



**İLKOKULDA KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN
SINIF ÖĞRETMENLERİ VE VELİ
GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Bahattin ERKUŞ

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULDA KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİ VE
VELİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Analysis of Class Teachers and Parents' Views on Character Education in Primary School in
Terms of Various Variables)

DOKTORA TEZİ

Bahattin ERKUŞ

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Ağustos, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Bahattin ERKUŞ tarafından hazırlanan “İLKOKULDA KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” başlıklı çalışması 22 / 08 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

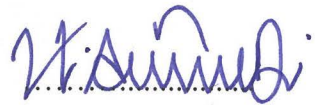
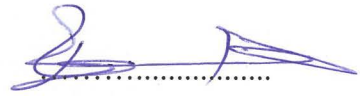
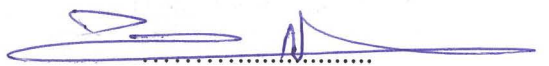
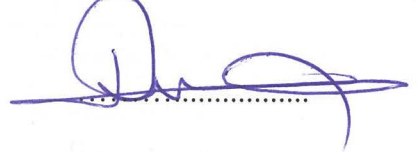
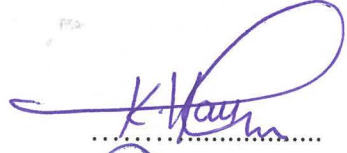
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ercan KAYA
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin AYDOĞDU
Erzurum Teknik Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

23 Ağustos 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İLKOKULDA KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

22 / 07 / 2019



Bahattin ERKUŞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın genel amacı ilkokulda karakter eğitime ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Günümüzde hızla artan şiddet, taciz vb. toplumsal olaylar, okullarda yaşanan disiplin olayları, ailenin karakter ve değer eğitimi konusunda yetersiz kalması okullarda karakter eğitiminin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Öncelikle tez yazım sürecinde deneyimlerini paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimden bu yana beni akademik çalışmalara teşvik eden, yol gösteren, destekleyen, cesaretlendiren değerli hocam Prof. Dr. Kadir ULUSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli görüşleri ve deneyimleriyle teze katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Kubilay YAZICI'ya, Doç. Dr. Emre ÜNAL'a, Prof. Dr. Ahmet NALÇACI'ya; saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN'e, Prof. Dr. Ercan KAYA'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Aydoğdu'ya teşekkür ederim.

Son olarak beni her konuda destekleyen, her zaman yanımda olan ve eğitimim konusunda teşvik eden değerli aileme teşekkür ederim.

Bahattin ERKUŞ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

İLKOKULDA KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bahattin ERKUŞ

Ağustos 2019, 164 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, ilkokulda karakter eğitimine ilişkin sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Gaziantep ili merkez ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilkokul çağında çocuğu olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 604 sınıf öğretmeni ve 630 veli oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunu ise 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen karakter eğitimi öğretmen ve veli ölçekleriyle toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerde ise betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular: Karakter eğitimi öğretmen ölçeği “planlama ve uygulama” ve “yeterlilik ve etkililik” boyutunda cinsiyet ve görev yerine göre anlamlı farklılık görülmezken mesleki kıdem ve eğitim durumunda anlamlı farklılık görülmüştür. “Yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutunda ise cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yerine göre anlamlı farklılık bulunmazken, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Karakter eğitimi veli ölçeği “okul-aile işbirliği” boyutunda cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumu, yaşadığı yer, sosyoekonomik durum ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. “Yeterlilik ve etkililik” boyutunda cinsiyet, yaş, yaşadığı yer, sosyoekonomik durum ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. “Sosyal çevre” boyutunda cinsiyet, yaş, yaşadığı yer ve sosyoekonomik duruma göre ve anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuç: Araştırma sonuçlarında, ilkokullarda karakter eğitiminin yetersiz olduğu, karakter eğitiminde sorunların büyük oranda aileden kaynaklandığı ve okul-aile işbirliğinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karakter eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi, öğretmen görüşleri, veli görüşleri.

ABSTRACT

PhD THESIS

ANALYSIS OF CLASS TEACHERS AND PARENTS' VIEWS ON CHARACTER EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Bahattin ERKUŞ

August 2019, 164 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine teachers and parents' views about character education in elementary school in terms of various variables.

Method: Mixed method has been used during the study. The screening model has been used in the quantitative dimension of the research, and also the phenomenological model has been used in the qualitative dimension. The population of the study consists of classroom teachers who work in the central districts of Gaziantep province in the 2018-2019 academic year and parents of primary school students. The sample consists of 604 classroom teachers from 28 schools in the central districts of Gaziantep and 630 parents who have children studying in these schools. The qualitative study group consists of 38 classroom teachers. The data have been collected with the character education teacher and parent scales developed by the researcher. In the study, the qualitative data have been collected by semi-structured interview form prepared by the researcher and the quantitative data of the study have been analyzed with SPSS 24 package program. For qualitative data, descriptive analysis has been performed.

Findings: While there is no significant difference in “planning and implementation” and “competence and effectiveness” dimensions of character education teacher scale according to gender and duty place, there is a significant difference in professional seniority and education status. In the “method-technique and assessment” dimension, while there is no significant difference according to gender, professional seniority and place of duty, there is a significant difference according to education status. While there is no significant difference in “school-family cooperation” dimension of the character education parent scale according to gender and age; There are significant differences according to educational background, place of residence, socioeconomic status and number of children. There is no significant difference in “adequacy and effectiveness” according to gender, age, place of residence, socioeconomic status and number of children; a significant difference has been found according to education level. There are no significant differences in “social environment” according to gender, age, place of residence and socioeconomic status; there is a significant difference according to educational status and number of children.

Result: According to the results of the study, it has been found that character education in primary schools is inadequate, problems in character education are mostly caused by family, school-family cooperation is important.

Keywords: Character education, moral education, values education, teachers' opinions, parents' opinions.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	5
Kişilik/Şahsiyet	5
Değer ve Değerler Eğitimi	7
Erdem (Fazilet).....	10
Ahlak	11
Huy/Mizaç	15
Karakter	17
Karakter nedir?.....	17
Karakter Gelişimi ve Karakter Eğitimi.	19
Karakter eğitimi neden önemlidir?.....	31
Karakter eğitiminin tarihi.	33
Türkiye’de karakter eğitimi.	39

Karakter gelişiminde ve eğitiminde aile.....	43
Karakter gelişiminde ve eğitiminde okul.	47
Karakter eğitiminde rol model olarak öğretmen.	52
Karakter gelişiminde ve eğitiminde çevre.	56
Karakter eğitimi yaklaşım ve uygulamaları.	57
İlgili araştırmalar	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	67
Yöntem	67
Araştırma Deseni	67
Araştırmanın Nicel Boyutu.....	67
Araştırmanın Nitel Boyutu	68
Araştırma Grupları.....	68
Nicel boyut için evren ve örneklem.	68
Nitel boyut için çalışma grubu.	73
Veri toplama araçları ve verilerin toplanması.	74
<i>Nicel veri toplama araçları.....</i>	<i>74</i>
<i>Kişisel bilgