KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.	4,21	0,85	10	*
11. KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	4,23	0,89	9	*
(N=1255) Toplam	4,29	0,70		

* Uygulanabilirlik düzeyi: Yüksek

Araştırmaya katılanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 8. madde "KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır." ($\bar{X}=4,21$), 10. madde "KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler."

($\bar{X}=4,21$), 11. madde “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,23$) ifadeleridir.

Bu doğrultuda, yapılacak karakter eğitimi programı uygulamalarına velilerin katılımı konusunda araştırmaya katılanların beklentilerinin düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeni özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde, veli katılımını sağlama konusunda ciddi problemler yaşanması olarak açıklanabilir. Araştırmaya katılanların bu konuya yönelik olarak ankette belirttikleri görüşleri, velilerin veli toplantılarına katılımının sağlanmasında bile sıkıntılar yaşandığı, çoğu velinin bu toplantılara gelmediği yönündedir. Aile katılımının sağlanmasında yaşanan sıkıntılar literatürde de vurgulanmış ve bunun sağlanmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir (Lickona, 1991, Abourjilie, 2002). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimi desteklemesi hususunun ise, doğrudan eğitime odaklı eğitim sistemimizde çok da uygulanmayan bir yöntem olması ve nasıl planlanacağı ve ilişkilendirileceğinin çok fazla bilinmemesi nedeniyle öncelikli görülmediği düşünülmektedir. Katılımcılar, karakter eğitimi programı kapsamında geliştirilmesi düşünülen değerlerin okulların ihtiyaçları çerçevesinde kendileri tarafından belirlenmesinin daha uygun olacağını düşünmüşlerdir. Bunun nedeni Türkiye’nin aynı il sınırları içinde bile çok farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip bölgelerinin olması şeklinde yorumlanabilir. Önerilen programın uygulama sonrasında değerlendirilmesinin çok önemli bulunmaması ise, değerlendirme sürecinin bir yük olarak algılanması ve şimdiye kadar yapılan değerlendirmelerin sistem iyileştirme ya da gelişimi görme amacıyla çok fazla kullanılmamış olması olarak açıklanabilir. Uygulanan pek çok karakter eğitimi programının temel aldığı Etkili Karakter Eğitiminin 11 Prensibinde; programın işlerliğinin ve gelişiminin sağlanabilmesi için çok boyutlu değerlendirmesinin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Jones, et.al., 1992’den akt. Elison, 2002). Ancak bu değerlendirmelerin öğretmenlerin çok vaktini almayacak biçimde organize edilmesi önemlidir.

Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanmasının Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin yapılanması boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda hesaplanan ortalama, standart sapma, görelî önem sırası ve uygulanabilirlik düzeyleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
1. Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.	4.09	0.98	12	*
2. KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.	4.13	0.92	9	*
3. KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.	3.85	1.16	15	*
4. KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.	3.99	1.07	14	*
5. KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.	4.39	0.87	1	*
6. Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.	4.09	0.99	12	*
7. Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.	4.20	0.95	5	*
8. “Aile Katılımı” Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.	4.18	0.98	8	*
9. “Toplum Hizmeti” Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.	4.12	0.99	10	*
10. “Ders Etkinliği Hazırlama” Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlamalıdır.	4.19	0.93	6	*
11. “Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.	4.31	0.88	2	*
12. “Kurum Kültürünü Geliştirme” Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize etmelidir.	4.19	0.91	6	*

Çizelge 17'nin Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

13. "Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.	4.24	0.93	3	*
14. Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun "Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi" oluşturulmalıdır.	4.12	0.97	10	*
15. Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.	4.24	0.93	3	*
(N=1255)	Toplam		4,09	0,83

* Uygulanabilirlik düzeyi: Yüksek

Çizelge 17'de araştırmaya katılanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,09$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Araştırmaya katılanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,39$), 11. madde "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,31$), 13. madde "Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,24$), 15. madde "Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler." ($\bar{X}=4,24$) ifadeleridir.

Bu bulgulara dayanarak, araştırmaya katılanların öğrencilerin karakter gelişimine yönelik uygulanacak bir programda rehber öğretmen desteğini çok önemsedikleri söylenebilir. Bilgi paylaşımı, işbirliği ve ortak amaca yönelik olarak tüm ilgililerle birlikte çalışma ihtiyacı çok önemli bulunmuş, takım ruhu oluşturmanın önemi katılımcılar tarafından öne çıkarılmıştır. Ayrıca, sanatsal ve sportif etkinliklere verilen önem ise, okullarda sanatsal faaliyetlere ve sportmenliğe

yeterli yönlendirmenin yapılmaması ve toplumda bu konulara yönelik ciddi sıkıntıların (Sanata ilgisizlik, sporda şiddet vb.) yaşanması olarak yorumlanabilir. Spor faaliyetlerinin önemini vurgulayan DeVries (1998) de, spor etkinliklerinin çocukların doğal bir ortam içinde başkaları ile ilişkilerinde geçerli olması gereken kuralları –ahlaki değerleri- kendiliğinden kabul etmeleri ve karakter gelişimleri için çok uygun bir ortam yarattığını belirterek, sporun toplumsallaşmaya olumlu etkileri üzerinde durmuştur.

Araştırmaya katılanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,85$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=3,99$), 1. madde “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ($\bar{X}=4,09$), 6. madde “Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.” ($\bar{X}=4,09$) ifadeleridir.

Buna göre, araştırmaya katılanların yapılacak çalışmalarda hiyerarşik bir yapılanma arzu etmedikleri, yapılacak çalışmaların bir takım çalışması ile gerçekleştirilmesini arzuladıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ders yüklerinin çok olması nedeniyle, bu komiteler aracılığı ile yapılacak görevlendirmelerin kendilerine fazladan yük getireceğinden endişelenmeleri ile ilişkilendirilebilir. Yoğun çalışma temposu sadece Türkiye’de değil dünyanın pekçok ülkesinde öğretmenlerin genel problemini oluşturmaktadır. Örneğin Avusturya’da da öğretmenler değerler eğitimi, sınıf uygulamalarına entegre etmek için yeterli zamanlarının olmamasından yakınmaktadır (Weyringer ve Patry, 2006). Bu anlamda komiteler ile çalışmak iş yükünü artıracak gibi görünse de, aslında yapılan işlerin planlanmasını kolaylaştıracak ve böylelikle zamandan tasarrufu sağlayacaktır. Ayrıca, görevlendirme, iletişim, izleme, yönlendirme ve denetim mekanizmaları olmadan bir sistemin yapılandırılması ve yürütülmesi güç olmaktadır. Bu nedenlerle pek çok okulda karakter eğitimi çalışmaları komiteler ile yürütülmektedir (<http://www.usoe.k12.ut.us...>).

Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin işleyişi boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda hesaplanan ortalama, standart sapma, göreceli önem sırası ve uygulanabilirlik düzeyleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 18’de araştırmaya katılanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,99$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Araştırmaya katılanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,32$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,29$), 3. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,27$) ifadeleridir.

Bu bulgular, araştırmaya katılanların programın uygulanması sürecinden önce, alt yapının güçlendirilmesini çok önemsedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Özellikle öğretmenler verimli olmak ve ne yapacaklarından emin olmak istemektedirler. Ayrıca, programın herkese açık olması ve sonuçlarının tüm paydaşlarla paylaşılması çok olumlu bulunmuştur. Benzer biçimde, Abourjilie (2002) de okul topluluğunun vazgeçilmez parçaları olan yöneticiler, öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler, veliler ve toplum arasındaki ilişkinin etkin bir biçimde sağlanabilmesinin, karakter eğitiminde başarıyı getireceğini belirtmiştir.

Çizelge 18. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
1. MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir "Karakter Eğitimi Programı" oluşturmaktadır.	4.13	0.97	14	*
2. MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.	4.29	0.89	2	*
3. MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.	4.32	0.89	1	*
4. KEK'de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4.22	0.95	5	*
5. KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4.19	0.98	9	*
6. KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4.20	0.97	8	*
7. KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenmeli; asil üyenin katılamayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılmalıdır.	4.21	0.93	6	*
8. Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, okul yönetimince, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis edilmelidir.	4.21	0.97	6	*
9. KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.	4.25	0.89	4	*
10. Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir.	3.99	1.11	22	*
11. Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler.	3.96	1.05	23	*
12. KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.	4.06	0.98	20	*
13. Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmalarıdır.	4.11	0.94	16	*
14. Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.	4.09	0.95	18	*
15. Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.	4.05	0.97	21	*
16. Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirlemeli ve bu bilgileri KEK'e iletmelidirler.	4.10	0.95	17	*

Çizelge 18'in Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
17. KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.	4.09	1.02	18	*
18. KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, ilk iletişimi kurmalıdır.	4.17	0.94	10	*
19. Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.	4.12	0.93	15	*
20. Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmaları ile ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirmelidirler.	4.16	0.95	12	*
21. Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletmelidirler.	4.17	0.92	10	*
22. KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletmelidir.	4.15	0.98	13	*
23. Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.	4.27	0.94	3	*
(N=1255)	Toplam	3,99	1,04	

* Uygulanabilirlik düzeyi: Yüksek

Araştırmaya katılanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde "Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler." ($\bar{X}=3,96$), 10. madde "Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir." ($\bar{X}=3,99$), 15. madde "Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır." ($\bar{X}=4,05$) ifadeleridir. Bu durum, araştırmaya katılanların yıl içinde derslerde karakter eğitimine yönelik yapılacak etkinliklerin farklı kişilerin destekleri ile önceden planlanması ve farklı branşlar arasında ortak çalışmaların yürütülmesi konusunda çekinceleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni, özellikle öğretmenlerin takım çalışması gerçekleştirme, diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde disiplinler arası eğitim-öğretim planlamaları yapma konularında yeterince deneyim sahibi olmamaları ile ilişkilendirilebilir.

Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinliklerinin Uygunluğuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin örnek etkinlikler boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda hesaplanan ortalama, standart sapma, göreceli önem sırası ve uygulanabilirlik düzeyleri Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Göreceli Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
1. Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.	4.29	0.87	3	*
2. Aile Katılımı kapsamında "sorumluluk" değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.	4.01	1.00	14	*
3. Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere "başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği" konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.	4.09	1.02	12	*
4. Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak "Ağabeylik-Ablalık Programı"nın okul genelinde uygulanması.	4.05	1.04	13	*
5. Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.	3.98	1.01	15	*
6. Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde "başarı sertifikası" verilmesi.	4.19	1.00	7	*
7. Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi, sınıflar düzeyinde organize edilen koşu, münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.	4.13	0.99	10	*
8. Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma, yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.	4.17	0.94	9	*
9. Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.	4.11	1.00	11	*

Çizelge 19'un Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Görelî Önem Sırası ve Uygulanabilirlik Düzeyi

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI	\bar{X}	S	Önem	Uygulanabilirlik Düzeyi
10. Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.	4.33	0.84	2	*
11. Daire şeklinde oturlan "Paylaşım Saati" etkinliğinde, öğrencilerin 'çözemedikleri bir sorunu' kağıda yazmaları; öğretmenin grupla paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.	4.21	0.96	5	*
12. Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklamaları; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış "Güzel Davranış Ağacı"na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.	4.27	0.95	4	*
13. Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen "Övgü Zamanı" etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etikleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.	4.18	0.95	8	*
14. Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen "Sınıf İçi Kurallar"ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.	4.36	0.89	1	*
15. Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.	4.21	0.95	5	*
(N=1255) Toplam	4,03	1,01		

* Uygulanabilirlik düzeyi: Yüksek

Ayrıca katılımcılar, 'olumlu okul ortamının ve atmosferinin' oluşturulmasına yönelik uygulanacak etkinlikleri çok önemli olarak değerlendirmişlerdir. Literatürde de olumlu okul atmosferinin önemi ve dönüştürücü etkisi vurgulanmıştır (Balcı, 2002b; Lickona, 1991; Leming, 1993; Haydon, 2004). Anketin, karakter eğitimi modelinin yapılanması ile ilgili bölümünde "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesinin önemini öne çıkaran katılımcılar, bu yaklaşımla tutarlı bir biçimde örnek etkinlikler ile ilgili bölümde de sportmenliği vurgulayan etkinlikleri önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede, toplumda yaşanan şiddete yönelik genel

eğilimi besleyen en önemli faktörlerden birinin de, sportmenlikten uzak spor anlayışı olarak algılandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=3,98$), 14. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,01$), 13. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,05$) ifadeleridir. Buna göre, araştırmaya katılanların, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri ahlaki ikilem durumlarını aktaran kısa senaryolar üzerinden sınıf ortamında tartışma yürütmenin, karakter gelişimine çok fazla katkısının olmayacağını düşündükleri söylenebilir. Katılımcılar, karakter eğitimi modelinin ilkeleri bölümünde aile katılımının sağlanabilmesi konusunda belirttikleri çekinceleri ile paralellik gösteren bir şekilde, etkinlikler bölümünde de, ailelerin evde yapılması istenen etkinlikleri yapıp yapmayacağı konusunda çekincelerini belirtmişlerdir. Ağabeylik-ablalık uygulamaları ile ilgili ise, bu uygulamanın olumsuz sonuçları olabileceği yönündeki kaygılarını etkinliklerle ilgili yorumlar bölümünde belirtmişlerdir. Ancak pekçok karakter eğitimi programında farklı yaş gruplarından öğrenciler arasında iletişimin ve yardımlaşmanın sağlanması amacıyla bu tür etkinlikler uygulanmaktadır (Lickona, 1991).

Sonuç olarak, toplam puanlarının ortalamaları incelendiğinde araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin ilkeleri ($\bar{X}=4,29$), yapılanması ($\bar{X}=4,09$), işleyişi ($\bar{X}=3,99$) ve örnek etkinlikler ($\bar{X}=4,03$) boyutlarındaki tüm maddeleri yüksek düzeyde uygulanabilir buldukları belirlenmiştir.

Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında; yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modelinin uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde görüşler, ölçeğin 4 boyutu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20’de yöneticilerin, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,26$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, yöneticiler karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yöneticilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,61$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şoförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,46$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,41$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, yöneticilerin, uygulanacak modelin başarıya ulaşması için başta kendileri olmak üzere, tüm ilgililer tarafından sahiplenilmesinin, karakter gelişimi konusunda öğrencilere iyi örnek olmanın gerekliliğinin ve yapılacak çalışmaların herkesin katılımı ile hazırlanacak bir plan dahilinde gerçekleştirilmesinin önemini öne çıkardıkları söylenebilir.

Çizelge 20. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1.	KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.	4,29	0,85	7	4,46	0,74	4	4,31	0,86	4
2.	KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.	4,30	0,79	6	4,43	0,74	6	4,25	0,81	8
3.	KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.	4,41	0,81	3	4,46	0,77	3	4,36	0,88	3
4.	KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.	4,40	0,76	4	4,39	0,78	7	4,26	0,94	7
5.	Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.	4,46	0,83	2	4,49	0,71	2	4,41	0,87	2
6.	Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.	4,61	0,68	1	4,61	0,69	1	4,55	0,80	1
7.	KE'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.	4,40	0,79	4	4,45	0,71	5	4,27	0,83	6
8.	KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.	4,18	0,91	10	4,30	0,84	10	4,16	0,95	10
9.	KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.	4,27	0,90	8	4,34	0,84	8	4,29	0,90	5
10.	KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.	4,17	0,83	11	4,33	0,78	9	4,14	0,92	11
11.	KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	4,19	0,87	9	4,29	0,87	11	4,21	0,93	9
Toplam $\bar{X}=4,29$, S=0,70		4,26	0,71		4,38	0,59		4,22	0,76	
Toplam N=1255		370			424			461		

Yöneticilerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,17$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,18$), 11. madde “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,19$) ifadeleridir. Buna göre, yöneticilerin; tüm katılımcıların üzerinde ortaklaştığı sosyo-ekonomik ihtiyaçların değişkenliği nedeniyle Türkiye genelinde ortak değerlerin belirlenmesinin ihtiyaçları karşılayamayabileceği; veli katılımı ve sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma yürütmenin zorluklar yaratabileceği yönündeki düşüncelerini önem sırasına aktardıkları söylenebilir. Ayrıca, yöneticilerin, programa yönelik katılımcı değerlendirme yapmanın güçlüklerini öne çıkararak, gerekliliğini sorguladıkları da söylenebilir.

Çizelge 20'de öğretmenlerin, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,38$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,61$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,49$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,46$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin programın ilkelerinde en önemli buldukları hususlara ilişkin görüşlerinin yöneticiler ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.”

($\bar{X}=4,29$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,30$), 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,30$) ifadeleridir. Bu durum, öğretmenlerin uygulama konusunda sıkıntılar yaşanabileceğini düşündükleri ya da uygulanmasını yeterince önemli bulmadıkları konuların yöneticiler ile benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 20’de velilerin, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,22$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, veliler karakter eğitimi modelinin ilkeleri yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,55$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,41$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,36$) ifadeleridir. Bu bulgular, velilerin karakter eğitimi modelinin ilkeleri konusunda en önemli buldukları; yetişkinlerin model olması ve tüm ilgililerle işbirliği içinde bir program dahilinde çalışmaların yürütülmesi hususlarının, yönetici ve öğretmen görüşleri ile örtüştüğü şeklinde değerlendirilebilir.

Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,14$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,16$), 11. madde “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,21$)

ifadeleridir. Buna göre, velilerin modelin ilkelerine ilişkin görüşlerinde yeterince önemli ya da uygulanabilir bulmadıkları hususların, yönetici ve öğretmen görüşlerinde de benzer biçimde değerlendirildiği söylenebilir.

Görev değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 madde yönetici, öğretmen ve velilerde benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda; yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin ortalamalarının görelî önem sırasına göre en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6., 5. ve 3. maddelerdir. Bu maddeler; “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.”, “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ve “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” maddeleridir. Karakter eğitimi modelinin ilkeleri ile ilgili maddeler arasında 10., 8. ve 11. maddeler, farklı sıralamalarda olmasına rağmen yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasında ortalaması en düşük maddeler olmuştur. Bu maddeler; “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.”, “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ve “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” maddeleridir. Bu durum yönetici, öğretmen ve velilerin modelin ilkeleri ile ilgili maddelere ilişkin ortalamalarının görelî önem sırasının benzerlik gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplarası	5,648394	2	2,824197	5,881	2-1, 2-3	1-Yönetici	370	4,26
Gruplarıçi	601,1889	1252	0,480183			2-Öğretmen	424	4,38
Toplam	606,8373	1254				3-Veli	461	4,22
						Toplam	1255	4,29

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(2,1252)=5,881$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre öğretmenler ($\bar{X}=4,38$) ile yöneticiler ($\bar{X}=4,26$) ve veliler ($\bar{X}=4,22$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre fark öğretmenler grubundan kaynaklanmaktadır.

Öğretmen grubu, okul ortamında öğrenciler ile en çok iletişim içinde olan, dolayısı ile karakter eğitimi uygulamalarına birinci derecede katılacak olan gruptur. Uygulamaların ve yaşanan sorunların odağında olan bir grubun görüşlerinin diğer gruplardan farklılaşması beklentiler doğrultusundadır. Öğretmenler grubu, karakter eğitimi modelini daha yüksek bir ortalama ile desteklemektedir. Goodlad'a göre (1999), öğretmenler okullarda ahlaki değerleri öğrencilere sunan en önemli kişilerdir. Antes ve Nardini (1994) ise öğretmenlerin, öğrencilerde demokratik bir karakter yaratma ahlaki misyonuna sahip olduklarını belirtmiştir. Bu anlamda, karakter eğitimi bu görevlerinde öğretmenlere yol gösterici bir araçtır. Bu nedenle KEM'i en çok destekleyen grup olmaları beklenen bir durumdur.

Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanmasına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.	4,01	1,01	12	4,13	0,90	13	4,11	1,02	12
2	KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.	4,04	0,94	11	4,18	0,89	10	4,16	0,92	8
3	KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.	3,86	1,17	15	3,79	1,17	15	3,90	1,14	15
4	KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.	3,88	1,14	14	4,04	1,01	14	4,03	1,06	13
5	KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.	4,36	0,89	1	4,45	0,82	1	4,37	0,90	1
6	Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK'e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.	4,06	1,03	9	4,17	0,91	11	4,03	1,03	13
7	Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.	4,13	1,02	6	4,30	0,86	4	4,18	0,95	6
8	"Aile Katılımı" Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.	4,12	1,02	8	4,22	0,93	8	4,19	1,00	5
9	"Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.	4,00	1,03	13	4,20	0,93	9	4,14	1,01	9
10	"Ders Etkinliği Hazırlama" Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlamalıdır.	4,13	0,95	6	4,25	0,88	6	4,17	0,97	7
11	"Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.	4,26	0,92	2	4,38	0,82	2	4,30	0,91	2

Çizelge 22'in Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12	“Kurum Kültürünü Geliştirme” Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize etmelidir.	4,19	0,92	5	4,25	0,87	6	4,13	0,95	11
13	“Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.	4,22	0,92	3	4,26	0,92	5	4,22	0,93	3
14	Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun “Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi” oluşturulmalıdır.	4,06	1,01	9	4,14	0,95	12	4,14	0,96	9
15	Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.	4,20	0,94	4	4,31	0,88	3	4,21	0,97	4
Toplam $\bar{X}=4,09$, S=0,83		4,01	0,88		4,14	0,78		4,09	0,81	
Toplam N=1255		370			424			461		

Çizelge 22'de yöneticilerin, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, yöneticiler karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yöneticilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,36$), 11. madde "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,26$), 13. madde "Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,22$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, yöneticilerin, araştırmaya katılanların genel eğilimlerine paralel olarak; öğrencilerin karakter gelişimine yönelik uygulanacak bir programda rehber öğretmen desteğini, sanatsal ve sportif etkinlikleri ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Yöneticilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde "KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir." ($\bar{X}=3,86$), 4. madde "KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir." ($\bar{X}=3,88$), 9. madde "Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır." ($\bar{X}=4,00$) ifadeleridir. Buna göre, yöneticilerin modelin yapılanmasında kendi rollerine ilişkin ve toplum hizmeti uygulamaları ile ilgili maddelerin uygulanmasına yönelik çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 22'de öğretmenlerin, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,14$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında

öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,45$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,38$), 15. madde ““Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,31$) ifadeleridir. Bu bulgular, öğretmenlerin rehber öğretmen desteğini, sanatsal ve sportif etkinlikleri ve gerçekleştirilecek çalışmaların tüm ilgililerin katılımı ve işbirliği ile yapılmasını çok önemsedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,79$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,04$), 1. madde “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ($\bar{X}=4,13$) ifadeleridir. Buna göre, öğretmenlerin yönetim ve organizasyonla ilgili maddeleri fazla önemli bulmadıkları söylenebilir.

Çizelge 22’de velilerin, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadeler ($\bar{X}=4,09$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, veliler karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Velilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,37$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,30$), 13. madde ““Bilgi Paylaşımı’ Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,22$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, velilerin yöneticilerle aynı doğrultuda; rehber öğretmen desteğini, sanatsal ve sportif etkinlikleri ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,90$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,03$), 6. madde “Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.” ($\bar{X}=4,03$) ifadeleridir. Buna göre, velilerin de yönetici ve öğretmenler gibi yönetim ve organizasyonla ilgili maddeleri yeterince önemli görmedikleri söylenebilir.

Görev değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 madde yönetici, öğretmen ve velilerde benzerlik göstermektedir. Buna göre; yöneticilerin ve velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5., 11. ve 13. maddelerdir. Bu maddeler; “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.”, ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler’ Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ve ““Bilgi Paylaşımı’ Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” maddeleridir. Öğretmenler grubunun ortalaması en yüksek 1. ve 2. maddeleri (5. ve 11. maddeler) yöneticiler ve veliler grubu ile paralellik gösterirken, 3. maddeleri 15. madde olmuştur. 15. maddede yer alan “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ifadesi, uygulamanın içinde olan öğretmenlerin, karakter eğitime yönelik modelin yapılanmasında tüm ilgililerin işbirliği içinde çalışmasını çok önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Karakter eğitimi modelinin yapılanması ile ilgili maddeler arasında 3. ve 4. maddeler, tüm gruplar arasında ortalaması en düşük maddeler olmuştur. Bu maddeler; “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ve “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” maddeleridir. Ortalaması en düşük 3. madde ise yönetici, öğretmen ve veli

gruplarında değişkenlik göstermiştir. Bu maddeler KEK'in kurulması; Alt Komitelerin kurulması ve Toplum Hizmetine yönelik alt komite kurulması ile ilgili olan maddelerdir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	3,34609	2	1,673045	2,463	-	1-Yönetici	370	4,01
Gruplarıçi	850,4067	1252	0,679239			2-Öğretmen	424	4,14
Toplam	853,7527	1254				3-Veli	461	4,09
						Toplam	1255	4,09

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(2,1252)=2,463$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmen ve velilerin, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin maddelerine katılma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir "Karakter Eğitimi Programı" oluşturmalıdır.	4,07	0,94	15	4,17	0,97	13	4,14	0,98	13
2	MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.	4,22	0,93	3	4,37	0,87	2	4,29	0,88	1
3	MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.	4,25	0,96	2	4,42	0,79	1	4,27	0,90	2
4	KEK'de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,16	1,00	6	4,31	0,90	5	4,19	0,97	6
5	KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,10	1,02	12	4,28	0,87	9	4,18	1,03	8
6	KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,13	0,96	10	4,30	0,88	7	4,16	1,04	11
7	KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenmeli; asil üyenin katılmayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılmalıdır.	4,14	0,95	8	4,29	0,90	8	4,19	0,95	6
8	Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, okul yönetince, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis edilmelidir.	4,07	1,03	15	4,32	0,90	4	4,21	0,98	5
9	KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.	4,19	0,95	4	4,33	0,81	3	4,22	0,91	4
10	Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir.	3,89	1,13	23	3,99	1,13	22	4,07	1,07	20
11	Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler.	3,90	1,02	22	3,98	1,07	23	3,98	1,04	23

Çizelge 24'ün Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12	KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.	4,03	1,00	19	4,14	0,91	18	4,01	1,02	22
13	Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmalıdırlar.	4,06	0,96	18	4,18	0,89	12	4,09	0,98	17
14	Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.	3,99	0,97	21	4,15	0,92	15	4,10	0,95	16
15	Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdırlar.	4,01	0,93	20	4,11	0,96	20	4,03	0,99	21
16	Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirlemeli ve bu bilgileri KEK'e iletmelidirler.	4,07	0,93	15	4,14	0,94	18	4,08	0,98	18
17	KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.	4,09	0,99	13	4,10	1,01	21	4,08	1,05	18
18	KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, ilk iletişimi kurmalıdır.	4,12	0,96	11	4,21	0,89	10	4,17	0,96	9
19	Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.	4,09	0,93	13	4,15	0,91	15	4,12	0,95	15
20	Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmalarını ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirmelidirler.	4,18	0,94	5	4,15	0,94	15	4,17	0,96	9
21	Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletmelidirler.	4,14	0,93	8	4,20	0,93	11	4,15	0,92	12
22	KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletmelidir.	4,16	0,99	6	4,16	0,97	14	4,14	0,98	13
23	Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.	4,28	0,91	1	4,31	0,91	5	4,25	0,99	3
Toplam $\bar{X}=3,99$, S=1,04		3,92	1,09		4,08	0,97		3,96	1,05	
Toplam N=1255		370			424			461		

Çizelge 24'de yöneticilerin, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,92$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, yöneticiler karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yöneticilerin ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 23. madde "Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır." ($\bar{X}=4,28$), 3. madde "MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,25$), 2. madde "MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır." ($\bar{X}=4,22$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, yöneticilerin karakter eğitimi modelinin işleyişinde MEB tarafından verilecek desteği ve program sonucunda elde edilecek değerlendirme sonuçlarının tüm ilgililerin bilgisine açık olmasını çok önemsedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Karakter eğitimi öncesinde uygulayıcıların destek materyal vb. alt yapı ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi literatürde de vurgulanmıştır (Muttock, 2007; Davidson, 2005; Nash, 1997).

Yöneticilerin ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde "Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir." ($\bar{X}=3,89$), 11. madde "Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler." ($\bar{X}=3,90$), 10. madde "Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler." ($\bar{X}=3,99$) ifadeleridir. Buna göre, yöneticilerin karakter eğitimi ile ilgili derslerde yapılacak etkinliklerin önceden planlanması ve yapılacak her etkinliğin değerlendirilmesi konularında çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 23'de öğretmenlerin, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,08$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir

bulmuşlardır. Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,37$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,37$), 9. madde “KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.” ($\bar{X}=4,33$) dır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin yöneticilere benzer biçimde, MEB desteğini çok önemsedikleri ve uygulama içinde olacak kişilerin birbirlerine bilgi aktarmasını önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,98$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,99$), 17. madde “KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun “Karakter Eğitimi Programı”nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.” ($\bar{X}=4,10$) ifadeleridir. Buna göre, öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarını önceden planlayarak bir program dahilinde gerçekleştirme konusunda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 24’de velilerin, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerle ($\bar{X}=3,96$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, veliler karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,29$), 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,27$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,10$) ifadeleridir. Bu bulgular, yöneticiler ile

benzer bir biçimde velilerin de, MEB desteğini ve programın değerlendirme sonuçlarının tüm ilgililer ile paylaşılmasını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Velilerin ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,98$), 12. madde “KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.” ($\bar{X}=4,01$), 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=4,03$) ifadeleridir. Bu durum, velilerin karakter eğitimi programına yönelik etkinliklerin planlanması süreci ile ilgili çekinceleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görev değişkenine göre maddelerin görece önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde olan 2., 3. ve 23. maddelerin, sırası değişik olmakla birlikte, tüm gruplar için benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu maddeler; “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.”; “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ve “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” maddeleridir. Sadece öğretmenler grubu, yukarıda yer alan değerlendirme raporunun paylaşımı ile ilgili madde yerine 9. madde olan “KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.” maddesini daha önemli bulmuşlardır.

Karakter eğitimi modelinin işleyişi ile ilgili maddeler arasında 11. madde olan “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” maddesi tüm gruplarda, 10. madde olan “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” maddesi ise, yönetici ve öğretmenler arasında ortalaması en düşük

maddeler olmuştur. Bunların yanı sıra, “KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.”; “Alt komiteler planlama sürecinde, herbir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.”; “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ve “KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun “Karakter Eğitimi Programı”nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.” maddeleri de ortalaması en düşük maddeler arasında yer almıştır.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 25’de verilmiştir.

Çizelge 25. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	5,394819	2	2,69741	2,513	-	1-Yönetici	370	3,92
Gruplarıçi	1344,019	1252	1,073497			2-Öğretmen	424	4,08
Toplam	1349,414	1254				3-Veli	461	3,96
						Toplam	1255	3,99

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(2,1252)=2,513$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu doğrultuda, tüm grubun karakter eğitimi modelinin işleyişi ile ilgili maddeleri eşit düzeyde desteklediği söylenebilir.

Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Göreli Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ		Yönetici			Öğretmen			Veli		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.	4,29	0,84	2	4,38	0,80	2	4,21	0,95	4
2	Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.	3,91	1,01	15	4,07	0,99	13	4,02	0,99	14
3	Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.	4,04	1,01	12	4,14	1,00	11	4,09	1,06	12
4	Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “ Ağabeylik-Ablalık Programı ”nın okul genelinde uygulanması.	4,01	1,02	13	4,04	1,04	14	4,07	1,06	13
5	Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.	3,94	1,02	14	4,04	0,99	14	3,96	1,03	15
6	Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde “başarı sertifikası” verilmesi.	4,13	0,97	5	4,27	0,96	8	4,15	1,04	8
7	Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi , sınıflar düzeyinde organize edilen koşu , münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.	4,05	1,01	11	4,21	0,92	9	4,12	1,03	10
8	Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma , yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.	4,10	0,91	7	4,18	0,99	10	4,21	0,93	4

Çizelge 26'nın Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ	Yönetici			Öğretmen			Veli		
	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
9 Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.	4,06	0,99	10	4,13	1,03	12	4,13	0,99	9
10 Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde , tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.	4,24	0,87	3	4,35	0,85	4	4,37	0,82	1
11 Daire şeklinde oturlan " Paylaşım Saati " etkinliğinde, öğrencilerin 'çözemedikleri bir sorunu' kağıda yazmaları; öğretmenin grupla paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.	4,10	0,97	7	4,31	0,90	5	4,21	0,99	4
12 Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış " Güzel Davranış Ağacı "na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.	4,18	0,97	4	4,38	0,89	2	4,24	0,99	3
13 Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen " Övgü Zamanı " etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etikleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.	4,10	0,98	7	4,30	0,89	6	4,12	0,97	10
14 Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen " Sınıf İçi Kurallar "ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.	4,31	0,88	1	4,45	0,83	1	4,30	0,94	2
15 Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.	4,13	0,92	5	4,28	0,94	7	4,19	0,99	7
Toplam $\bar{X}=4,03$, S=1,01	3,92	1,08		4,13	0,95		4,03	1,00	
Toplam N=1255			370			424			461

Çizelge 26'da yöneticilerin, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,92$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, yöneticiler karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yöneticilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde "Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen "Sınıf İçi Kurallar"ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması." ($\bar{X}=4,31$), 1. madde "Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi." ($\bar{X}=4,29$), 10. madde "Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması." ($\bar{X}=4,24$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, yöneticilerin; sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin demokratik katılımlarının sağlanmasına, sportmenliğe ve olumlu okul atmosferine yönelik etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Yöneticilerin ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde "Aile Katılımı kapsamında "sorumluluk" değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi." ($\bar{X}=3,91$), 5. madde "Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması." ($\bar{X}=3,94$), 4. madde "Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak "Ağabeylik-Ablalık Programı"nın okul genelinde uygulanması." ($\bar{X}=4,01$) ifadeleridir. Buna göre, yöneticilerin aile katılımını sağlama, güncel olaylar üzerinden sınıf tartışmaları yürütme ve abilik-ablalık uygulaması gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi konusunda ya da yararlılığı ile ilgili çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 26’da öğretmenlerin, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,13$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,45$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklamaları; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,38$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmenlik olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,38$) ifadeleridir. Bu bulgular; öğretmenlerin yöneticilerle benzer biçimde sınıf içi kuralların demokratik katılım ile belirlenmesi ve sportmenliğin pekiştirilmesi konularını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenler, olumlu davranışların görünür kılınmasını da çok önemli bulmuşlardır.

Öğretmenlerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=4,04$), 4. madde “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,04$), 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,07$) ifadeleridir. Buna göre, öğretmenlerin yeterince önemli bulmadıkları ya da

uygulanması hususunda çekincelerinin olduğu etkinliklerin, yöneticilerle benzer olduğu söylenebilir.

Çizelge 26'da velilerin, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,03$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, veliler karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 10. madde "Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması." ($\bar{X}=4,37$), 14. madde "Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen "Sınıf İçi Kurallar"ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması." ($\bar{X}=4,30$), 12. madde "Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış "Güzel Davranış Ağacı"na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi." ($\bar{X}=4,24$) ifadesidir. Bu bulgulara dayanarak velilerin; okul ortamının herkesi kucaklayan olumlu bir atmosfer yansıtmasını, sınıf içi kuralların demokratik katılım ile belirlenmesini ve öğrencilerin olumlu davranışlarının görünür kılınmasını çok önemsedikleri söylenebilir.

Velilerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması." ($\bar{X}=3,96$), 2. madde "Aile Katılımı kapsamında "sorumluluk" değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi." ($\bar{X}=4,02$), 4. madde "Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak "Ağabeylik-Ablalık Programı"nın okul genelinde uygulanması." ($\bar{X}=4,07$) ifadeleridir. Buna göre,

velilerin yeterince önemli bulmadıkları ya da uygulanması hususunda çekincelerinin olduğu etkinliklerin yönetici ve öğretmenlerle benzer olduğu söylenebilir.

Görev değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en düşük 3 maddenin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yönetici, öğretmen ve veli gruplarının ortalamasının görelî önem sırası en düşük olan maddeler, sıraları değişkenlik göstermekle birlikte 5., 4. ve 2. maddelerdir. Bu maddeler; “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.”; “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ve “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” maddeleridir.

Görev değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde ise, ortalaması en yüksek olan 3 maddenin değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ortak olarak en çok önemsenen maddelerin, sınıf içi demokratik katılımı, tüm paydaşlar arasında olumlu iletişimi ve olumlu öğrenci davranışlarının öne çıkarılmasını vurgulayan 10, 12. ve 14. maddeler olduğu söylenebilir. Literatür’de de olumlu okul atmosferinin ve olumlu davranışların öne çıkarılmasının önemi vurgulanmıştır (Schaps ve diğerleri, 2001; Akt. Aydın, 2003; Lickona, 1991; Leming, 1993; Haydon, 2004).

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	8,520661	2	4,260331	4,181	1-2	1-Yönetici	370	3,92
Gruplarıçi	1275,63	1252	1,018874			2-Öğretmen	424	4,13
Toplam	1284,151	1254				3-Veli	461	4,03
						Toplam	1255	4,03

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(2,1252)=4,181$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre yöneticiler ($\bar{X}=3,92$) ile öğretmenler ($\bar{X}=4,13$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre karakter eğitimi uygulamalarına yönelik olan etkinliklerin, uygulamanın içinde olan öğretmenler tarafından daha fazla desteklenmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Yöneticilerin ise, bazı etkinliklerin uygulanabilirliğini yönetsel imkanlar çerçevesinde değerlendirdikleri varsayılabilir. Bu anlamda etkinlikleri daha düşük bir ortalama ile destekledikleri söylenebilir.

Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında, kıdem değişkenine göre karakter eğitimi modelinin uygunluğuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde görüşler, ölçeğin 4 boyutu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin görüşleri, kıdemleri dikkate alınarak ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1.	KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.	4,54	0,80	2	4,39	0,77	6	4,40	0,82	7	4,48	0,73	7	4,29	0,80	6
2.	KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.	4,43	0,77	8	4,41	0,75	4	4,44	0,69	5	4,57	0,57	2	4,22	0,84	8
3.	KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.	4,54	0,76	2	4,40	0,84	5	4,43	0,78	6	4,53	0,69	4	4,41	0,81	3
4.	KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.	4,46	0,78	6	4,38	0,87	7	4,47	0,68	3	4,51	0,67	5	4,28	0,82	7
5.	Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şoförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.	4,52	0,74	4	4,50	0,78	2	4,45	0,85	4	4,57	0,66	2	4,46	0,74	2
6.	Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.	4,59	0,75	1	4,63	0,65	1	4,66	0,58	1	4,71	0,60	1	4,57	0,74	1
7.	KE'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.	4,50	0,65	5	4,49	0,76	3	4,49	0,72	2	4,49	0,66	6	4,34	0,77	4
8.	KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.	4,32	0,72	10	4,32	0,90	9	4,25	0,88	10	4,31	0,92	11	4,18	0,85	9
9.	KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.	4,19	0,94	11	4,36	0,83	8	4,39	0,77	8	4,36	0,91	9	4,30	0,85	5

Çizelge 28'in Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
10.	KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.	4,46	0,72	6	4,27	0,79	11	4,21	0,94	11	4,38	0,71	8	4,16	0,80	10
11.	KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	4,38	0,80	9	4,28	0,85	10	4,27	0,89	9	4,34	0,82	10	4,13	0,91	11
Toplam $\bar{X}=4,33$, S=0,64		4,42	0,51		4,40	0,58		4,31	0,76		4,44	0,54		4,23	0,64	
Toplam N=774		71			141			178			113			271		

Çizelge 28’de 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,42$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 1-5 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla;şöyledir: 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,59$), 1. madde “KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.” ($\bar{X}=4,54$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,54$). Bu bulgulara dayanarak, 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların; gerçekleştirilecek programın tüm ilgililer tarafından sahiplenilmesini ve öğrencilere belli değerlerin ortak belirlenecek bir plan dahilinde kazandırılmasını çok önemsedikleri söylenebilir.

Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 9. madde “KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.” ($\bar{X}=4,19$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,32$), 11. madde “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,38$). Buna göre, 1-5 yıl kıdemi olanların tüm okullarda ortak değerlerin geliştirilmesi, veli ve sivil toplum kuruluşlarının etkin kılınması ve programın değerlendirilmesi konularında çekinceleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 28’de 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,40$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 6-10 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,63$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter

eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,50$), 7. madde “KE’nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.” ($\bar{X}=4,49$). Bu bulgular; 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların uygulanacak programın sahiplenilmesi, program uygulanmaya başlamadan önce tüm ilgililerin bilgi ve donanım sahibi olması ve yapılacak çalışmalarda eşgüdümün sağlanması hususlarını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şunlardır: 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,27$), 11. madde “KE’nin işlevliliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,28$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,32$). Buna göre, 6-10 yıl kıdemi olanların, sıralaması farklılık gösterse de, 1-5 yıl kıdemi olanlarla benzer maddelerle ilgili çekincelere sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 28’de 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,31$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 11-15 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,46$), 7. madde “KE’nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.” ($\bar{X}=4,49$), 4. madde “KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.” ($\bar{X}=4,47$). Bu bulgulara dayanarak, 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların programın sahiplenilmesi, eşgüdümün sağlanması ile ilgili maddelere diğer gruplara benzer biçimde çok

önem verdikleri söylenebilir. Ancak diğer gruplardan farklı olarak, 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, öğrencilerde içsel motivasyonu artırmanın önemini de gündeme getirdikleri görülmektedir.

Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şunlardır: 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,21$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,25$), 11. madde “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,27$). Buna göre, 11-15 yıl kıdemi olanların yeterince önemli bulmadıkları maddelerin, diğer gruplarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 28'de 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,44$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 16-20 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,71$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,57$), 2. madde “KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,57$). Bu bulgulara dayanarak, 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, programın tüm ilgililerce sahiplenilmesini, ilgililerin alanları ile önceden bilgilendirilerek sorumluluk almalarını ve öğrencilerin değerleri düşünce, tutum ve davranış boyutlarında edinmelerine yönelik çalışmalar yürütülmesini çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul

dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,31$), 11. madde “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,43$) 9. madde “KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.” ($\bar{X}=4,36$) ifadeleridir. Buna göre, 16-20 yıl kıdemi olanların ; sıralaması farklılık gösterse de, diğer gruplarla benzer maddelerle ilgili çekincelere sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 28’de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,23$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,57$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,46$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,41$) ifadeleridir. Bu bulgular 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların; programın tüm ilgililerin katılımı ile belirlenerek sahiplenilmesi ve ilgililerin bilgilendirilmesi konularını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,13$), 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,16$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı

bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,18$) ifadeleridir. Buna göre, 20 yıl ve üzeri kıdemi olanların, sıralaması farklılık gösterse de, diğer gruplarla benzer maddelerle ilgili çekincelere sahip oldukları söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, özellikle ortalaması en düşük 3 maddenin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu maddeler, sıralamaları değişmekle birlikte (8., 10. ve 11. maddeler); “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.”, “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ve “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ifadeleridir.

Kıdem değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 maddenin ise değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak tüm gruplarda 6. madde olan “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” maddesi çok önemli bulunmuştur. Bunu yanı sıra; ilgililerin bilgilendirilmesi, programın sahiplenilmesi ve yetişkinlerin model olması ile ilgili maddeler gruplar arasında önemli olarak değerlendirilmiştir. Benzer biçimde; Hansen (1996), Ryan (<http://www.bu.edu...>) ve Abourjilie (2002) karakter gelişiminde model olmanın ve katılımcılığın önemini vurgulamışlardır.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	4,983414	4	1,245853	3,076	5-1, 5-2, 5-4	1- 1-5 yıl	71	4,42
Gruplarıçi	311,4664	769	0,405028			2- 6-10 yıl	141	4,40
Toplam	316,4499	773				3- 11-15 yıl	178	4,31
						4- 16-20 yıl	113	4,44
						5- 20 üzeri	271	4,23
						Toplam	774	4,33

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(4,769)=3,076$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=4,23$) ile 1-5 yıl ($\bar{X}=4,42$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,40$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=4,44$) olanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Kıdemi 1-20 yıl arası olan 3 grubun ortalamaları incelendiğinde, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin maddeleri, 20 yıl ve üzeri olan gruba göre daha kuvvetli destekledikleri görülmektedir. Bunun nedeni, 20 yıldan az kıdemi olan grubun yeni uygulamalara daha açık olması olarak değerlendirilebilir.

Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanmasına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin görüşleri, kıdemleri dikkate alınarak ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.	4,28	0,81	12	4,08	0,91	12	4,07	0,97	13	4,13	0,92	13	3,97	1,04	12
2	KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.	4,33	0,72	9	4,04	0,91	13	4,16	0,93	11	4,26	0,89	6	4,00	0,95	9
3	KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.	3,89	1,11	15	3,88	1,08	15	3,76	1,28	15	3,73	1,17	15	3,87	1,16	15
4	KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.	4,10	1,00	14	4,04	1,03	13	3,90	1,11	14	4,00	1,14	14	3,97	1,07	12
5	KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.	4,60	0,63	1	4,40	0,85	1	4,47	0,84	1	4,44	0,82	1	4,34	0,92	1
6	Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK'e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.	4,31	0,75	11	4,11	0,99	11	4,15	0,92	12	4,17	1,02	11	3,98	1,02	11
7	Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.	4,36	0,83	8	4,22	0,92	7	4,29	0,90	5	4,27	0,92	5	4,13	0,99	4
8	"Aile Katılımı" Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.	4,37	0,77	7	4,19	0,97	8	4,26	0,90	8	4,25	1,00	7	4,07	1,01	6
9	"Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.	4,27	0,96	13	4,16	0,97	10	4,25	0,88	9	4,22	0,91	10	3,94	1,04	14

Çizelge 30'un Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
10	“Ders Etkinliği Hazırlama” Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlamalıdır.	4,38	0,77	6	4,27	0,84	6	4,27	0,84	6	4,28	0,91	4	4,03	1,00	8
11	“Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.	4,49	0,65	2	4,39	0,84	2	4,39	0,79	2	4,32	0,90	3	4,21	0,93	2
12	“Kurum Kültürünü Geliştirme” Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize etmelidir.	4,41	0,71	5	4,36	0,87	4	4,27	0,81	6	4,25	0,91	7	4,05	0,95	7
13	“Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.	4,44	0,79	3	4,33	0,91	5	4,34	0,83	3	4,35	0,85	2	4,08	0,97	5
14	Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun “Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi” oluşturulmalıdır.	4,32	0,77	10	4,17	0,92	9	4,18	0,94	10	4,16	0,99	12	4,00	1,02	9
15	Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.	4,43	0,74	4	4,39	0,87	2	4,30	0,88	4	4,23	0,92	9	4,16	0,96	3
Toplam $\bar{X}=4,08$, S=0,83		4,27	0,72		4,10	0,84		4,11	0,88		4,14	0,72		3,98	0,87	
Toplam N=774		71			141			178			113			271		

Çizelge 30'da 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,27$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 1-5 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,60$), 11. madde "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,49$), 13. madde "Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,44$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların rehber öğretmen desteğini, sportmenliği ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde "KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir." ($\bar{X}=3,89$), 4. madde "KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir." ($\bar{X}=4,10$), 9. madde "Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırılarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır." ($\bar{X}=4,27$) ifadeleridir. Buna göre, 1-5 yıl kıdemi olanların KEK'in hiyerarşik yapısı ve öğrencilerin toplum hizmetine katılımı konularında çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 30'da 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,10$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 6-10 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,40$), 11.

madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,39$), 15. madde “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,39$) ifadeleridir. Bu bulgular, 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların rehber öğretmen desteği ve sportmenlik ile tüm ilgililerin işbirliği konularını önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,88$), 2. madde “KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.” ($\bar{X}=4,04$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,04$) ifadeleridir. Buna göre, 6-10 yıl kıdemi olanların KEK’in hiyerarşik yapısı ve görev tanımı ile ilgili konularda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 30’da 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerle ($\bar{X}=4,11$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 11-15 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,47$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,39$), 13. madde ““Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,34$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlara benzer biçimde rehber öğretmen desteğini, sportmenliği ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,88$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=3,90$), 1. madde “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ($\bar{X}=4,07$) ifadeleridir. Bu durum, 11-15 yıl kıdemi olanların KEK’in kurulması ve hiyerarşik yapılanması hususlarında çekinceleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 30’da 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,14$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 16-20 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,44$), 13. madde ““Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,35$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,32$), ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların diğer gruplara benzer biçimde rehber öğretmen desteğini, sportmenliği ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,73$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,00$), 1. madde “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ($\bar{X}=4,13$) ifadeleridir. Buna göre, 16-20 yıl kıdemi olanların, 11-15 yıl kıdemi olanlara benzer konularda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 30'da 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,98$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,34$), 11. madde "“Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,21$), 15. madde "Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dışı çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler." ($\bar{X}=4,16$). Bu bulgular; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, 6-10 yıllık kıdemlilerle benzer biçimde rehber öğretmen desteği ve sportmenlik ile tüm ilgililerin işbirliği konularını önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde "KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir." ($\bar{X}=3,87$), 9. madde "“Toplum Hizmeti” Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırılarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır." ($\bar{X}=3,94$), 1. madde "Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır." ($\bar{X}=3,97$), 4. madde "KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir." ($\bar{X}=3,97$) ifadeleridir. Buna göre, 20 yıl ve üzeri kıdemi olanların diğer gruplarla benzer konularda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek olan 3 maddenin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu maddeler; (5., 13. ve 11. maddeler) şöyledir: "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.", "Bilgi Paylaşımı' Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili

tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ve “Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” Bu bulgulara paralel olarak, literatürde de sosyal etkinliklerin, paylaşımın ve sporun önemi vurgulanmıştır (Glover ve Anderson, 2003; <http://caracas.soehd.csufresno.edu>).

Kıdem değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en düşük olan 3 maddenin farklılıklar göstermekle birlikte, genel olarak üzerinde ortaklaşılan maddelerin 3., 4. ve 1. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddeler; “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.”, “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ve “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	5,950945	4	1,487736	2,156	-	1- 1-5 yıl	71	4,27
Gruplarıçi	530,6056	769	0,689994			2- 6-10 yıl	141	4,10
Toplam	536,5565	773				3- 11-15 yıl	178	4,11
						4- 16-20 yıl	113	4,14
						5- 20 üzeri	271	3,98
						Toplam	774	4,08

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin yapılanması boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(4,769)=2,156$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu çerçevede tüm kıdem gruplarının, karakter eğitimi modelinin yapılanması boyutundaki maddeleri aynı derecede destekledikleri söylenebilir.

Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin görüşleri, kıdemleri dikkate alınarak ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32’de 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,16$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 1-5 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 9. madde “KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.” ($\bar{X}=4,58$), 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,54$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,49$) ifadeleridir. Bu bulgular, 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların; KEK ve alt komitelerde yer alanlar arasında bilgi aktarımının gerçekleştirilmesini ve MEB’in alt yapı sağlama konusundaki desteğini çok önemsedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,89$), 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=4,09$), 1. madde “MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir “Karakter Eğitimi Programı” oluşturmalıdır.” ($\bar{X}=4,11$) ifadeleridir. Buna göre, 1-5 yıl kıdemi olanların karakter eğitimine yönelik etkinliklerin planlanma süreci ve MEB’in okullara örnek program iletmesi konularını çok önemli bulmadıkları söylenebilir.

Çizelge 32. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir "Karakter Eğitimi Programı" oluşturmalıdır.	4,11	0,97	21	4,20	0,94	13	4,20	0,92	10	4,26	0,93	8	3,96	0,99	19
2	MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.	4,49	0,86	3	4,29	0,91	3	4,41	0,83	2	4,39	0,84	2	4,15	0,95	3
3	MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.	4,54	0,69	2	4,38	0,88	1	4,47	0,75	1	4,43	0,90	1	4,16	0,95	1
4	KEK'de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,33	0,94	8	4,25	0,89	7	4,26	0,98	7	4,35	0,95	3	4,13	0,96	4
5	KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,26	0,98	11	4,23	0,90	9	4,17	0,99	15	4,29	0,98	6	4,12	0,97	5
6	KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,43	0,81	6	4,25	0,86	7	4,25	0,94	8	4,26	1,01	8	4,09	0,98	9
7	KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenmeli; asil üyenin katılamayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılmalıdır.	4,35	0,94	7	4,23	0,88	9	4,33	0,85	5	4,33	0,91	4	4,06	0,97	11
8	Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, okul yönetimince, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis edilmelidir.	4,45	0,83	5	4,26	0,98	6	4,27	0,87	6	4,26	0,98	8	4,03	1,05	13
9	KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.	4,58	0,59	1	4,27	0,83	5	4,34	0,85	3	4,27	0,92	7	4,12	0,94	5
10	Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir.	4,06	1,15	23	4,01	1,03	22	3,93	1,19	23	3,97	1,13	22	3,90	1,12	23
11	Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler.	4,13	1,01	19	3,98	0,97	23	3,95	1,09	22	3,89	1,12	23	3,91	1,01	22

Çizelge 32'nin Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Göreli Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12	KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.	4,18	0,84	18	4,13	0,90	19	4,18	0,93	14	4,08	1,07	18	3,99	0,97	18
13	Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmalıdırlar.	4,25	0,83	13	4,20	0,85	13	4,20	0,86	10	4,06	1,05	20	4,00	0,99	17
14	Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.	4,26	0,87	11	4,18	0,90	16	4,15	0,85	18	4,06	1,02	20	3,93	0,99	21
15	Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdırlar.	4,09	0,89	22	4,16	0,91	17	4,08	0,94	21	4,07	0,97	19	3,95	1,00	20
16	Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirlemeli ve bu bilgileri KEK'e iletmelidirler.	4,21	0,87	16	4,14	0,91	18	4,16	0,89	16	4,11	0,99	15	4,02	0,95	16
17	KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.	4,13	1,05	19	4,11	0,97	20	4,10	1,02	20	4,12	0,95	14	4,03	1,06	13
18	KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, ilk iletişimi kurmalıdır.	4,23	0,88	15	4,28	0,85	4	4,21	0,91	9	4,16	0,99	12	4,08	0,97	10
19	Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.	4,28	0,87	10	4,11	0,92	20	4,19	0,88	12	4,11	0,97	15	4,03	0,96	13
20	Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmalarını ile ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirmelidirler.	4,25	0,92	13	4,21	0,94	12	4,16	0,92	16	4,14	0,95	13	4,10	0,98	8
21	Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletmelidirler.	4,29	0,85	9	4,23	0,89	9	4,19	0,91	12	4,20	0,94	11	4,05	0,97	12
22	KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletmelidir.	4,20	0,91	17	4,19	0,93	15	4,14	1,03	19	4,11	0,97	15	4,12	1,00	5
23	Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.	4,46	0,78	4	4,32	0,90	2	4,34	0,89	3	4,32	0,87	5	4,16	0,99	1
Toplam $\bar{X}=4,01$, S=1,02		4,16	0,96		4,01	1,08		4,10	0,94		4,06	1,01		3,87	1,06	
Toplam N=774		71			141			178			113			271		

Çizelge 32’de 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 6-10 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,38$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,32$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,29$) ifadeleridir. Bu bulgular; 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların, MEB’in öğretmenleri karakter eğitimi ile ilgili destekleyecek kaynak ve eğitim sağlaması ve programın sene sonu raporunun tüm ilgililer ile paylaşılması hususlarını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,98$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=4,01$), 17. madde “KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun “Karakter Eğitimi Programı”nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.” ($\bar{X}=4,11$), 19. madde “Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.” ($\bar{X}=4,11$). Buna göre, 6-10 yıl kıdemi olanların karakter eğitimi programının planlanması ve alt komitelerin işleyişi ile ilgili konularda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 32’de 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,10$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 11-15 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görelî önem

sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,47$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,41$), 9. madde “KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.” ($\bar{X}=4,34$) ifadeleridir. Bu bulgular; 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların MEB’in karakter eğitimi ile ilgili öğretmenleri destekleyecek kaynak ve eğitim sağlaması ve KEK ve alt komitelerde yer alanlar arasında bilgi aktarımının gerçekleştirilmesi hususlarını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,93$), 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,95$), 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=4,08$) ifadeleridir. Buna göre, 11-15 yıl kıdemi olanların karakter eğitimi modelinin planlanması sürecine ilişkin çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 32’de 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,06$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 16-20 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,43$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,39$), 4. madde “KEK’de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu

ile belirlenmelidir.” ($\bar{X}=4,35$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, MEB’in öğretmenleri karakter eğitimi ile ilgili destekleyecek kaynak ve eğitim sağlaması ve karakter eğitimi ile ilgili komitelerde gönüllülerin yer alması hususlarını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,89$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,97$), 13. madde “Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,06$), 14. madde “Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.” ($\bar{X}=4,06$). Buna göre, 16-20 yıl kıdemi olanların, karakter eğitimi programının planlanması sürecine ilişkin çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 32’de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadeler ($\bar{X}=3,87$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,16$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,16$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,15$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, MEB’in karakter eğitimi ile ilgili öğretmenleri destekleyecek kaynak ve eğitim sağlaması ve programın uygulama

sonuçlarının tüm ilgililer ile paylaşılması hususlarını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla şöyledir: 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,90$), 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,91$), 14. madde “Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.” ($\bar{X}=3,93$). Buna göre, 20 yıl ve üzeri kıdemi olanların karakter eğitimi programının planlanması ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin çekinceleri olduğu söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan maddeler (3., 2., 9 ve 23. maddeler) şöyledir: “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.”, “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.”, “KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.” ve “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.”

Kıdem değişkenine göre ortalaması en düşük olan ve genel olarak üzerinde ortaklaşılan 3 maddenin 10., 11. ve 14. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddeler; “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.”, “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ve “Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem

süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	8,593604	4	2,148401	2,057	-	1- 1-5 yıl	71	4,16
Gruplarıçi	803,1862	769	1,044455			2- 6-10 yıl	141	4,01
Toplam	811,7798	773				3- 11-15 yıl	178	4,10
						4- 16-20 yıl	113	4,06
						5- 20 üzeri	271	3,87
						Toplam	774	4,01

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(4,769)=2,057$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu çerçevede tüm kıdem gruplarının, karakter eğitimi modelinin işleyişi boyutundaki maddeleri aynı derecede destekledikleri söylenebilir.

Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin görüşleri, kıdemleri dikkate alınarak ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 34’te 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,18$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 1-5 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla;

Çizelge 34. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Göreli Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLER	1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.														
2	Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.														
3	Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.														
4	Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “ Ağabeylik-Ablalık Programı ”nın okul genelinde uygulanması.														
5	Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.														
6	Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde “başarı sertifikası” verilmesi.														

Çizelge 34'ün Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLER		1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
7	Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi , sınıflar düzeyinde organize edilen koşu, münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.	4,23	0,90	10	4,17	0,95	9	4,25	0,90	10	4,26	0,95	9	3,96	1,01	12
8	Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma , yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.	4,24	1,01	9	4,16	0,93	10	4,31	0,92	8	4,21	0,92	11	4,05	0,92	7
9	Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.	4,16	1,04	11	4,07	1,10	13	4,18	0,92	12	4,15	1,02	12	4,01	1,01	9
10	Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde , tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.	4,34	0,84	6	4,37	0,90	2	4,32	0,82	6	4,46	0,71	1	4,22	0,90	3
11	Daire şeklinde oturlan " Paylaşım Saati " etkinliğinde, öğrencilerin 'çözemedikleri bir sorunu' kağıda yazmaları; öğretmenin grupta paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.	4,33	0,87	7	4,24	0,91	7	4,33	0,86	4	4,25	0,96	10	4,09	0,98	5

Çizelge 34'ün Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLER	1-5 Yıl			6-10 Yıl			11-15 Yıl			16-20 Yıl			20 ve Üzeri		
	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12 Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklamaları; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “ Güzel Davranış Ağacı ”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.	4,40	0,84	3	4,33	0,99	3	4,40	0,90	3	4,38	0,81	2	4,12	0,99	4
13 Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen “ Övgü Zamanı ” etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etiketleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.	4,30	0,85	8	4,31	0,91	5	4,33	0,89	4	4,30	0,88	6	3,99	1,01	10
14 Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “ Sınıf İçi Kurallar ”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.	4,44	0,73	1	4,44	0,89	1	4,55	0,76	1	4,38	0,88	2	4,24	0,91	2
15 Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.	4,36	0,89	5	4,23	0,95	8	4,28	0,89	9	4,30	0,88	6	4,07	0,96	6
Toplam $\bar{X}=4,03$, S=1,02	4,18	0,93		4,10	0,99		4,10	1,09		4,17	0,84		3,85	1,07	
Toplam N=774	71			141			178			113			271		

14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,44$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,43$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklamaları; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,40$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların; alınan kararlara öğrencilerin demokratik katılımının sağlanması, sportmenlik ve olumlu davranışların görünür kılınması konularına yönelik etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 1-5 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=3,98$), 4. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,04$), 3. madde “Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.” ($\bar{X}=4,05$) dir. Bu durum, 1-5 yıl kıdemi olanların aile katılımını ve farklı yaş grupları arasında dayanışmayı öngören etkinliklerin uygulanması konusunda çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 34’te 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,10$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 6-10 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 6-10 yıl olanların

ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçî Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,44$), 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.” ($\bar{X}=4,37$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,33$) dır. Bu bulgulara dayanarak, 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların; öğrencilerin karar verme sürecine demokratik katılımını, tüm paydaşlar arasında olumlu bir iletişimin sağlanmasını ve öğrencilerin olumlu davranışlarının görünür kılınmasını sağlayan etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 6-10 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,03$), 4. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,07$), 9. madde “Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.” ($\bar{X}=4,07$) dır. Buna göre, 6-10 yıl kıdemi olanların; aile katılımına, farklı yaş gruplarından öğrenciler arasında dayanışma ve paylaşımın sağlanmasına ve okul içinde informal ilişkilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yönelik çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 34’te 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=4,10$) yüksek düzeyde katıldıkları

belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 11-15 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,55$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,12$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,40$) dır. Bu bulgulara dayanarak, 11-15 yıllık kıdeme sahip olanların öğrencilerin karar verme sürecine demokratik katılımını, sportmenliği ve öğrencilerin olumlu davranışlarının görünür kılınmasını sağlayan etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 11-15 yıl olanların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,12$), 4. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,12$), 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=4,16$) dır. Bu bulgular; 11-15 yıl kıdemi olanların aile katılımına, farklı yaş gruplarından öğrenciler arasında dayanışmanın sağlanmasına ve ahlaki ikilemler içeren konuların tartışılmasına yönelik etkinliklere ilişkin çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 34'te 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,17$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 16-20 yıl olanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 10. madde "Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması." ($\bar{X}=4,46$), 12. madde "Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış "Güzel Davranış Ağacı"na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi." ($\bar{X}=4,38$), 14. madde "Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen "Sınıf İçi Kurallar"ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması." ($\bar{X}=4,38$) dir. Bu bulgulara dayanarak, 16-20 yıllık kıdeme sahip olanların, 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlarla aynı etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Kıdemi 16-20 yıl olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması." ($\bar{X}=3,92$), 4. madde "Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak "Ağabeylik-Ablalık Programı"nın okul genelinde uygulanması." ($\bar{X}=4,01$), 2. madde "Aile Katılımı kapsamında "sorumluluk" değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi." ($\bar{X}=4,04$) dir. Buna göre, 16-20 yıl kıdemi olanların, 11-15 yıl kıdemi olanlarla aynı etkinlikleri önemli bulmadıkları ya da bu etkinliklerle ilgili çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 34'te 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,85$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 1. madde "Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi." ($\bar{X}=4,25$), 14. madde "Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen "Sınıf İçi Kurallar"ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması." ($\bar{X}=4,24$), 10. madde "Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması." ($\bar{X}=4,22$) dir. Bu bulgular, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların; öğrencilerin karar verme sürecine demokratik katılımını, sportmenliği ve tüm paydaşlar arasında olumlu bir iletişimin sağlanmasını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması." ($\bar{X}=3,87$), 2. madde "Aile Katılımı kapsamında "sorumluluk" değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi." ($\bar{X}=3,90$), 3. madde "Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere "başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği" konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi." ($\bar{X}=3,90$), dir. Buna göre, 20 yıl ve üzeri kıdemi olanların; ahlaki ikilem durumlarının sınıf ortamında tartışılmasına, aile katılımının artırılmasına ve farklı sınıf düzeyleri arasında dayanışmanın sağlanmasına yönelik etkinlikleri çok önemli bulmadıkları söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre örnek etkinliklerle ilgili maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan maddeler (14., 10. ve 12. maddeler) şöyledir: “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.”, “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.” ve “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” Bu durum literatürde belirtilen olumlu okul atmosferinin ve iletişimin önemi ile paralellik göstermektedir (Balci, 2002b; Lickona, 1991; Leming, 1993; Haydon, 2004)

Kıdem değişkenine göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise 2., 4., 5. ve 3. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddeler; “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.”, “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.”, “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ve “Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 35’de verilmiştir.

Çizelge 35. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinler Boyutu Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	13,59398	4	3,398495	3,277	5-1, 5-2, 5-3, 5-4	1- 1-5 yıl	71	4,18
Gruplarıçi	797,6288	769	1,037229			2- 6-10 yıl	141	4,10
Toplam	811,2228	773				3- 11-15 yıl	178	4,10
						4- 16-20 yıl	113	4,17
						5- 20 üzeri	271	3,85
						Toplam	774	4,03

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(4,769)=3,277$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonucunda 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla ($\bar{X}=3,85$) 1-5 yıl ($\bar{X}=4,18$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,10$), 11-15 yıl ($\bar{X}=4,10$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,17$) kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda farkın 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, okul genelinde ve sınıf içinde karakter eğitimine yönelik olarak uygulanabilecek olan etkinlik örneklerini daha az destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni ise, etkinlik ağırlıklı, yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışının 20 yıl üzeri kıdem sahibi grup için yeni bir yaklaşım olması ile ilişkilendirilebilir.

Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamına alınanların cinsiyetlerine göre karakter eğitimi modelinin uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde görüşler, ölçeğin dört boyutu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1.	KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.	4,45	0,74	4	4,33	0,84	5
2.	KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.	4,41	0,74	8	4,30	0,78	7
3.	KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.	4,54	0,71	2	4,36	0,83	3
4.	KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.	4,43	0,77	6	4,32	0,85	6
5.	Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.	4,51	0,78	3	4,45	0,79	2
6.	Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.	4,65	0,65	1	4,58	0,73	1
7.	KE'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.	4,44	0,75	5	4,35	0,76	4
8.	KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.	4,34	0,85	11	4,16	0,89	10
9.	KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.	4,43	0,81	6	4,25	0,89	8
10.	KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.	4,38	0,77	9	4,16	0,83	10
11.	KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	4,38	0,81	9	4,17	0,90	9
Toplam $\bar{X}=4,31$, S=0,66		4,42	0,59		4,24	0,69	
Toplam N=1098		428			670		

Çizelge 36'da kadınların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,42$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kadınlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kadınların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde "Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,65$), 3. madde "KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir." ($\bar{X}=4,54$), 5. madde "Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır." ($\bar{X}=4,51$) dır. Bu bulgulara dayanarak, kadınların karakter eğitiminin ilkelerinde en çok önemli buldukları hususların, çeşitli boyutlarda tüm paydaşların katılımının sağlanması olduğu söylenebilir.

Kadınların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 8. madde "KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır." ($\bar{X}=4,34$), 10. madde "KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler." ($\bar{X}=4,38$), 11. madde "KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır." ($\bar{X}=4,38$) dır. Buna göre, kadınların, veli ve sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması, geliştirilmesi hedeflenen değerler ve programın değerlendirilmesi hususlarında çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 36'da erkeklerin, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,24$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, erkekler karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde "Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,58$), 5. madde "Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis

şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,45$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,36$) dır. Bu bulgulara dayanarak, erkeklerin önemli buldukları hususların kadınlarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,16$), 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,16$), 11. madde “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,17$) dır. Buna göre, erkeklerin önemsiz buldukları hususların da, kadınlarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin aynı oldukları görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan maddeler, sıralaması farklılık göstermekle birlikte (6., 3. ve 5. maddeler) şöyledir: “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.”; “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ve “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.”

Cinsiyet değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 maddenin ise 8., 10 ve 11. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddeler; “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.”; “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ve

“KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonuçları Çizelge 37'de verilmiştir.

Çizelge 37. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t değeri
Kadın	428	4,42	0,59	1096	4,339(p<0,05)
Erkek	670	4,24	0,69		

Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$t(1096)=4,339$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Kadınların, karakter eğitimi modelinin ilkelerini erkeklerden daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Bu durum, kadınların karakter eğitiminin genel çerçevesini erkeklerden daha fazla destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatürde, ahlak ve etik konularına kadın ve erkek bakış açılarının farklı olduğu belirtilmektedir. Erkek bakış açısının sunduğu ahlak yaklaşımında, bireyin mekanik bir aktör gibi kurallara uyması, ancak mesafesini koruyarak durumdan etkilenmemesi beklenmektedir. Oysa kadın bakış açısı bireyi içinde bulunduğu durumun bir parçası olarak görerek, ortamın gerektirdiği ilgiyi ve yardımseverliği göstermesini beklemektedir (<http://www.iep.utm.edu...>). Bu çerçevede, eğitime kurallar ve disiplin odaklı bakan eski erkek egemen yaklaşımın yerine, karakter eğitiminin duyarlı ve herkesi değerli ve önemli hissettiren yaklaşımının kadınlara daha yakın olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanmasına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 38'de verilmiştir. Çizelge 38'de kadınların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,25$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Çizelge 38. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.	4,28	0,82	10	4,03	1,00	12
2	KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.	4,28	0,83	10	4,08	0,92	9
3	KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.	3,97	1,05	15	3,77	1,22	15
4	KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.	4,12	1,01	14	3,93	1,09	14
5	KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.	4,52	0,76	1	4,34	0,90	1
6	Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK'e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.	4,28	0,81	10	3,98	1,06	13
7	Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.	4,38	0,81	3	4,13	0,98	7
8	"Aile Katılımı" Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.	4,33	0,85	6	4,11	1,02	8
9	"Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.	4,30	0,88	9	4,05	1,00	11
10	"Ders Etkinliği Hazırlama" Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlamalıdır.	4,33	0,83	6	4,15	0,93	5
11	"Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.	4,44	0,80	2	4,27	0,88	2
12	"Kurum Kültürünü Geliştirme" Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize etmelidir.	4,33	0,82	6	4,14	0,93	6

Çizelge 38'in Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
13	"Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.	4,37	0,84	5	4,21	0,91	3
14	Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun "Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi" oluşturulmalıdır.	4,23	0,87	13	4,08	0,99	9
15	Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.	4,38	0,83	3	4,21	0,95	3
Toplam $\bar{X}=4,10$, S=0,81		4,25	0,69		4,01	0,86	
Toplam N=1098		428			670		

Buna göre, kadınlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kadınların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,52$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,44$), 7. madde “Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.” ($\bar{X}=4,38$), 15. madde “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,38$) dir. Bu bulgulara dayanarak kadınların; rehber öğretmen desteğini, sanata duyarlılığı, sportmenliği ve uygulama aşamasında tüm ilgililerin işbirliğinin sağlanmasını çok önemli buldukları söylenebilir.

Kadınların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,97$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,12$), 14. madde “Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun “Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi” oluşturulmalıdır.” ($\bar{X}=4,23$) dir. Bu durum, kadınların; KEK’in hiyerarşik yapılanması ve uygulanan etkinliklerin kayıt altına alınması hususlarını çok önemli bulmadıkları ya da bu konularda çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 38’de erkeklerin, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadeler ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, erkekler karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Erkeklerin ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,34$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek

amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,27$), 13. madde ““Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,21$), 15. madde “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,21$) dir. Bu bulgulara dayanarak, erkeklerin kadınlarla benzer noktaları önemli buldukları; bu noktalara ek olarak bilgi paylaşımını da önemsedikleri söylenebilir.

Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağılı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,77$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=3,93$), 6. madde “Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağılı alt komiteler oluşturulmalıdır.” ($\bar{X}=3,98$) dir. Bu durum, erkeklerin; KEK’in hiyerarşik yapılanması ve alt komitelerin oluşturulması hususlarında çekinceleri olduğı şeklinde değerlendirilebilir.

Cinsiyet değışkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan maddeler, (5., 11.. ve 15. maddeler) şöyledir: “KEK’in doğıal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.”; ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” Ve “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.”

Cinsiyet değışkenine göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise 3. ve 4. maddeler olduğı görülmektedir. Bu maddeler; “KEK Okul Müdürüne bağılı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ve “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü,

organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonuçları Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t değeri
Kadın	428	4,25	0,68	1037,685	4,978 (p<0,05)
Erkek	670	4,01	0,86		

Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$t(1037,685)=4,978$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Kadınların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasını erkeklerden daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Bu durum, kadınların KEP’in yapılandırılması kapsamında, komitelerin oluşturulmasına daha olumlu yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 40’da verilmiştir.

Çizelge 40’da kadınların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,19$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kadınlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Çizelge 40. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir "Karakter Eğitimi Programı" oluşturmalıdır.	4,28	0,87	12	4,05	0,98	16
2	MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.	4,45	0,78	2	4,24	0,91	2
3	MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.	4,46	0,75	1	4,26	0,92	1
4	KEK'de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,36	0,81	5	4,17	1,01	6
5	KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,33	0,86	8	4,13	1,01	9
6	KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,33	0,87	8	4,16	0,96	7
7	KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenmeli; asil üyenin katılmayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılmalıdır.	4,34	0,83	7	4,18	0,92	5
8	Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, okul yönetimince, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis edilmelidir.	4,36	0,86	5	4,16	0,99	7
9	KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.	4,38	0,79	4	4,20	0,90	4
10	Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir.	4,16	1,02	22	3,89	1,15	22
11	Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler.	4,08	0,98	23	3,88	1,05	23
12	KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.	4,19	0,92	21	4,00	0,98	20

Çizelge 40'ın Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
13	Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmaldırlar.	4,25	0,86	16	4,07	0,94	14
14	Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.	4,23	0,85	17	4,03	0,96	18
15	Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamaldırlar.	4,21	0,87	20	3,97	0,98	21
16	Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirlemeli ve bu bilgileri KEK'e iletmelidirler.	4,23	0,86	17	4,05	0,96	16
17	KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturmali ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.	4,23	0,91	17	4,02	1,07	19
18	KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, ilk iletişimi kurmalıdır.	4,32	0,83	10	4,10	0,98	13
19	Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.	4,28	0,82	12	4,07	0,96	14
20	Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmalarını ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirmelidirler.	4,32	0,83	10	4,11	0,98	11
21	Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletmelidirler.	4,28	0,83	12	4,13	0,95	9
22	KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletmelidir.	4,27	0,86	15	4,11	1,02	11
23	Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.	4,41	0,84	3	4,23	0,96	3
Toplam $\bar{X}=4,02$, S=1,01		4,19	0,81		3,91	1,08	
Toplam N=1098		428			670		

Kadınların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,46$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,45$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,29$) dır. Bu bulgulara dayanarak, kadınların MEB tarafından sağlanacak altyapı desteğini ve uygulama sonuçlarının tüm ilgililer ile paylaşılmasını çok önemli buldukları söylenebilir.

Kadınların ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=4,08$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=4,16$) ve 12. madde “KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir” ($\bar{X}=4,19$) dir. Bu durum, kadınların karakter eğitimi etkinliklerinin planlanması aşaması ile ilgili çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 40’da erkeklerin, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelere ($\bar{X}=3,91$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, erkekler karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,26$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,24$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,10$) dır. Bu bulgulara dayanarak,

erkeklerin en çok önem verdikleri maddelerin kadınlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,88$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=3,89$) ve 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=3,97$) dır. Bu durum, erkeklerin karakter eğitimi etkinliklerinin planlanması süreci ile ilgili çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Kadınlar ve erkekler için ortalaması en yüksek olan 3 madde, (3., 2. ve 23. maddeler) aynı olup, bu maddeler şunlardır: “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.”, “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ve “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.”

Cinsiyet değişkenine göre ortalaması en düşük olan maddeler ise 11. ve 10. maddelerdir. Bu maddeler; “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ve “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonuçları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t değeri
Kadın	428	4,19	0,87	1036,383	4,725
Erkek	670	3,91	1,08		(p<0,05)

Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$t(1036,383)=4,725$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Kadınların, karakter eğitimi modelinin işleyişini erkeklerden daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Bu durum, karakter eğitimi modelinin işleyişi boyutundaki maddelerin kadınlar tarafından daha kuvvetli desteklendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge42’de verilmiştir.

Çizelge 42’de kadınların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,15$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, kadınlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Kadınların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçî Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,46$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,40$), 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.” ($\bar{X}=4,39$) dır.

Çizelge 42. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.	4,35	0,84	4	4,32	0,84	2
2	Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.	4,11	0,99	13	3,97	0,99	14
3	Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.	4,18	0,99	11	4,07	1,02	12
4	Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “ Ağabeylik-Ablalık Programı ”nın okul genelinde uygulanması.	4,11	1,03	13	4,03	1,04	13
5	Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.	4,07	0,94	15	3,94	1,04	15
6	Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde “başarı sertifikası” verilmesi.	4,26	0,98	10	4,19	0,99	5
7	Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi , sınıflar düzeyinde organize edilen koşu, münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.	4,27	0,97	8	4,10	0,97	10
8	Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma , yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.	4,27	0,90	8	4,15	0,95	8
9	Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.	4,14	1,03	12	4,10	0,98	10
10	Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde , tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve gülyüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.	4,39	0,80	3	4,31	0,84	3

Çizelge 42'nin Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ		Kadın			Erkek		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
11	Daire şeklinde oturulan “Paylaşım Saati” etkinliğinde, öğrencilerin ‘çözemedikleri bir sorunu’ kağıda yazmaları; öğretmenin grupla paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.	4,33	0,92	5	4,19	0,94	5
12	Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.	4,40	0,92	2	4,22	0,96	4
13	Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen “Övgü Zamanı” etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etikleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.	4,29	0,92	6	4,14	0,94	9
14	Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.	4,46	0,85	1	4,36	0,85	1
15	Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.	4,29	0,95	6	4,17	0,94	7
Toplam $\bar{X}=4,05$, S=1,00		4,15	0,94		3,99	1,03	
Toplam N=1098		428			670		

Bu bulgular; kadınların karar verme sürecine öğrencilerin demokratik katılımının sağlanmasını, olumlu davranışların görünür kılınmasını ve tüm paydaşlar arasında olumlu bir iletişimin kurulmasını amaçlayan etkinlikleri çok önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kadınların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=4,07$), 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,11$), 4. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,11$) dır. Bu durum; kadınların ahlaki ikilem durumlarının ders içinde tartışılması, aile katılımının sağlanması ve farklı yaş gruplarından öğrencilerin birbirlerini desteklemesi yönündeki etkinlikleri yeterince önemli bulmadıkları ya da bu etkinliklerle ilgili çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 42’de erkeklerin, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=3,99$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, erkekler karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Erkeklerin ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,36$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,32$), 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.”

($\bar{X}=4,31$) dir. Bu bulgulara dayanarak, erkeklerin kadınlarla benzer etkinliklerin yanı sıra sportmenlik ile ilgili etkinlikleri de çok önemli buldukları söylenebilir.

Erkeklerin ortalamalarının görelî önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=3,94$), 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=3,97$), 4. madde “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,03$) dir. Buna göre, erkeklerin kadınlarla aynı etkinlikler konusunda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre maddelerin görelî önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, en yüksek 3 madde ve en düşük 3 maddenin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Kadınlar ve erkekler için ortalaması en yüksek olan maddeler, (14. ve 10. maddeler) şöyledir: “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ve “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve gülyüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.”

Cinsiyet değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 madde ise (5., 2. ve 4. maddeler) aynı olup, bu maddeler; “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.”, “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ve “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde

birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonuçları Çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t değeri
Kadın	428	4,15	0,94	1096	2,641
Erkek	670	3,99	1,03		(p<0,05)

Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$t(1096)=2,641$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Kadınların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini erkeklerden daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Bu durum; karakter eğitimi modeline ilişkin örnek etkinlikler boyutundaki maddelerin kadınlar tarafından daha kuvvetli desteklendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Karakter Eğitimi Modelinin Uygunluğuna İlişkin

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamına alınanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre karakter eğitimi modelinin uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde görüşler, ölçeğin 4 boyutu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge44’te verilmiştir.

Çizelge 44. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İLKELERİ		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1.	KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.	4,37	0,76	6	4,36	0,82	6	4,29	1,02	3
2.	KE kapsamında ele alınan değerler; uygulanacak çeşitli etkinlikler yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında geliştirilmelidir.	4,31	0,75	7	4,39	0,71	4	4,23	1,02	7
3.	KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.	4,42	0,77	3	4,45	0,78	2	4,26	1,09	5
4.	KE öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemelidir.	4,40	0,76	4	4,32	0,85	8	4,18	1,05	8
5.	Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.	4,50	0,72	2	4,45	0,84	2	4,30	1,01	2
6.	Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.	4,62	0,64	1	4,61	0,74	1	4,42	0,99	1
7.	KE'nin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir.	4,39	0,73	5	4,37	0,76	5	4,27	1,01	4
8.	KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.	4,25	0,84	10	4,17	0,91	11	4,14	1,09	9
9.	KE programı ile, Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında, ortak değerlerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.	4,30	0,87	8	4,33	0,83	7	4,25	1,01	6
10.	KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.	4,24	0,80	11	4,23	0,86	9	4,10	1,02	11
11.	KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	4,27	0,83	9	4,23	0,91	9	4,11	1,06	10
Toplam $\bar{X}=4,29$, S=0,70		4,32	0,61		4,28	0,70		4,18	0,93	
Toplam N=1255		670			408			177		

Çizelge 44'te gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,32$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmiş illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde "Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,62$), 5. madde "Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şoförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır." ($\bar{X}=4,50$), 3. madde "KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir." ($\bar{X}=4,42$) dir. Bu bulgulara dayanarak, gelişmiş illerde görev yapanların; modelin her aşamasında tüm paydaşların katılımının sağlanmasını çok önemli buldukları söylenebilir.

Gelişmiş illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde "KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler." ($\bar{X}=4,24$), 8. madde "KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır." ($\bar{X}=4,25$), 11. madde "KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır." ($\bar{X}=4,27$) dir. Buna göre, gelişmiş illerde görev yapanların öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen değerlerin belirlenmesi, veli ve sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması ve uygulanacak programın değerlendirilmesi konularında çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 44'te gelişmekte olan illerde görev yapanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,28$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmekte olan illerde görev yapanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmekte olan illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3

madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,61$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,45$), 3. madde “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” ($\bar{X}=4,45$) dır. Bu bulgular; gelişmekte olan illerde görev yapanların, gelişmiş illerdeki gibi katılımcı yaklaşımı çok önemsedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Gelişmekte olan illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,17$), 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.” ($\bar{X}=4,23$), 11. madde “KE'nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,23$) dır. Buna göre, gelişmekte olan illerde görev yapanların gelişmiş illerle benzer çekinceler taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 44'te az gelişmiş illerde görev yapanların, karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,18$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, az gelişmiş illerde görev yapanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini yüksek düzeyde uygulayabilir bulmuşlardır. Az gelişmiş illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 6. madde “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,42$), 5. madde “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ($\bar{X}=4,30$), 1. madde “KE, olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamalıdır.” ($\bar{X}=4,29$) dır. Bu bulgular, az gelişmiş illerde görev yapanların da, diğer illerdeki gibi

katılımcılığı önemsedikleri ve ayrıca öğrencilere olumlu değerlerin kazandırılmasını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Az gelişmiş illerde görev yapanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,10$), 11. madde “KE'nin işlevliliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ($\bar{X}=4,11$), 8. madde “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” ($\bar{X}=4,14$) dır. Buna göre, az gelişmiş olan illerde görev yapanların öğrencilere kazandırılacak değerlerin belirlenmesi süreci, uygulanan programın değerlendirilmesi ile veli ve sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması konularında çekişmeleri olduğu söylenebilir.

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre maddelerin görece önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 madde benzerlik göstermektedir. Ortalaması en yüksek olan maddeler, (6., 5. ve 3. maddeler) şöyledir: “Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar.”, “Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şoförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” ve “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.”

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 madde ise sıralaması değişmekle birlikte (10., 11. ve 8. maddeler) aynı olup, bu maddeler; “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütmelidirler.”; “KE'nin işlevliliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” ve “KE; okul çalışanları ve öğrenciler

kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 45’de verilmiştir.

Çizelge 45. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Gelişmişlik Düzeyi	N	\bar{X}
Gruplararası	2,939718	2	1,469859	3,047	1-3	1-Gelişmiş	670	4,32
Gruplarıçi	603,8976	1252	0,482346			2-Gelişmekte Olan	408	4,28
Toplam	606,8373	1254				3-Az Gelişmiş	177	4,18
						Toplam	1255	4,29

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(2,1252)=3,047$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,32$) ile az gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,18$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum; KE modelinin uygulanma koşullarının gelişmiş illerde daha fazla olduğu, bu nedenle gelişmiş illerde, az gelişmiş olan illere göre daha kuvvetli desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Bu ise alt yapı olanaklarının gelişmiş illerde daha fazla olması ile ilişkilendirilebilir. Literatürde de uygulamaların sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebilmesinde, alt yapı ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi vurgulanmıştır (Muttock, 2007; Davidson, 2005; Nash, 1997).

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanmasına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 46’da verilmiştir.

Çizelge 46. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.	4,11	0,95	12	4,08	0,96	13	4,01	1,09	10
2	KEK, okuldaki tüm paydaşlara yönelik Karakter Eğitimi ile ilgili etkinlikleri organize etmelidir.	4,13	0,88	11	4,17	0,90	8	4,05	1,09	9
3	KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.	3,89	1,12	15	3,82	1,18	15	3,78	1,25	15
4	KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.	3,98	1,05	14	4,06	1,05	14	3,87	1,20	14
5	KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.	4,38	0,84	1	4,43	0,86	1	4,38	0,99	1
6	Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK'e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.	4,11	0,93	12	4,09	1,03	12	3,99	1,15	11
7	Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.	4,22	0,88	5	4,20	0,99	6	4,17	1,08	2
8	"Aile Katılımı" Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.	4,20	0,94	7	4,17	0,97	8	4,15	1,16	3
9	"Toplum Hizmeti" Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.	4,15	0,96	9	4,15	0,96	10	3,95	1,16	13
10	"Ders Etkinliği Hazırlama" Alt Komitesi; okulun geliştirilmesi konusunda öncelik verdiği çeşitli değerlerle ilgili farklı sınıf düzeyleri ve dersler için sınıf içinde uygulanacak etkinlikler hazırlamalıdır.	4,17	0,90	8	4,23	0,93	4	4,13	1,04	7
11	"Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.	4,34	0,84	2	4,35	0,82	2	4,14	1,12	5

Çizelge 46'nın Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN YAPILANMASI		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12	“Kurum Kültürünü Geliştirme” Alt Komitesi, Karakter Eğitimi Programının etkililiğini artırmak amacıyla paydaşlar arasında aidiyet duygusunu, paylaşımı, iletişimi ve olumlu etkileşimi artırmaya yönelik etkinlikler organize etmelidir.	4,22	0,85	5	4,19	0,92	7	4,07	1,12	8
13	“Bilgi Paylaşımı” Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.	4,27	0,85	3	4,23	0,93	4	4,14	1,16	5
14	Alt Komitelerin hazırladığı etkinlikler, çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak, okulun “Karakter Eğitimi Etkinlik Arşivi” oluşturulmalıdır.	4,14	0,93	10	4,14	0,97	11	3,98	1,13	12
15	Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.	4,26	0,88	4	4,26	0,95	3	4,15	1,08	3
Toplam $\bar{X}=4,09$, S=0,83		4,11	0,73		4,07	0,87		4,01	1,03	
Toplam N=1255		670			408			177		

Çizelge 46'da gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,11$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar." ($\bar{X}=4,38$), 11. madde "Sanatsal ve Sportif Etkinlikler" Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,34$), 13. madde "Bilgi Paylaşımı" Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir." ($\bar{X}=4,27$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, gelişmiş illerde bulunanların rehber öğretmen desteğini, sanatsal ve sportif etkinlikleri ve bilgi paylaşımını çok önemli buldukları söylenebilir.

Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde "KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir." ($\bar{X}=3,89$), 4. madde "KEK'e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir." ($\bar{X}=3,98$), 1. madde "Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır." ($\bar{X}=4,11$), 6. madde "Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK'e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır." ($\bar{X}=4,11$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanların KEK'in hiyerarşik yapılanması ve alt komitelerin oluşturulması konularında çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 46'da gelişmekte olan illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,07$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin yapılanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde "KEK'in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler)

etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,43$), 11. madde ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,35$), 15. madde “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” ($\bar{X}=4,26$) ifadeleridir. Bu bulgular; gelişmekte olan illerde bulunanların rehber öğretmen desteğini, sanatsal ve sportif etkinlikleri ve tüm paydaşlarla işbirliğinin sağlanmasını çok önemli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir.

Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,82$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=4,06$), 1. madde “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ($\bar{X}=4,08$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanların KEK’in oluşturulması ve hiyerarşik yapının konularında çekinceleri olduğu söylenebilir..

Çizelge 46’da az gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin uygulanmasına ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, az gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin uygulanmasını yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.” ($\bar{X}=4,38$), 7. madde “Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.” ($\bar{X}=4,17$), 8. madde ““Aile Katılımı” Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,15$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, az gelişmiş illerde

bulunanların rehber öğretmen desteğini, tüm ilgililerin alt komitelerde olmasını ve aile katılımının sağlanmasını çok önemli buldukları söylenebilir.

Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.” ($\bar{X}=3,78$), 4. madde “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ($\bar{X}=3,87$), 9. madde ““Toplum Hizmeti” Alt Komitesi; zümrelerin belirlediği ünitelerle bağlantılandırılarak, huzurevi, çocuk esirgeme kurumu ziyareti, yardım kampanyası düzenlenmesi vb. etkinlikleri planlamalıdır.” ($\bar{X}=3,95$) ifadeleridir. Buna göre, az gelişmiş illerde bulunanların KEK’in hiyerarşik yapılanması ve toplum hizmetinin yapılandırılması konularında çekinceleri olduğu söylenebilir.

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 maddenin gelişmiş ve gelişmekte olan iller için aynı olduğu görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan bu maddeler, (5., 11. ve 15. maddeler) şöyledir: “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.”, ““Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.” ve “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” maddeleridir. Az gelişmiş illerde ise rehber öğretmenler ile ilgili maddenin yanı sıra “Alt komitelerde, ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görev alabilmelidir.” ve ““Aile Katılımı” Alt Komitesi; okulda ele alınan değerlerin, ev ortamında da vurgulanması amacıyla ailelere yönelik ev etkinlikleri planlamalı; çeşitli konularda öğrencilere örnek olabilecek ebeveynlerin, deneyimlerini okulda aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir.” maddeleri çok önemli bulunmuştur.

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 madde ise genel olarak (3., 4. ve 1. maddeler) benzerlik göstermekte olup, bu maddeler; “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.”; “KEK’e

(tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.” ve “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 47’de verilmiştir.

Çizelge 47. Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Gelişmişlik Düzeyi	N	\bar{X}
Gruplararası	1,753828	2	0,876914	1,289	-	1-Gelişmiş	670	4,11
Gruplarıçi	851,9989	1252	0,68051			2-Gelişmekte Olan	408	4,07
Toplam	853,7527	1254				3-Az Gelişmiş	177	4,01
						Toplam	1255	4,09

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre Karakter Eğitimi Modelinin Yapılanması boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(2,1252)=1,289$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu durum, karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin maddelerin tüm illerde aynı düzeyde desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeyine göre karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve göreceli önem sırasına göre Çizelge 48’de verilmiştir. Çizelge 48’de gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Çizelge 48. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	MEB, okullara destek amacıyla sınıf düzeylerine göre her derste ve ders dışı ortamlarda geliştirilebilecek değerleri içeren genel bir "Karakter Eğitimi Programı" oluşturmalıdır.	4,11	0,90	16	4,17	1,01	14	4,09	1,10	7
2	MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.	4,29	0,87	3	4,35	0,86	1	4,19	1,05	1
3	MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.	4,34	0,84	1	4,33	0,89	2	4,19	1,05	1
4	KEK'de ve alt komitelerde görev alacak öğretmenler, öğretim yılı başında yapılan kurul toplantısında, aday olanlar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,21	0,94	7	4,29	0,93	4	4,09	1,05	7
5	KEK'in ve alt komitelerin veli üyeleri; öğretim yılı başında yapılacak okul aile birliği toplantısında, velilerin ilgi alanlarına göre adaylar arasından oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,21	0,91	7	4,21	1,00	10	4,04	1,15	13
6	KEK'te ve alt komitelerde çalışacak öğrenciler öğrenci meclisi tarafından; öğrencilerin ilgi alanlarına göre oy çokluğu ile belirlenmelidir.	4,20	0,93	9	4,22	0,95	9	4,12	1,12	4
7	KEK'e ve alt komitelere seçilecek üyeler asil ve yedek olarak belirlenmeli; asil üyenin katılmayacağı durumlarda yedek üye toplantılara katılmalıdır.	4,23	0,88	5	4,23	0,95	6	4,08	1,06	9
8	Okul olanaklarının müsait olduğu durumlarda, okul yönetimince, KEK ve Alt komitelerin çalışmalarını yürütebilecekleri bir oda tahsis edilmelidir.	4,22	0,94	6	4,23	0,96	6	4,11	1,13	5
9	KEK ve alt komiteler için ilk defa seçilenler; eski üyeler tarafından karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelidirler.	4,26	0,84	4	4,30	0,88	3	4,07	1,09	10
10	Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir.	4,00	1,10	22	4,02	1,09	22	3,89	1,21	21
11	Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler.	3,99	1,01	23	3,96	1,06	23	3,81	1,14	23

Çizelge 48'in Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN İŞLEYİŞİ		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
12	KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir.	4,08	0,93	20	4,10	0,99	20	3,89	1,10	21
13	Alt Komiteler, zümrelerce uygulanması öngörülen etkinliklere destek vermek üzere programlarını oluşturmalıdırlar.	4,16	0,89	13	4,13	0,94	16	3,91	1,11	20
14	Alt komiteler planlama sürecinde, her bir etkinlik için mümkün olduğu ölçüde hem süreci, hem de ürünü ölçecek değerlendirme yöntem ve araçları (Örn. anket, görüşme, vb.) belirlemelidirler.	4,09	0,92	19	4,13	0,90	16	3,98	1,11	15
15	Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdırlar.	4,06	0,92	21	4,06	0,97	21	3,97	1,10	16
16	Alt komiteler, etkinliklerde okul içi (okul aile birliği, öğrenci temsilciliği, kulüpler) ile dış çevrenin katılımını gerektiren durumları belirlemeli ve bu bilgileri KEK'e iletmelidirler.	4,10	0,93	18	4,15	0,92	15	3,95	1,10	18
17	KEK, alt komitelerden gelen programları birleştirerek, okulun "Karakter Eğitimi Programı"nı oluşturmalı ve Okul Müdürünün onayına sunmalıdır.	4,11	0,99	16	4,13	1,02	16	3,93	1,12	19
18	KEK, onaylanan program doğrultusunda tüm paydaşları bilgilendirerek, ilk iletişimi kurmalıdır.	4,18	0,91	11	4,18	0,94	13	4,10	1,02	6
19	Alt komiteler düzenleyici durumunda oldukları etkinlikler için; diğer tüm ilgilileri yönlendirmeli ve işbirliğini koordine etmelidirler.	4,13	0,89	15	4,13	0,94	16	4,05	1,04	12
20	Alt komiteler, aylık yapılan toplantılarda bir araya gelerek çalışmalarını ilgili Okul Müdürünü, KEK'i ve birbirlerini bilgilendirmelidirler.	4,17	0,94	12	4,20	0,90	11	4,07	1,07	10
21	Alt komiteler dönem sonunda hazırlayacakları raporlarda; değerlendirme verileri kullanarak, amaçlarına ulaşma derecelerini KEK'e iletmelidirler.	4,19	0,90	10	4,20	0,91	11	4,02	1,05	14
22	KEK, alt komitelerden gelen raporlardan yararlanarak, okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayıp okul müdürüne iletmelidir.	4,15	0,97	14	4,23	0,93	6	3,96	1,10	17
23	Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.	4,30	0,90	2	4,28	0,93	5	4,16	1,11	3
Toplam $\bar{X}=3,99$, S=1,04		4,01	0,98		4,01	1,05		3,84	1,21	
Toplam N=1255		670			408			177		

Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,34$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,30$), 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,29$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, gelişmiş illerde bulunanların MEB’in sağlayacağı alt yapı desteğini ve değerlendirme raporunun tüm ilgililer ile paylaşılmasını çok önemli buldukları söylenebilir.

Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının göreceli önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,99$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=4,00$), 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=4,06$) ifadeleridir. Bu bulgular, gelişmiş illerde bulunanların karakter eğitimi etkinliklerinin planlanma süreci ile ilgili çekinceleri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 48’de gelişmekte olan illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadeler ($\bar{X}=4,01$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının göreceli önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,35$), 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,33$), 23. madde “Okulun

“Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,16$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, gelişmekte olan illerde bulunanların, gelişmiş illerde bulunanlarla aynı hususları çok önemli buldukları söylenebilir.

Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.” ($\bar{X}=3,96$), 10. madde “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ($\bar{X}=4,02$), 15. madde “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” ($\bar{X}=4,06$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanların, modelle ilgili çekincelerinin de gelişmiş illerle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 48’de az gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin ifadeler ($\bar{X}=3,84$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, az gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin işleyişini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ($\bar{X}=4,19$), 3. madde “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” ($\bar{X}=4,19$), 23. madde “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” ($\bar{X}=4,16$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, az gelişmiş olan illerde bulunanların, diğer illerle benzer maddeleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 11. madde “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra,

planı KEK'e iletmelidirler." ($\bar{X}=3,81$), 10. madde "Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir." ($\bar{X}=3,89$), 12. madde "KEK, zümrelerce öngörülen etkinlikleri, kendi önerileri ile birlikte, ilgili alt komitelere iletmelidir." ($\bar{X}=3,89$) ifadeleridir. Buna göre, az gelişmiş illerde bulunanların karakter eğitimi etkinliklerinin planlanması süreciyle ilgili çekinceleri olduğu söylenebilir.

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 maddenin gruplarda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan 3 madde sıralaması değişmekle birlikte (2., 3. ve 23. maddeler) şöyledir: "MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır."; "MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir." ve "Okulun "Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu" bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır."

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 madde ise genel olarak (11., 10. ve 15. maddeler) benzerlik göstermekte olup, bu maddeler; "Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların "Karakter Eğitimi" bölümüne belirttikten sonra, planı KEK'e iletmelidirler."; "Yıllık plan formlarına "Karakter Eğitimi" bölümü eklenmelidir." ve "Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır." maddeleridir.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 49'da verilmiştir.

Çizelge 49. Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Gelişmişlik Düzeyi	N	\bar{X}
Gruplararası	4,585803	2	2,292901	2,135	-	1-Gelişmiş	670	4,01
Gruplarıçi	1344,828	1252	1,074144			2-Gelişmekte Olan	408	4,01
Toplam	1349,414	1254				3-Az Gelişmiş	177	3,84
						Toplam	1255	3,99

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre Karakter Eğitimi Modelinin İşleyişi boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(2,1252)=2,135$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu durum, karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin maddelerin tüm illerde aynı düzeyde desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeyine göre karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin görüşleri, ortalama, standart sapma ve görelî önem sırasına göre Çizelge 50’de verilmiştir.

Çizelge 50’de gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadelerine ($\bar{X}=4,09$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görelî önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,42$), 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.” ($\bar{X}=4,35$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin

Çizelge 50. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
1	Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.	4,30	0,84	3	4,39	0,79	1	4,04	1,11	5
2	Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.	4,08	0,94	13	3,97	1,01	15	3,81	1,15	15
3	Her senenin sonunda öğrencilerin, bir alt sınıftan geleceklere “başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği” konusunda öneriler içeren bir mektup yazması ve bunu alt sınıftan gelen arkadaşlarına vermesi.	4,13	0,98	12	4,13	1,02	12	3,88	1,17	11
4	Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “ Ağabeylik-Ablalık Programı ”nın okul genelinde uygulanması.	4,08	1,00	13	4,07	1,05	13	3,86	1,14	12
5	Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.	4,01	0,96	15	3,99	1,03	14	3,86	1,14	12
6	Öğrencilerin herhangi bir derste ya da davranışta iyileşme göstermeleri kriter olarak alınarak, her sınıfta ayın öğrencisinin seçilmesi; böylece her ay her sınıftan farklı bir öğrenciye, bayrak töreninde “başarı sertifikası” verilmesi.	4,19	0,98	9	4,23	0,94	5	4,05	1,17	4
7	Tüm okulun katılımı ile düzenlenecek Bahçe Partisi , sınıflar düzeyinde organize edilen koşu, münazara vb. etkinliklerle öğrencilerde aidiyet duygusunun ve motivasyonun artırılması.	4,15	0,98	11	4,19	0,96	8	3,95	1,08	9
8	Karakter eğitimi kapsamında; öğrencilere model olma , yaratıcı etkinlikler uygulama vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, belli aralıklarla Karakter Eğitimi Komitesi tarafından seçilmesi ve ödüllendirilmesi.	4,21	0,89	7	4,21	0,97	6	3,93	1,06	10

Çizelge 50'nin Devamı. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutunda Yer Alan Maddelerin İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Ortalaması, Standart Sapması ve Görelî Önem Sırası

KARAKTER EĞİTİMİ MODELİNİN ÖRNEK ETKİNLİKLERİ		Gelişmiş			Gelişmekte Olan			Az Gelişmiş		
		\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem	\bar{X}	S	Önem
9	Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.	4,16	0,90	10	4,15	1,04	11	3,83	1,21	14
10	Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde , tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve gülyüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.	4,35	0,79	2	4,39	0,80	1	4,10	1,07	1
11	Daire şeklinde oturlan " Paylaşım Saati " etkinliğinde, öğrencilerin 'çözemedikleri bir sorunu' kağıda yazmaları; öğretmenin grupla paylaşılmasını uygun gördüğü tüm sorunları isim vermeden okuması ve her bir sorunla ilgili çözüm önerileri üzerinde tartışılması.	4,28	0,87	5	4,18	1,01	9	4,03	1,13	6
12	Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış " Güzel Davranış Ağacı "na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.	4,30	0,92	3	4,31	0,93	4	4,06	1,10	3
13	Kalabalık sınıflarda bir döneme ya da yıla yayılabilen " Övgü Zamanı " etkinliği ile sınıftaki her bir öğrenci ile ilgili, diğer öğrencilerin takdir etikleri, özendikleri bir yönü sözel ya da yazılı olarak paylaşması.	4,21	0,92	7	4,20	0,92	7	3,98	1,11	8
14	Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen " Sınıf İçi Kurallar "ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.	4,42	0,81	1	4,36	0,86	3	4,10	1,15	1
15	Ders etkinliği kapsamında; işlenen konulardaki karakterlerin, tarihi kişiliklerin, buluş yapan bilim adamlarının, çevreye zarar veren kişilerin vb. kişilik özelliklerinin neler olabileceğinin listelenmesi; topluma verdikleri zarar veya sağladıkları yararların tartışılması; farklı davranmış olsalardı, bugün nelerin değişebileceğinin senaryosunun yazılması.	4,27	0,84	6	4,18	1,01	9	4,02	1,15	7
Toplam \bar{X} =4,03 , S=1,01		4,09	0,93		3,98	1,12		3,90	1,04	
Toplam N=1255		670			408			177		

ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,30$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,30$) ifadeleridir. Bu durum; gelişmiş illerde bulunanların öğrencilerin karar verme sürecine katılımının sağlanması, tüm paydaşlar arasında olumlu ilişkilerin kurulması, sportmenliğin vurgulanması ve öğrencilerin olumlu davranışlarının görünür kılınması ile ilgili etkinlikleri çok önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=4,01$), 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=4,08$), 4. madde “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,08$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanların sınıf ortamında ahlaki ikilem durumlarının tartışılması, aile katılımının sağlanması ve farklı yaş grupları arasında dayanışmanın sağlanması ile ilgili etkinlikler konusunda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 50’de gelişmekte olan illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadeler ($\bar{X}=3,98$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın

tüm ilişkilere yansıtılması.” ($\bar{X}=4,39$), 1. madde “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ($\bar{X}=4,39$), 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,36$) ifadeleridir. Bu bulgular, gelişmekte olan illerde bulunanların; paydaşlar arasında olumlu etkileşimin sağlanması, sportmenliğin vurgulanması ve öğrencilerin karar mekanizmalarına katılımının sağlanması konularını çok önemli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Gelişmekte olan illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=3,97$), 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=3,99$), 4. madde “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=4,07$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmekte olan illerde bulunanların aile katılımı, ahlaki ikilemler ve farklı yaş grupları arasında iletişim ile ilgili etkinlikler konusunda çekinceleri olduğu söylenebilir.

Çizelge 50’de az gelişmiş illerde bulunanların, karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin ifadeler ($\bar{X}=3,90$) yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, az gelişmiş illerde bulunanlar karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en yüksek olan 3 madde sırasıyla; 10. madde “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere

yansıtılması.” ($\bar{X}=4,10$), 14. madde “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” ($\bar{X}=4,10$), 12. madde “Öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına güzel bir davranış sergilediğini gözlemledikleri bir sınıf arkadaşlarının ismini ve davranışını açıklaması; belirtilen öğrenci isimlerinin, duvarda bulunan kartondan yapılmış “Güzel Davranış Ağacı”na yapıştırılması; her yeni yaprakla büyüyen ağacın, sınıfın gurur kaynağı olarak gösterilmesi.” ($\bar{X}=4,06$) ifadeleridir. Bu bulgulara dayanarak, az gelişmiş illerde bulunanların tüm paydaşlar arasında olumlu iletişimin kurulması, karar verme sürecine öğrencilerin etkin katılımının sağlanması ve öğrencilerin olumlu davranışlarının görünür kılınması konularındaki etkinlikleri çok önemli buldukları söylenebilir.

Az gelişmiş illerde bulunanların ortalamalarının görece önem sırası en düşük olan 3 madde sırasıyla; 2. madde “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” ($\bar{X}=3,81$), 9. madde “Gönüllü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve kantinci, hizmetli gibi çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir etkinlik düzenlenmesi. Böylece, insanların farklı yönlerinin ortaya konulması, takdir edilmesi ve eğer varsa olumsuz imajlarının değiştirilmesi.” ($\bar{X}=3,83$), 4. madde “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” ($\bar{X}=3,86$), 5. madde “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ($\bar{X}=3,86$) ifadeleridir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanların aile katılımı, informal ilişkilerin geliştirilmesi, farklı yaş gruplarından öğrenciler arasında dayanışmanın sağlanması ve ahlaki ikilem durumlarının tartışılması ile ilgili etkinlikleri çok önemli bulmadıkları ya da bu konularda çekinceleri olduğu söylenebilir.

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre maddelerin göreceli önem sırası bir bütün olarak incelendiğinde, ortalaması en yüksek 3 madde ve ortalaması en düşük 3 maddenin gruplarda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan 3 madde genel olarak (10., 1. ve 14. maddeler) şöyledir: “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güler yüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.”; “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” ve “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen “Sınıf İçi Kurallar”ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” Bu durum olumlu okul atmosferini, katılımcı ilişkileri ve sanat, spor faaliyetlerini destekleyen etkinliklerin önemli bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya paralel olarak literatürde de olumlu etkileşim ile sosyal ve sportif etkinliklerin önemi vurgulanmıştır (Balcı, 2002b; Rowe, 2006; Lickona, 1991; Leming, 1993).

İllerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ortalaması en düşük olan 3 madde ise sıralaması değişmekle birlikte (2.,5. ve 4. maddeler), bu maddeler; “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.”; “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” ve “Yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayacak “Ağabeylik-Ablalık Programı”nın okul genelinde uygulanması.” maddeleridir. Bu çerçevede, çok önemli bulunmasına rağmen özellikle veli katılımını sağlayacak etkinliklerin uygulanmasında çekinceler olduğu görülmektedir. Veli katılımını sağlamaya yönelik yöntemler literatürde de önemle vurgulanmaktadır (Abourjilie, 2002).

Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi ve varsa farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler Boyutu Toplam Puanlarının İllerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Gelişmişlik Düzeyi	N	\bar{X}
Gruplararası	6,897861	2	3,448931	3,381	1-3	1-Gelişmiş	670	4,09
Gruplarıçi	1277,253	1252	1,02017			2-Gelişmekte Olan	408	3,98
Toplam	1284,151	1254				3-Az Gelişmiş	177	3,90
						Toplam	1255	4,03

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikleri boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu [$F(2,1252)=3,381$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,09$) ile az gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=3,90$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, gelişmiş illerde bulunanların örnek etkinlikleri uygulamaya yönelik ortamlarının ve öğrenciler ile ailelerinin hazır bulunuşluklarının, az gelişmiş illerde bulunanlara göre daha uygun olduğu, bu nedenlerle örnek etkinlikleri daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amaç sorusu ya da problemi; önerilen Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç olup olmadığı konusundaki görüşler arasında;

- göreve göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır? (Veliler için geçerli değildir)
- cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- bulunulan illerin gelişmişlik düzeyine göre 3 grup il (gelişmiş, gelişmekte olan, az gelişmiş) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
sorularına yanıt aramayı amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda, Anketin 4. bölümünde, ankete katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç olup olmadığı konusundaki görüşleri sorulmuş ve görüşlerini “Hiç ihtiyaç yoktur.”, “Az ihtiyaç vardır.”, “Kararsızım.”, “İhtiyaç vardır.”, “Çok ihtiyaç vardır.” şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılanların tamamının görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde tablo Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52. Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumlarına İlişkin Görüşler

Görüşler	n	Yüzde (%)
Hiç ihtiyaç yoktur.	27	2,15
Az ihtiyaç vardır.	53	4,22
Kararsızım.	57	4,54
İhtiyaç vardır.	499	39,76
Çok ihtiyaç vardır.	544	43,35
Boş	75	5,98
Toplam	1255	100,0

Çizelge 52’de, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Araştırmaya katılanların görüşleri görev, kıdem, cinsiyet ve buldukları ilin gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiş, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler

Araştırma kapsamına alınan yönetici, öğretmen ve velilerin karakter eğitimi modeline duyulan ihtiyaca ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle belirlenmiştir. F testi manidar çıktığında, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları Çizelge 53’te verilmiştir.

Çizelge 53. Görev Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	6,067	2	3,034	3,667	1-3	1-Yönetici	346	4,15
Gruplarıçi	973,662	1177	0,827			2-Öğretmen	406	4,27
Toplam	979,729	1179				3-Veli	428	4,33
						Toplam	1180	4,25

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu [$F(2,1177)=3,667$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre yöneticiler ($\bar{X}=4,15$) ile veliler ($\bar{X}=4,33$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, velilerin karakter eğitimi modelinin uygulanmasına, yöneticilerden daha çok ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Okulların veli katılımını sağlama konusunda çekinceleri olmasına rağmen, velilerin öğrencilerin karakter gelişimine yönelik kaygıları paylaştıkları görülmektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler

Araştırma kapsamına alınanların, karakter eğitimi modeline duyulan ihtiyaca ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. F testi manidar çıktığında, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları Çizelge 54'te verilmiştir.

Çizelge 54. Kıdem Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	2,551	4	0,638	0,744	-	1- 1-5 yıl	68	4,29
Gruplarıçi	623,673	728	0,857			2- 6-10 yıl	137	4,27
Toplam	626,224	732				3- 11-15 yıl	172	4,26
						4- 16-20 yıl	108	4,16
						5- 20 üzeri	248	4,15
						Toplam	733	4,21

Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farkın kademelerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı [$F(4,728)=0,744$; $p>0,05$] belirlenmiştir. Bu bulgu, tüm kadem düzeylerindeki katılımcıların karakter eğitimi modelinin uygulanmasına ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler

Araştırma kapsamına alınanların karakter eğitimi modeline duyulan ihtiyaca ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz t testi ile belirlenmiştir. LSD testi sonuçları Çizelge 55’de verilmiştir.

Çizelge 55. Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t değeri
Kadın	401	4,43	0,76	1028	4,812 ($p<0,05$)
Erkek	629	4,16	0,95		

Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farkın cinsiyetlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu [$t(1028)=4,812$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Bu doğrultuda kadınların, karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi, ahlak ve etik konularına kadın ve erkek bakış açılarının farklı olması ile açıklanabilir. Karakter eğitiminin duyarlı yaklaşımının, eğitime kurallar ve disiplin odaklı yaklaşan erkeklere göre, kadınlara daha yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir (<http://www.iep.utm.edu...>).

İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modeli İle İlgili Görüşler

Araştırma kapsamına alınanların buldukları illerin gelişmişlik düzeyi değişkenine göre karakter eğitimi modeline duyulan ihtiyaca ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle belirlenmiştir. F testi manidar çıktığında, farkın hangi grup/gruplardan

kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları Çizelge 56'da verilmiştir.

Çizelge 56. İllerin Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç Olma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark (LSD)	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	6,791	2	3,396	4,108	3-1, 3-2	1-Gelişmiş	633	4,27
Gruplarıçi	972,938	1177	0,827			2-Gelişmekte Olan	378	4,30
Toplam	979,929	1179				3-Az Gelişmiş	169	4,07
						Toplam	1180	4,25

Araştırmaya katılanların buldukları illerin gelişmişlik düzeylerine göre Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İhtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu [$F(2,1177)=4,108$; $p<0,05$] belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre az gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,07$) ile gelişmiş illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,27$) ve gelişmekte olan illerde bulunanlar ($\bar{X}=4,30$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre farkın az gelişmiş illerde bulunanlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, öncelikler ve ihtiyaçlar sıralamasında, karakter eğitimi modelinin uygulanmasının, az gelişmiş illerde, diğer illere göre daha alt sıralarda olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya Katılanların Karakter Eğitimi Modeli ile İlgili Görüş ve Önerileri

Bu bölümde katılımcıların Karakter eğitimi modeline ilişkin yazılı olarak belirttikleri görüşleri ve öneriler yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri; 'Modelin Uygulanması Durumunda Öngörülen Faydalar', 'Modelin Uygulanmasına Yönelik Öngörülen Engeller' ve 'Modelin Daha Etkili Olmasına Yönelik Öneriler' başlıkları altında gruplandırılmıştır. Birden fazla belirtilen ifadelerin, sonunda frekans sayıları verilmiştir.

Modelin Uygulanması Durumunda Öngörülen Faydalar

- İlköğretim yaşında öğrencilere öncelikle temel eğitimin, evrensel değerlerin ve sağlam bir kişiliğin kazandırılması. (N=38)
- Öğrenci, veli, öğretmen ve dış çevre arasındaki iletişimin ve işbirliğinin güçlendirilmesi, veli katılımının sağlanması. (N=34)

- Gençlerin sağlıklı ve toplumsal değerlere sahip çıkan bireyler olarak yetiştirilmesi. (N=33)
- Şu an okullarda yapılanların sadece 'öğretim' olması nedeniyle, karakter eğitimi modeli uygulanması durumunda 'eğitim'e geçiş yapılması ve öğrencilerin okulda daha etkin olup başarılarının katlanması. (N=24)
- Öğrencilerde olumlu bir değişiklik meydana getirip, onları şiddet, kötü alışkanlıklar, yozlaşma ve dejenerasyondan kurtarması. (N=21)
- Zaten yapılmakta olan pek çok faaliyetin, kurumsal olarak belli bir disiplin ve plan içinde uygulanması. (N=12)
- "Ağaç yaşken eğilir" atasözündeki gibi küçük yaşlarda karakter eğitiminden geçmiş bugünün küçüklerinin, yarınlarında örnek bir karakter olgunluğuna ulaşacak olmaları, toplumu dönüştürmeleri. (N=12)
- "Karakter eğitim modeli" uygulandığı zaman daha bilinçli, daha çağdaş ve barışçıl bireyler yetiştirilmesi. (N=10)
- Çocukların bu eğitimlere katılmasının, ileriki yıllarda çok başarılı olmalarını sağlaması. (N=10)
- Bu eğitim modeliyle toplum kültürünün üst seviyeye çıkarılması. (N=9)
- Belli değerleri edinen öğrencilerin akademik başarılarının da artması (N=9)
- Okulun daha zevkli ve isteyerek gidilen bir yer haline gelmesi. (N=8)
- Öğrencide kendine güven, kendini ifade etme, birey olma, bir toplumun parçası olma, başarabileceğinin farkına varma gibi olumlu duyguların geliştirmesi. (N=8)
- KE ile normal bir insanda olması gereken özellikler tekrar kazandırılabilmesi
- Daha kaliteli bir eğitim verilebilmesi. (N=7)
- Öğrenci davranışlarının olumlu olarak etkilenmesi. (N=7)
- Motivasyonun, ödüllendirmenin ve takdir etmenin öğrenci niteliklerini olumlu yönde geliştirmesi. (N=7)
- Tüm katılımcıların sosyal yönünü güçlendirecek ve toplumsal yozlaşmayı önleyecek olması. (N=6)
- Eğitimin bir yarış haline gelmesinden dolayı, çocukların karakter eğitimi modeli kapsamındaki ihtiyaçlarının karşılanması. (N=6)
- Öğrenciler kendini tanımadan, ne istediğini bilmeden mesleklerini seçmesinin önlenmesi. (N=6)
- Öğrencilerin hayatta bir ideal, amaç ve hedef edinmelerinin sağlanması. (N=6)
- İleride zeki fakat bencil, düşük karakterli nesiller yetişmesinin engellenmesi. (N=5)
- Öğrencilerin bilgilerinin, kültürlerinin, tiyatro, gösteri gibi etkinliklerin artırılması. (N=5)
- 'Okul bir ailedir' söyleminin Karakter Eğitim Modeli ile daha da gelişmesi.
- Ülkemizde yaşanan problemlere çözüm olması. (N=4)
- Yaratıcı düşünce ve davranışın gelişmesi. (N=4)
- Daha barışçıl, güleryüzlü ve disiplinli bir ortam yaratılması. (N=3)
- Okul-öğrenci-veli ve çevre ile ortak uygulama ve bilgilendirme yapılmasının, davranış değişikliğinin sürecini kısaltması. (N=3)
- Empatik toplum oluşturmaya katkı sağlaması. (N=3)
- Öğrencilerin ruhsal, fiziksel ve bilişsel açıdan bir bütün olarak gelişiminin sağlanması. (N=3)

- Böyle bir modelin ilköğretimlerde uygulanmasının, yeni öğretim programlarını da tamamlayıcı olması. (N=3)
- Yapılacak bu uygulamanın öğretmenin şevkini arttırıp, rekabet duygusunu geliştirmesi. (N=2)
- Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) ve Alt komitelerin birlikte çalışmasının samimi, gerçek ve objektif bir ortam yaratması.(N=2)
- Öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve ekip çalışması ruhunun güçlenmesi. (N=2)
- Birlikte tek ses olabilme ve daha iyi-olumlu davranış geliştirme. (N=2)
- Velilerin bilinçlendirilmesi ve çocuklarından beklentilerinin sadece iyi not ile sınırlı kalmamasının sağlanması. (N=2)
- Öğrencilerin okul içi ve okul dışı davranışlarının takip edilebilmesi. (N=2)
- Çevrenin olumsuz etkilerinden öğrencileri koruyabilmesi.
- İyi örneklerin görünür kılınıp, örnek teşkil etmesi.
- Kişilik gelişiminin sağlıklı ve kalıcı olması.
- Birlik ve beraberliğin pekiştirmesi.
- Öğrencileri çevrenin zararlı etkilerinde korumada bir kalkan rolü olması.
- Öğretmenin karakter gelişimi ile ilgili bilgilenmesi ve eğitimde bilgilerini öğrenci yararına kullanması.
- İlköğretim 2. kademedeki öğrencilerin ergenlik ile birlikte yaşadıkları bocalama, hırçınlık, asilik vb. durumların olumlu yöne kayabilmesi.
- Demokratik katılıma katkı sağlaması.
- 'Yönlendirme' kapsamında yararlı olması.
- İlköğretim kademesindeki öğrencilerin kendilerinin farkına varmalarının sağlanması.
- Öğrencilerin birbirine menfaatsiz saygı ve sevgi göstermeyi öğrenmesi.
- Pozitif bir okul ikliminin oluşturulması.
- Karakter eğitiminin, özgür bireyler yetiştirmesi. Bireye, olumlu bir yaşam, hayata daha objektif bakma gibi katkılar sağlaması.
- Ekip çalışması ile, amacına uygun olarak uygulanır ve yürütülürse eğitimde devrim gerçekleştirme potansiyelinin olması.
- İlköğretim ikinci kademedeki büyük bir ihtiyacı karşılayacak olması.

Modelin Uygulanmasına Yönelik Öngörülen Engeller

- Mevcut devlet okullarındaki fiziki yetersizlikler, sınıf mevcudunun fazla olması, yaşanan ekonomik güçlükler, zaman sıkıntısı.(N=34)
- Bazı etkinlik ve çalışmaların kağıt üzerinde kalması olasılığı, kırtasiye işleri (form doldurma, testler uygulama, aylık raporlar hazırlama vb.). ile uğraşırken asıl yapılacakların hayata geçirilememesi. (N=29)
- Velinin gereği kadar ilgi göstermemesi. (N=20)
- Okulun ve öğretmenin yükünün çok ağır olması. (N=18)
- Medya, internet, çevre etkeninin olumsuz etkileri. (N=12)
- Çevresel, kültürel faktörlerin değişkenlik göstermesi: Bir kentte A mahallesi ile B mahallesi arasında bile farklılıklar olması. (N=8)
- Velilerin yeterli eğitim düzeyine sahip olmaması. (N=7)
- Çok fazla komite kurulmasının çalışma ortamını olumsuz etkilemesi. (N=5)

- Yeniliklerin tepeden inme yapıyor olması, kaynakların çalışmaların ortasında gelmesi, yetersiz bilgilerle uygulama aşamasına geçilmesi. Bu nedenlerle, öğretmenlerin projelerin uygulanabilirliğine inancını yitirmesi. Üstünkörü, asgari düzeyde ve göstermelik çalışma yapmak zorunda kalması. (N=5)
- Rehber öğretmen sayısının yetersiz olması. (N=4)
- Özellikle ders dışı çalışma zamanlarının yetersiz oluşu ve ikili eğitim uygulanması nedeniyle, MLO, ÖGYE ve TKY modellerinde oluşturulan alt komisyonların verimli çalışmaması, aynı durumun KEM için de olma olasılığı. (N=4)
- Alt yapılar hazırlanmadan, ilgili kişiler projeye ilgili eğitilmeden, okulların fiziksel imkanları düşünülmeden projelerin uygulamaya aktarılması. (N=4)
- Ülkemizde eğitime verilen önemin az olması, duyarsızlık. (N=4)
- Bu uygulamanın merkezden yapılan bir uygulama olması. (3)
- Okul idareci personelinin bu konu hakkında eğitim eksikliği ve bu sisteme inancının olmayışı. (N=2)
- Öğretmenlerin bu tür faaliyetleri angarya olarak algılaması. (N=2)
- Karakter eğitimi konusunda yeterli bilgi ve birikimlerin olmaması.
- Öğrencilerin çoğunun birbirlerine saygı ve sevgiyi, yardımlaşmayı, hoşgörüyü unutmüş olması, hiçbirşeyi umursamayan, disiplinsiz, sorumsuz bireyler olması.
- Meslekte belli bir kıdemi dolduran öğretmenlerin görev almaktan ve çalışmaktan uzak durmaları.
- Modelin, öne sürülen öneri ve görüşlerin çok üst düzeyde olması.
- Küçük sınıf öğrencilerinin konuyu algılamasının, model oluşturulmasının zor olması.
- Komiteler arası iletişimi sağlamaya yönelik çalışma grubunun şovenizmi körüklemesi.
- Çok fazla seçim yapılmasının sınıf yapısını olumsuz etkilemesi.
- İnsani değerler ve bilim dışında dogmaların da öğrencilere kuralmış gibi gösterilmesi olasılığı.
- Öğretmenlerin ilgisizlikleri, bu tür çalışmalara gönüllü öğretmen bulunamaması
- Etkinliklerin sık yapılması durumunda, bazı öğrencilerde yılgınlık ve umursamazlık gibi durumlar ortaya çıkması.
- Okullarda eğitim görmekte olan ve KE değerlerinden habersiz yüzlerce öğrencinin mevcut olması.- yeni değişen programlar kısmen bilgi aktarımı yanında davranış kazanımına da yer vermişse de yeterli değildir.
- Öğretmenlerin de bu değerleri pek önemsememeleri (okul içinde), önemseseler de davranışa, uygulamaya geçirmemeleri.

Modelin Daha Etkili Olmasına Yönelik Öneriler

- Anne-baba eğitimlerinin sağlanması. (N=29)
- MEB'in karakter eğitimi ile ilgili paydaşlara (özellikle öğretmenlere) hizmet içi eğitimler vermesi. (N=25)
- Bu proje uygulama aşamasına gelmeden önce altyapı çalışmalarının tamamlanmış olması, öğretmenlerin tam bilgilendirilmiş olması, kullanacağı kaynakların elinde olması, inceleyebilmiş olması. (N=17)

- Televizyonlardaki olumsuz rol modellerin deşifre edilmesi, Televizyon programlarının, çocukların kişisel gelişimine olumlu yönde etkileyecek duruma getirilmesi. (N=14)
- Paydaşların iletişiminin ve işbirliğinin sergilemesi. (N=13)
- Bu tür çalışmaların MEB tarafından zaman geçirilmeden hayata geçirilmesi. (N=12)
- Bu eğitimin bir seferberlik içinde tüm okullar ile kurumlarda, siyasette, sanatta, sporda, medyada verilmesi. (N=11)
- Öğretmen yetiştiren okullarda bu modelin öncelikle öğretilmesi ve uygulanması. (N=7)
- Tüm ilgililerin model ile ilgili bilgilendirilmesi. (N=6)
- Okulların bir kültür merkezi olması. Köyündeki, mahallesindeki yaşantıdan farklı şeyler üretmesi, uygulaması. Öğrencilerin mümkün olduğunca çok spor ve sanat etkinliklerine katılımının sağlanması, böylece özgüvenlerinin artırılması. (N=5)
- Orta öğretimde de kullanılması. (N=5)
- Bu konuda yetkin kişilerin, rehberlik öğretmenlerinin yetiştirilmesi. (N=4)
- KEM'in sade, anlaşılır ve uygulanabilir bir biçimde uygulayıcılara sunulması. (N=4)
- Rehberlik servisi çalışmaları içinde daha basit ve uygulanabilir biçimde yapılandırılması. (N=4)
- Programı okulda yürütecek öğretmenlerin egzersiz çalışması ya da ek ders adı altında ücret alması. (N=3)
- Eğitimcilerin meslektaşları ve öğrencileri ile iletişimlerinde, davranışları ile Model olmalarının öneminin vurgulanması. (N=3)
- Karakter eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması. (N=3)
- Pilot uygulama yapılması. (N=3)
- MEB'in bu uygulama için belli bir fon oluşturması. (N=3)
- Süratle araştırmalar ve çalışmaların çoğaltılarak alt yapının hazırlanması ve en kısa zamanda uygulamaya konulması. (N=3)
- Karakter eğitimi modelinin uygulanması için, okul idarecilerinin de modelin içindeki değerlerle donanmış olması. (N=3)
- Ayrı ders saati ayrılması. (N=2)
- Okullarda Karakter Eğitimi Komitesi kurmak yerine hali hazırda faaliyet gösteren Okul Gelişimi Yönetimi Ekiplerinde (OGYE) çalışmaların yürütülmesi. (N=2)
- Rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin karakter eğitimi ile ilgili iletişiminin artırılması. (N=2)
- Konu ile görevlendirilen öğretmenlerin ve diğer paydaşların istekli-gönüllü olması (2).
- Öncelikle öğretmenlerin bu modele inanmasını sağlamak için, bilgilendirmeden ziyade örnekler ile yine bu modeli inanan hatta yaşamış kişiler tarafından hizmet içi kurslar düzenlenmesi. (N=2)
- Formalitelerin asgariye indirilmesi. (N=2)
- KEM ile okullardan başlayarak toplumun her kesimi ve mesleğine (özellikle polis,doktor ve sağlık çalışanları vb.). yönelik programlar geliştirilmesi.(N=2)
- YİBO, PİO ve özel okullarda öncelikli ve daha etkin olarak kullanılması.
- Öğretmenin maddi veya manevi olarak ödüllendirilmesi.

- Karakter eğitimi modelini desteklemek amacı ile sözel derslerin müfredatına, değerlere uygun destekleyici örnekler konulması.
- Uygulayıcıların verimliliğinin gerekirse bazı anketler vasıtasıyla kontrol edilmesi.
- KEK'de görev alacak üyeler arasından belirlenecek alt komisyon görev alanlarının paylaşılması yolu ile bu alanda bir nevi branş çalışmalarının gerçekleştirilmesi.
- Alt sınıflarda kişisel davranış kazandırması, 3. sınıftan sonra küçük grupların bütünü kapsayan çalışmalar yapılması.
- Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin, iş ve ders yükünün azaltılması.
- Okul müdür ve yardımcılarının olaya ortak olmaları.
- Öncelikle insanın öz değerlerini ortaya çıkarmasının hedeflenmesi. Bununla bağlantılı olarak güçlü bir empati duygusu kazandırılması ve doğayla uyumlu yaşamın temellerinin güçlü bir şekilde kurulması.
- Kurul başı olarak müdür yardımcısının görevlendirilmesi.
- Çocukların motivasyonunun sağlanması ya da ilgilendikleri alanda başarılarının takdir edilmesi.
- Milli eğitimdeki alt yapı ve yapısal değişikliklerin süratle yenilenmesi.
- Rehber öğretmenin daha etkin ve sorumluluk sahibi olması.
- Okul haricinde etkinlikler yapılması -çıkışta da öğrenciler ve velilerden yararlanılması.
- Etkinliklerin mümkün olduğunca çoğaltılması.
- En azından ilk sınıflarda öncelikle uygulanması.
- Emekliliği gelmiş öğretmenlerin emekli edilmesi, yeni ve daha dinamik yeniliklere açık öğretmenlere yer verilmesi.
- Veli öğretmen, idare işbirliği ile öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi, aylık raporlar yazılması.
- Öğrencinin olumsuz davranışının sosyo-psikolojik unsurlarının tespit edilmesi.
- Ailelerin eğitiminde, 'Aileden Sorumlu' Bakanlık ile işbirliği yapılması.
- KEM bir ders olarak düşünülmemesi, Milli eğitimin temel hedefi olması.
- KEM'in sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için, ilköğretim düzeyinde ezber bilgiye dayalı müfredat yoğunluğunun azaltılması. Böylece hem çocukların okuldan korkutululmaması, hem de KEM'in milli eğitim müfredatında daha yoğun uygulanması için zemin hazırlanması.
- Her sene 3-5 proje üretilmesi yerine, çok kapsamlı tek proje üretilip, gerekli eğitimler verilip, okuldaki ilgili personel sayısının artırılıp, maddi olanaklar sağlanıp gerçekten işlerliğinin izlenmesi.
- 'Bir üst sınıfa geçenlerin kendinden sonra gelenlere başarılı olmaları için ne yapmaları gerektiğini içeren bir mektup yazmaları' fikri çok güzel. Tüm bu güzel fikirlerin tamamı uygulanmasa da, parça parça uygulanarak, zaman içinde tamamının hayata geçirilmesi.
- Uygun zaman ve çalışma ortamı sağlanması.
- KEK'in okul yönetimine bağlı olmaksızın, bağımsız olarak çalışması. KEK'in okulun KE modelinde en üst kuruluşu olması.
- Uygulama sonuçlarının ve ortaya çıkan davranışların okullar tarafından değil, uzmanlar tarafından takip edilip, sonuçları değerlendirilmesi.
- Değerlendirmelerin kağıt üzerinde kalmaması, kazanılan davranışlarla ölçülmesi, sonuçlarıyla tartışılması.

- Uygulama esnasındaki oluşturulacak komitelerin sayısının azaltılması.
- Eğitime gönül vermiş, zamanı da olabilecek potansiyel kişilerden bu proje kapsamında yararlanılması, atıl kalan insan potansiyelinin israf edilmemesi.
- Disiplin yönetmeliğinin güçlendirilmesi, cezaların bir toplum hizmeti şeklinde (huzurevinde yemek dağıtma vb.) düzenlenmesi.
- KEM kapsamında; rehber öğretmenle birlikte bir branş ve bir sınıf öğretmeninden oluşan bir komisyonun daha işlevsel olabileceği.
- “İstekli davranışlar edinme”, “sosyal sermayenin tesbiti”, “etik değerler” adlı alt komisyonlar kurulması.
- Etkinliklerin tüm öğretmenlerin katılımı ile tutarlı bir biçimde uygulanması.
- Öğretmenlerin her yaptıklarının denetlenmemesi ve sürekli eksik görülmemeleri.
- Üniversitelerde de KE ile ilgili kürsüler açılıp konunun uzmanlık haline getirilip eğitim fakültesinde uygulanabilirlik düzeyinin artırılması.
- Öğretmenlerin plan ve program hazırlarken öğrencilerin karakter eğitimine yer vermeleri, Rehber öğretmenlerin de bu konuda öğretmenlere yardımcı ve öncü olmaları.
- Bütün okulların temel görevinin davranış kazandırma ve karakter eğitimi olması.
- Sivil toplum kuruluşlarının bilinçlendirilmesi ve uygulamalarda etkin kılınması.
- İyi davranışları aşırı ödüllendirme karakteri belli bir oranda olumsuz da etkileyebileceği için, kontrol ve değerlendirmelerin iyi organize edilmesi Öğretmenler bu modelin gerekliliğine inandırılmalıdır. Kabul görmeyen fikirleri uygulamak zordur.
- Hoşgörü ile beraber yaşama fikrinin tüm basın yayın kuruluşlarınca paylaşıldığı bir vatandaşlık eğitimi ile bütünleştirilmesi.
- Toplumumuzdaki kahramanların, iyilik yapan ve dürüst insanların örnek insanlar olarak programda kullanılması.
- Öğretmenin toplum içindeki saygınlığının artırılması.
- Öncelikle öğretmenlerin maddi sıkıntılarının giderilmesi.
- İlkokul öğrencilerinin internet kafelerden kurtarılması için okuldaki teknoloji sınıflarının hayata geçirilmesi.
- KEK faaliyetlerinin, okul içerisinde bir kulüp gibi yürütülmesi.
- III. bölümde verilen örnek etkinliklerin çeşitlendirilerek bazı okullarda (mesela A tipi okul, en az 500 öğrencisi olan okullar vb.) uygulanması. Büyük okullarda (çok farklı mahallelerden öğrenci geldiği, taşınmalı okullarda farklı köy çocukları geldiği için) okulun karmaşık bir kültürü olması. Bu anlamda böyle okullarda KE uygulaması yapılması.
- Programın bir çok komisyona dağıtılması yerine, tek elde toplanması.
- Ayda bir toplantı yerine dönem sonu veya her dönem iki değerlendirme toplantısı yapılması.

Katılımcılar Karakter Eğitimi Modelinin uygulanması durumunda elde edilecek en önemli faydaları; “İlköğretim yaşında öğrencilere öncelikle temel eğitimin, evrensel değerlerin ve sağlam bir kişiliğin kazandırılması”, “Öğrenci, veli, öğretmen ve dış çevre arasındaki iletişimin ve işbirliğinin güçlendirilmesi, veli

katılımının sağlanması” ve “Gençlerin sağlıklı ve toplumsal değerlere sahip çıkan bireyler olarak yetiştirilmesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum; eğitim faaliyetlerinin ilköğretimin öncelikli amacı olarak görüldüğü, evrensel ve toplumsal değerlere sahip olarak yetiştirilecek nesillerin ise daha başarılı ve sağlıklı nesiller olacağına öngörüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Karakter eğitimi uygulanan okullarda, bu beklentileri doğrulayacak biçimde olumlu davranışlarda ve başarıda artış olduğu gözlenmiştir (Battistich, 2006, <http://www.positiveaction.net...>). Ancak katılımcıların bu durumun sağlanabilmesi için, paydaşlar arasında iletişimin ve işbirliğinin güçlendirilmesini, özellikle veli katılımının sağlanmasını öncelikli şart olarak gördükleri söylenebilir. Aile katılımı literatürde de karakter eğitiminin başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olarak belirtilmiştir (Lickona, 1991; <http://www.bu.edu>; Abourjilie, 2002).

Katılımcıların modelin uygulanmasına yönelik öngördükleri en önemli üç engel ise; “Mevcut devlet okullarındaki fiziki yetersizlikler, sınıf mevcudunun fazla olması, yaşanan ekonomik güçlükler, zaman sıkıntısı”, “Bazı etkinlik ve çalışmaların kağıt üzerinde kalması olasılığı, kırtasiye işleri (form doldurma, testler uygulama, aylık raporlar hazırlama vb.) ile uğraşırken asıl yapılacakların hayata geçirilememesi” ve “Velinin gereği kadar ilgi göstermemesi” olarak ifade edilmiştir. Bu çerçevede katılımcılar özellikle, kalabalık sınıfları, zamansızlığı ve sosyo-ekonomik koşulları ve velilerin ilgisizliğini en büyük engeller olarak belirtmişlerdir. Şimdiye kadar uygulanmış olan projelerde yaşanan, uygulamadan çok raporlandırmaya ve formalitelere ağırlık verilmesi konusunu ise bu projenin amacına ulaşmasında en önemli engellerden biri olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların modelin daha etkili olmasına yönelik en çok üzerinde durdukları öneriler ise; “Anne-baba eğitimlerinin sağlanması”, “MEB’in karakter eğitimi ile ilgili paydaşlara (özellikle öğretmenlere) hizmet içi eğitimler vermesi” ve “Bu proje uygulama aşamasına gelmeden önce altyapı çalışmalarının tamamlanmış olması, öğretmenlerin tam bilgilendirilmiş olması, kullanacağı kaynakların elinde olması, inceleyebilmiş olması” ifadeleridir. Bu kapsamda, katılımcılar bir kez daha aile katılımının önemini vurgulamış, modelin en önemli uygulayıcılarından öğretmenlerin ve ailelerin konu ile ilgili bilgilendirilmesinin ve eğitilmesinin önemini belirtmişlerdir. Öğretmenler, pilot uygulama yapılması, öğretmenlerin konu ile ilgili yeterince bilgilendirilmesi ve uygulamaya dönük yeterli

destek materyallerin sağlanması gibi alt yapı çalışmalarının tamamlandıktan sonra uygulamaya geçilmesini, projenin başarılı olması için ön koşullardan biri olarak önermişlerdir.

Karakter eğitimi uygulamalarında uygulayıcıların özellikle eğitim, bilgilenme ve kullanılacak materyal konularında donanımlı olmaları, başarıyı getirecek önemli faktörlerden biri olarak literatürde de belirtilmiştir. Bu kapsamda Dr. Stella Muttock (2007) öğretmenlerin neler yapabileceklerine dair yönlendirilmeye ve örnek çalışmaları görmeye ihtiyaçları bulunduğunu belirtmiştir. Davidson (2005) öğretmenlere mutlaka karakter eğitimi uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim desteği sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Nash (1997) ise okuma listeleri verip, kitapları nasıl kullanabileceğini öğretmene söylememenin adil bir uygulama olmadığını söylemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak yapılan literatür taramasına dayalı sonuçlar şöyledir:

1. Diğer ülkelerdeki genel olarak ahlak eğitimi hedefleyen karakter eğitimi, değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi vb. programlar incelendiğinde hemen hemen tüm ülkelerde ahlak eğitimine yönelik bir ders bulunduğu ve 'öğrencilerin ahlaki gelişimleri'nin bu dersleri veren öğretmenlerin sorumluluğu olarak algılandığı görülmektedir.
2. Ahlak eğitiminin ayrı bir ders olmadığı durumlarda, çoğu ülkede diğer derslere entegre etme ya da disiplinler arası uygulama yöntemleri ile ders odaklı yaklaşım hayata geçirilmektedir. Bu uygulamalarda ise genellikle ilgili konuların nasıl ve hangi ünitelerde işleneceği öğretmenin inisiyatifine bırakılmaktadır.
3. Ahlak eğitimine yönelik etkinliklerin çoğunun ders odaklı olması nedeniyle 'tüm okul (whole school)' anlayışını yansıtan yaklaşımlar sağlıklı bir biçimde uygulanamamaktadır. Dolayısı ile, yapılanların okulun geneline yaygınlaştırılması sağlanamamaktadır.
4. Olumlu karakter özelliklerini tanımlayan değerler; didaktik bilgi aktarımı yerine, karakter eğitimi kapsamında uygulanacak çeşitli etkinlikler (Örn. Aile katılımı, toplum hizmeti vb.) yoluyla düşünce, tutum ve davranış boyutlarında çok daha etkili bir biçimde geliştirilmektedir.
5. Okullarda uygulanan karakter eğitimi programları, ülkelerin Eğitim Bakanlıkları tarafından geliştirilen materyaller ve programlar ile desteklenmektedir.
6. Karakter Eğitimi öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktan çok, bu kuralların temelini oluşturan değerleri uygulamaya yönelik iç motivasyonlarını artırmayı hedeflemektedir.

7. Bu çerçevede geliştirilen Karakter Eğitimi Modelinde; ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimi, Din Bilgisi ve Ahlak eğitimi dersi ve diğer branş öğretmenlerinin insiyatifleri ile sınırlı tutulmamaktadır. Okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program (KEP) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.
8. Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı ile ilgili HİE'ler ve diğer toplantılar yolu ile bilgilendirilmekte ve alanları ile ilgili sorumluluk almaktadır. Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmaktadır.
9. KEP'in sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okul ortamında tüm paydaşlar arasında eşgüdümün sağlanması gereklidir. Program, okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir programdır.
10. KEP'in tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmektedir. Bu değerler, diğer karakter eğitimi uygulamalarında sıklıkla vurgulanan saygı, sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlik, özdisiplin, sportmenlik, adil olma, kendisiyle barışık olma, hoşgörülü olma, çevreye ve canlılara duyarlılık, topluma katkı sağlama gibi evrensel değerlerdir.
11. KEP ile öğrencilere iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, çatışma çözme, girişimcilik, öz yönetim (duygu yönetimi, etik davranma, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, sorumluluk vb.) işbirliği ve takım çalışması gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.
12. KEP kapsamında; programın uygulayıcısı olacak gruplara yönelik bilgilendirme ve paylaşım ortamları hazırlanmaktadır. Ders içi/dışı ortak ve bireysel etkinlikler, toplum hizmeti etkinlikleri, sosyal ve sportif etkinlikler, ailelere ve diğer ilgililere yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.
13. Okulda bulunan paydaşların temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmaktadır. KEK başta zümreler olmak üzere tüm ilgililerin katılımını sağlayarak ve MEB'in hazırladığı genel programdan yararlanarak

okulun Karakter Eğitimi programını oluşturmaktadır. Bu program doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinlikleri KEK koordine etmektedir.

14. Hazırlanan program çerçevesinde yer alacak etkinliklere okul aile birliği, öğrenci temsilciliği ve okul içi/ dışı kişi ve kurumların katılımını sağlamak üzere, ilk iletişimi KEK kurmaktadır. Faaliyetlerin uygulanması aşamasında ise, KEK tarafından ilk iletişimin kurulduğu kişi ve kurumlarla işbirliği alt komiteler tarafından yürütülmektedir.
15. Farklı boyutlarda okulda yürütülecek faaliyetler KEK'e bağlı alt komiteler tarafından organize edilmektedir. Aylık yapılacak toplantılar ile, alt komiteler ve KEK arasında bilgi akışı ve eşgüdüm sağlanmaktadır.
16. Alt Komiteler; Aile Katılımı, Toplum Hizmeti, Ders Etkinliği Hazırlama, Sanatsal ve Sportif Etkinlikler, Kurum Kültürünü Geliştirme, Bilgi Paylaşımı başlıkları altında faaliyet göstermektedir.
17. KEP'in işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Öğretim yılı boyunca yapılacak etkinlikler ile bunlara yönelik izleme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, alt komiteler tarafından sene başında yapılacak planlarda tanımlanmaktadır.
18. Alt Komitelerde ilgi alanına göre öğretmen, veli, öğrenci ve diğer çalışanlar bulunmaktadır.
19. Öğretim yılı sonunda alt komitelerin faaliyet raporlarından yola çıkarak, KEK okulun Karakter Eğitimi Programını değerlendiren raporu hazırlayarak, okul müdürüne iletmektedir. Okul müdürü söz konusu raporu tüm ilgililer ile paylaşmaktadır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü amacına yönelik, modelin uygulanabilirliğine ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılanlar karakter eğitimi modelinin ilkelerini, uygulanmasını, işleyişini ve örnek etkinliklerini yüksek düzeyde uygulanabilir bulmaktadır.
2. Karakter eğitimi modelinin ilkelerine ilişkin olarak geliştirilen "Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul personeli programı sahiplenerek, davranışları ile öğrencilere birer model olmalıdırlar." önerisi en çok kabul gören öneridir. Bunun ardından; "Tüm okul çalışanları (yönetici, öğretmen, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb.) okulun karakter eğitimi programı

- ile ilgili bilgilendirilmeli ve alanları ile ilgili sorumluluk almalıdır.” önerisi ve “KE, okulda bulunan tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen vb.) katılımı ile oluşturulacak bir program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.” önerisi en fazla kabul gören önerilerdir.
3. İlkeler boyutunda ortalaması en düşük üç öneri “KE; okul çalışanları ve öğrenciler kadar, okul dışından ilgilileri de (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) içine alan uygulamalı bir program olmalıdır.”, “KE programının tüm okullarda geliştirmeyi hedeflediği ortak değerlerin yanı sıra, okullar kendi gereksinimleri çerçevesinde programda önerilen diğer değerlere yönelik faaliyetler de yürütebilmelidirler.”, “KE’nin işlerliğini ölçmek amacıyla, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) katılımını sağlayan bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.” önerileridir.
 4. Karakter eğitimi modelinin yapılanmasına ilişkin olarak geliştirilen; “KEK’in doğal üyesi olan Rehber öğretmen(ler) etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere yol göstermeli ve destek olmalıdırlar.”, “Sanatsal ve Sportif Etkinlikler” Alt Komitesi; sanata duyarlılığı artırmak ve sportmenliği pekiştirmek amacıyla; kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemelidir.”, “Bilgi Paylaşımı’ Alt Komitesi; karakter eğitimi ve geliştirilmesi hedeflenen değerlerle ilgili tüm paydaşlara yönelik seminer, konferans, forum, münazara gibi organizasyonlar düzenlemelidir.” ve “Alt Komiteler çalışmalarını zümreler, okul aile birliği, öğrenci temsilciliği (meclisi), kulüpler, okul dış çevresi ve diğer alt komiteler ile işbirliği içerisinde yürütmelidirler.” önerileri en fazla kabul gören önerilerdir.
 5. Modelin yapılanması boyutunda ortalaması en düşük üç öneri; “KEK Okul Müdürüne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmelidir.”, “KEK’e (tercihen kurum içi iletişimi güçlü, organizasyon becerisi olan) bir Müdür Yardımcısı başkanlık etmelidir.”, “Okulda, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli vb.) temsil edildiği bir Karakter Eğitimi Komitesi (KEK) kurulmalıdır.” ve “Okullarda; belirli konularda ayrıntılı olarak çalışmak üzere KEK’e bağlı alt komiteler oluşturulmalıdır.” önerileridir.
 6. Karakter eğitimi modelinin işleyişine ilişkin olarak geliştirilen “MEB, karakter eğitimi ile ilgili uygulayıcılara (yönetici, öğretmen, rehber öğretmen vb.) yönelik hizmet içi eğitimler (HİE) düzenlemelidir.” önerisi en çok kabul gören

- öneridir. Bunun ardından; “MEB hazırlayacağı program çerçevesinde okullara eğitim materyalleri desteği (sınıf düzeylerine göre etkinlik örnekleri, karakter eğitimi ile ilgili bilgi veren öğretmen kitapçığı vb.) sağlamalıdır.” ve “Okulun “Karakter Eğitimi Programı Değerlendirme Raporu” bülten, web sayfası, mektup, toplantı vb. yollarla tüm paydaşlar ile paylaşılmalıdır.” önerileri en fazla kabul gören önerilerdir.
7. İşleyiş boyutunda ortalaması en düşük üç öneri; “Zümreler, karakter eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üniteler için, yapmayı planladıkları çalışmayı (örn. Aile katılımı, hikaye aktarımı vb.) yıllık planların “Karakter Eğitimi” bölümüne belirttikten sonra, planı KEK’e iletmelidirler.”, “Yıllık plan formlarına “Karakter Eğitimi” bölümü eklenmelidir.” ve “Alt komiteler, yıllık planlarında benzer etkinlik öngören zümreler arası iletişimi planlamalıdır.” önerileridir.
8. Karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin olarak geliştirilen; “Dönem başında, her sınıfta, öğrenci ve öğretmenlerin uyması beklenen ‘Sınıf İçi Kurallar’ın, tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin katılımı ile belirlenmesi, renkli bir karton üzerine yazılması ve herkesin görebileceği bir yere asılması.” etkinliği en çok kabul gören etkinlik olmuştur. Bunun ardından; “Paydaşlar (veli, öğrenci, öğretmen vb.) arasında yapılan sözleşmelerde, tüm okul genelinde iletişimin güven, hoşgörü ve dürüstlük üzerine kurulduğunun vurgulanması; olumlu ve güleryüzlü yaklaşımın tüm ilişkilere yansıtılması.” ve “Sportif yarışma ve etkinliklerde sportmenlik davranışlarının tanımlanması, gündemdeki popüler sporcuların sportmence olan ve olmayan davranışlarının incelenmesi, okuldaki spor karşılaşmalarında sportmenliğin ödüllendirilmesi.” etkinlikleri en fazla kabul gören etkinliklerdir.
9. Örnek etkinlikler boyutunda ortalaması en düşük üç etkinlik; “Ders etkinliği kapsamında; karar vermenin sorumluluğunu ve toplumun etkileşimli olduğunu vurgulamak üzere; dükkandan sakız çalmak gibi kötü bir kararı betimleyen bir senaryodan, dolaylı ya da doğrudan etkilenenlerin listelenmesi ve kararın tartışılması.” etkinliği, “Aile Katılımı kapsamında “sorumluluk” değeri üzerine bir hikayenin, aile bireyleri tarafından okunması ve üzerine sohbet edilmesi amacıyla eve gönderilmesi.” etkinliği ve “Yaşca büyük öğrencilerin, küçük öğrencilerle dersle ilgili konularda ve diğer etkinliklerde birlikte çalışmalarını ve birbirlerine destek olmalarını

sağlayacak ‐Ağabeylik-Ablalık Programı‐nın okul genelinde uygulanması.‐ etkinliğidir.

10. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri boyutuna ilişkin önerilere katılma derecesine görev değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenler ile yönetici ve veliler arasındaki fark anlamlıdır. Sonuç öğretmenler grubu lehinedir.
11. Karakter Eğitimi Modelinin Örnek Etkinlikler boyutuna ilişkin önerilere katılma derecesine görev değişkeni açısından bakıldığında yöneticiler ile öğretmenlerin görüşleri arasında fark anlamlıdır. Sonuç öğretmen grubu lehinedir.
12. Karakter Eğitimi Modelinin İlkelerine ilişkin önerilere katılma derecesine kıdem değişkeni açısından bakıldığında, kıdemi 1-20 yıl arası olan 3 grup ile 20 yıl ve üzeri olan grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sonuç 1-20 yıl arası olan 3 grup lehinedir.
13. Karakter eğitimi modelinin örnek etkinliklerine ilişkin, kıdemi 1-20 yıl arası olan 3 grup ile 20 yıl ve üzeri olan grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sonuç 1-20 yıl arası olan 3 grup lehinedir.
14. Karakter Eğitimi Modelinin İlkeleri, yapılanması, işleyişi ve örnek etkinlikler boyutlarına ilişkin önerilere katılma derecesine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kadın ve erkek gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sonuç kadınlar grubu lehinedir.
15. Karakter Eğitimi Modelinin ‘İlkeleri’ ve ‘Örnek Etkinlikler’ boyutlarına ilişkin önerilere katılma derecesine illerin gelişmişlik düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, gelişmiş illerde bulunanlar ile az gelişmiş illerde bulunanlar arasındaki fark anlamlıdır. Sonuç gelişmiş iller lehinedir.

Araştırmanın dördüncü amacı olan, önerilen modelin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç olup olmadığına ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu karakter eğitimi modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duymaktadırlar.
2. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, görev değişkeni açısından bakıldığında, yöneticiler ile velilerin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. Sonuç veliler grubu lehinedir.

3. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kadın ve erkek gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sonuç kadınlar lehinedir.
4. Araştırmaya katılanların Karakter Eğitimi Modelinin İlköğretim Okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeylerine, buldukları illerin gelişmişlik düzeyleri açısından bakıldığında, az gelişmiş illerde bulunanlar ile gelişmiş ve gelişmekte olan illerde bulunanlar arasındaki fark anlamlıdır. Sonuç gelişmiş ve gelişmekte olan iller lehinedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı önerileri şöyledir:

1. İlköğretim okullarında, öğrencilerin ahlaki gelişimleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve diğer branş öğretmenlerinin inisiyatifleri ile sınırlı tutulmamalıdır. Bu kapsamda tüm okulu kapsayacak Karakter Eğitimi Modeli (KEM) hayata geçirilmelidir.
2. KEM okul içinde ve dışında öğrencilerin iletişim içinde olduğu öğretmenler, çalışanlar, veliler ve diğer ilgilileri içine almalı ve bu grupları birbiri ile ilişkilendirmelidir.
3. Okul uygulamalarında demokratik yaklaşım ve öğrenci katılımı sağlanmalıdır. Okul ortamında, ahlaki değerleri yansıtan, herkese önemsendiğini ve değer verildiğini hissettiren olumlu bir atmosfer ve okul kültürü yaratılmalıdır.
4. KEM kapsamında uygulanacak etkinlikler informal bir program dahilinde gerçekleştirilmelidir. Böylece, ahlaki mesajların doğrudan aktarılması yerine, informal bir program çerçevesinde öğrencilerin ve okul yaşantısının bir parçası haline getirilmesi sağlanmalıdır.
5. MEB okul uygulamalarının planlanması aşamasında okullara temel kaynak oluşturacak nitelikte genel bir "Karakter Eğitimi Programı" hazırlanmalıdır. Ayrıca uygulama sürecinde okulları desteklemek amacıyla, okullara eğitim materyali örnekleri ve hizmet içi eğitim desteği sağlanmalıdır.

6. Okullar MEB'in hazırladığı genel program doğrultusunda kendi okul programlarını ayrıntılandırmalıdır.
7. Okul uygulamalarının planlanacağı bu programın koordinasyonu, tüm paydaşların temsil edildiği bir karakter eğitimi komitesi (KEK) aracılığı ile yapılmalıdır.
8. Farklı boyutlarda okulda yürütülecek faaliyetler KEK'e bağlı alt komiteler tarafından organize edilmelidir. Alt komitelerde de ilgi alanlarına göre tüm paydaşlar yer alabilmelidir.
9. Alt Komiteler; aile katılımı, toplum hizmeti, ders etkinliği hazırlama, sanatsal ve sportif etkinlikler, kurum kültürünü geliştirme, bilgi paylaşımı konularında faaliyet göstermelidir.
10. Özellikle okul-aile işbirliğinin sağlanabilmesi için, ailelerin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve sorumluluk almaları çok önemlidir. Aile eğitimleri kapsamında, konu ile ilgili tüm resmi ve sivil toplum kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılmalıdır. Basın yayın organları bu konuda aileleri ve toplumun genel duyarlılık düzeyini artırmak amacıyla kampanyalar ve tanıtımlar düzenleyerek, uygulamalara destek olmalıdır.
11. Komitelerin işleyişi, öğretmenlerin iş yükünü artırmayacak ve zaten kısıtlı olan boş zamanlarını gereksiz bürokratik işlemler ve raporlandırmalarla doldurmayacak biçimde organize edilmelidir.
12. Bu çerçevede, kağıt üzerinde yapılacak uzun raporlandırmalar yerine, öğretmenlerin uygulamalara vakit ayırması sağlanmalıdır. Raporlar temel bilgileri içeren ve mümkün olduğunca tablolştırılmış değerlendirmeleri yansıtmalıdır.
13. Alt yapının hazırlanması çerçevesinde öğretmen ve aile destek materyalleri hazırlandıktan ve KE programının çerçevesi belirlendikten sonra, KEM'in pilot uygulaması yapılmalıdır. Pilot uygulama sonuçları doğrultusunda iyileştirmeler yapılarak son hali verilen KEM Türkiye genelinde İlköğretim okullarında uygulanmalıdır.
14. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde Karakter Eğitimi dersi; felsefi yaklaşımları, ahlaki gelişim kuramlarını ve karakter eğitimine yönelik pratik uygulamaları içerecek şekilde tüm branşlardaki öğretmen adaylarına verilmelidir. Üniversitelerdeki öğretmen adaylarının bu

konudaki ihtiyaçları ve beklentileri, bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırılabilir.

15. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, okul öncesi eğitim ve orta öğretim düzeylerine yönelik model önerileri geliştirilebilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Abourjilie, C. (2002) **Character Education**. Informational Handbook and Guide. Raleigh: Public Schools of North Carolina.

Akarsu, B. (1998). **Mutluluk Ahlakı**. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Althof, W. ve M. W. Berkowitz (2006). Moral Education And Character Education: The Relationship And Their Roles İn Citizenship Education. **Journal of Moral Education**. Cilt 35, Sayı 4, 495-518.

Antes, R. L., M. L. Nardini (1994). **Another View of School Reform**. Counseling and Values. Cilt 38, Sayı 3, 215-223

Aristoteles (1997). **Nikomakhos'a Etik**. Çev. Saffet Babür. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Arthur, J. (2003). **Education with Character: The Moral Economy of Schooling**. London: Routledge Falmer.

Aspin, D. (2000) A Clarification of Some Key Terms in Values Discussions. **Moral Education and Pluralism**. Ed. M. Leicester, C. Modgil, S. Modgil. Oxon: RoutledgeFalmer.

ATA, B. (2001). 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'nin Türkiye Seyahati. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 21, Sayı 3. 193-207.

Aydın, İ. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara. Pegem A Yayıncılık

Balcı, A. (2002a). **Örgütsel Gelişme: Kavram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2002b). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Battistich, V. (2005). **Character Education, Prevention, and Positive Youth Development**. Web: <http://www.communityofcaring.org/ServicesAndResources/Battistich%20Paper.pdf>. 03 Ekim 2007'de alınmıştır.

Blasi, A. (2005). Moral Character: A Psychological Approach. **Character Psychology and Character Education**. Ed. D. Lapsley, F.C.Power. Indiana: University of Notre Dame Press. Pp 67-100.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Cevizci, A. (2006). **Paradigma Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma yayınları.

Chazan, B.; J. F. Soltis (1973). **Moral Education**. New York: Teachers College Press.

Crain, W. C. (1985). **Theories of Development** . New York: Printice-Hall.
Web: [http:// faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.htm](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.htm). 23 Eylül 2004'te alınmıştır.

Dancy, J. (1993). An Ethic of Prima Facie Duties. **A Companion to Ethics**. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 219-229.

D'Aessandro, A.; C. Power (2005). Character, Responsibility, and the Moral Self. **Character Psychology and Character Education**. Ed. D. Lapsley, F.C.Power. University of Notre Dame Press: Indiana. Pp. 101-120.

Davidson, M.L. (2005). Harness the Sun, Channel the Wind: The Art and Science of Effective Character Education. **Character Psychology and Character Education**. Ed. D. Lapsley, F.C.Power. University of Notre Dame Press: Indiana. Pp 218-245.

DeVries, R. (1998). **Moral and Intellectual Development Through Play: How to Promote Children's Development Through Playing Group Games**.
Web: [http:// www.uni.edu/coe/regentsctr/moral.html](http://www.uni.edu/coe/regentsctr/moral.html). 27 Eylül 2004'te alınmıştır.

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. **The School Journal**. Volume LIV. Number 3. pp 77-80. Web: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>. 24 Ağustos 2007'de alınmıştır.

Dewey, J. (1916). **Democracy and Education**. New York: Mac Millian.

Diñer, B.; M. Özaslan (2004). **İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması** Ankara: DPT, BGYUGM.

Durkheim, E. (1956). **Education and Sociology**. New York: Free Press.

Durkheim, E. (1961). **Moral Education**. New York: Free Press.

Duska R., M. Whelan (1975). **Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg**. New York: Paulist Press.

Edam (2003). **Perese Karakter Okulu Öğretmen Kitabı**. Eğitim Seti, 1-10. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Edam (2006). **Helik Karakter Okulu Aile Kitabı** Eğitim Seti, 1-10. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Elison, O. F. M. (2002). The Relationship Between the Levels of Character Education Implementation, the Principals' Personal Characteristics, and the Principals' Perceptions of Character Education in Georgia Middle Schools. Georgia Southern University: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Foot, P. (der.) (1967). **Theories of Ethics**. Oxford: Oxford University Press.

Frakena W. K. (1973). Toward a Philosophy of Moral Education. **Moral Education**. Ed: Chazan, Barry; Jonas, F. Soltis. New York: Teachers College Press.

Gert, B. (2005). **Morality: Its Nature and Justification**. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press.

Glenn, C. L. (1998). What Real Education Requires. **Journal of Education**. Vol: 180. Issue: 3. Pp: 41-51.

The European Global Education Peer Review Process, National Report on Austria (2006). **Global Education in Austria** (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13627/ge_prp_austria_report.pdf). 20 Eylül 2007'de alınmıştır.

Glover, D.R, L.A. Anderson (2003). **Character Education: 43 Fitness Activities for Community Building**. Champaign: Human Kinetics.

Goodlad, J. (1992). The Moral Dimensions of Schooling and Teacher Education. **Journal of Moral Education**. Vol: 21. Issue: 2. Pp: 87-98.

Goodlad, J. (1999). Teachers as Moral Stewards of our Schools. **Journal for a Just and Caring Education**. Vol: 5. Issue: 3. Pp: 237-242.

Goodman, R. B. (1994). Forget the Brain-twisters; Use Real Life Problems. **Curriculum Review**. Vol. 33, Issue:9, Pp: 8-11.

Gutek, G. L. (2001). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. (Çev.) Nesrin Kale. Ankara: Ütopya.

Halstead, J.M., M.A. Pike (2006). **Citizenship & Moral Education: Values in Action**. London; New York: Routledge.

Hansen D. T. (1996). Teaching and the Moral Life of Classrooms. **Journal for a Just & Caring Education**. Vol: 2. Issue: 1. Pp: 59-75.

Haydon, G. (1997). **Teaching About Values: A New Approach**. London: Cassell.

Haydon, G. (1999). **Values, Virtues and Violence: Education and the Public Understanding of Morality**. Oxford: Blackwell Publishers.

Haydon, G. (2004). Values Education: Sustaining the Ethical Environment. **Journal of Moral Education**, Vol. 33, No. 2.

Haynes, F. (2002). **Eğitimde Etik**. Çev. Semra K. Akbaş. İstanbul: Ayrıntı.

Henderson, S. Van Petten (1967). **Introduction to Philosophy of Education**. Chicago: University of Chicago Press.

<http://chiron.valdosta.edu>. 20 Ağustos 2004'de alınmıştır.

<http://www.goodcharacter.com>. 19 Eylül 2004'te alınmıştır.

<http://caracas.soehd.csufresno.edu>. 17 Ağustos 2004'te alınmıştır.

<http://ttkb.meb.gov.tr>. 04 Kasım 2006'da alınmıştır.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. 04 Kasım 2006'da alınmıştır.

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/yonerge.htm> 15 Mayıs 2006'da alınmıştır.

<http://www.ibo.org/diploma/curriculum/core/cas/> 16 Mayıs 2006'da alınmıştır.

<http://www.iep.utm.edu/e/ethics.htm#H2>. 20 Ocak 2007'de alınmıştır.

<http://plato.stanford.edu/entries/moral-character/>. 21 Ocak 2007'de alınmıştır.

<http://www.bu.edu/sed/caec/files/10tips.htm>. 17 Eylül 2007'de alınmıştır.

http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/districts/example.htm. 10 Nisan 2005'de alınmıştır.

<http://www.peacefulsolution.org/curriculum/index.html>. 18 Nisan 2005'de alınmıştır.

http://www.goodcharacter.com/Article_4.html 27 Ağustos 2007'de alınmıştır.

<http://www.positiveaction.net/research/index.asp?ID1=3&ID2=31>. 08 Kasım 2007'de alınmıştır.

<http://www.ericdigests.org/2001-2/character.html>. 24 Kasım 2007'de alınmıştır.

<http://www.iep.utm.edu/e/ethics.htm#H2>. 24 Aralık 2006'da alınmıştır.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=4732&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. 25 Eylül 2007'de alınmıştır.

<http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD>. 25 Eylül 2007'de alınmıştır.

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp. 25 Eylül 2007'de alınmıştır.

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/055EN/011_annexes_055_EN.pdf. 20 Eylül 2007'de alınmıştır.

Ikemoto, T. (1996). **Moral Education in Japan; Implications for American Schools**. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm>. 27 Eylül 2007'de alınmıştır.

Jones, G., C. D. ve J. Hayward (2006). **Moral Philosophy: A Guide to Ethical Theory**. Londra: Hodder Murray.

Josephson, M. (2001). **Character Counts Koalisyonu** için hazırlanan sunum metni.<http://www.josephsoninstitute.org/speeches-papers/CaseforCC-MJ-whitepaper-071001.pdf>. 08 Temmuz 2007'de alınmıştır.

Karaliotas, Y. (1999). **The Element of Play in Learning**. <http://users.otenet.gr/~kar1125/proj99.htm>. 22 Eylül 2004'te alınmıştır.

Khan, Y. (1997). **Japanese Moral Education Past and Present**. Londra: Associated University Presses.

Kirby, F. (2000). **Türkiye'de Köy Enstitüleri**. Ankara: Güldikeni Yayınevi.

Kohlberg, L. (1973) Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. **Moral Education: Interdisciplinary Approaches**. Ed. C. Beck, B. Crittendon ve E. Sullivan. Toronto: University of Toronto Press.

Kohlberg, L., M. Nisan (1987). A Longitudinal Study of Moral Judgement in Turkish Males. **The Measurement of Moral Judgement: Theoretical Foundation and Research Validation**. Ed. A. Colby ve L. Kohlberg. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, W. ve C. Ho (2005). Ideopolitical Shifts and Changes in Moral Education Policy in China. **Journal of Moral Education**. Vol. 33, No. 4. pp. 413-431

Leming, J.S. (1993). In Search of Effective Character Education. **Educational Leadership**, 51. pp. 63-71

Lickona, T. (1991) **Education for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility**. New York: Bantam Books.

Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsünde akademisyen **Dr. Stella Muttock ile görüşme**. Tarihi 15.03.2007.

Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsünde akademisyen **Prof. Dr. Graham Haydon ile görüşme**. Tarihi 01.03.07.

Londra'da bulunan bir ortaokulda PSHE okul koordinatörü ve öğretmeni olan **Peter Czajkowski ile görüşme**. Tarihi 27.03.2007.

Luhmer, K. (1990). Moral education in Japan. **Journal of Moral Education** . Vol. 19 No. 3. 172-182

MacIntyre (1998). **A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century**. 2. Baskı. Londra: Routledge.

MEB (2005a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Hayat Bilgisi 1-2-3. Sınıf Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2005b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilgiler 4–5. Sınıf Programı. Ankara: MEB Yayınları.

Nash, R.J. (1997). **Answering the virtuecrafts: A Moral Conversation on Character Education**. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2002). **Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education**. New York: Teachers College Press, Columbia Univ.

O'Neill, O. (1993). **Kantian Ethics**. A Companion to Ethics. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 175-185.

Özdemir, S., H. İ. Yalın (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pettit, P. (1993). Consequentialism. **A Companion to Ethics**. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 230-240.

Purpel, D. (1998). Values Education in the United States of America. **Values in Education**. Ed. Joan Stephenson et al. London: Routledge.

Pybus, E., T.H. Mclaughlin (1995). **Values, Education and Responsibility**. University of St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs.

Rachels, J. (1993). **A Companion to Ethics**. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 432-441.

Ryan, K. (1986). **The New Moral Education**. Phi-Delta-Kappan. Vol:68. Issue: 4. Pp: 228-233

Rowe D. (2006). Taking Responsibility: School Behaviour Policies in England, Moral Development and Implications for Citizenship Education. **Journal of Moral Education**. Vol. 35, No. 4. pp. 519–531

Schneewind, J. B. (1993). Modern Moral Philosophy. **A Companion to Ethics**. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 147-160.

Schneewind, J. B. (1998). **The Invention of Autonomy: A History of Modern Moral Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press.

Shields, D.L., B.L. Bredemeier (2005). Can Sports Build Character? **Character Psychology and Character Education**. Ed. D. Lapsley, F.C.Power. University of Notre Dame Press: Indiana. Pp. 121-139.

Singer, P. (1994). **Ethics**. Oxford: Oxford University Press.

Singer, P. (1993). **A Companion to Ethics**. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Sommers, C. (1993). Teaching the Virtues. **The Public Interest**. No. 111, Bahar, 3-13.

Yıldırım, Y. E. (2000a). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6**. Ankara: Renk Yayıncılık.

Yıldırım, Y. E. (2000b). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7**. Ankara: Renk Yayıncılık.

Yıldırım, Y. E. (2000c). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8**. Ankara: Renk Yayıncılık.

Wanxue,Q. Ve T., Hanwei (2004). The Social and Cultural Background of Contemporary Moral Education in China. **Journal of Moral Education**. Vol. 33, No. 4. pp. 465-480

Weyringer S., J. Patry (2006). Values and Knowledge Education (VaKE) – Can They Be Combined? Concepts, Philosophical Bases, Experiences and Evaluation. **Journal of Moral Education**. Vol. 35, No. 1. pp. 129–136.

Wilson J. (1967). **Introduction to Moral Education**. Great Britain: Penguin Book Ltd.

Wong, D. (1993). Relativism. **A Companion to Ethics**. Ed. Peter Singer. Malden, MA: Blackwell Publishing, 442-450.

Wynne, E. A. (1995). **Transmitting Character in Schools- Some Common Questions and Answers**. Clearing House. Vol. 68, Issue: 3, Pp: 151-154

www.indiana.edu/~ssdc/eric_chess.htm. 25 Haziran 2007'de alınmıştır.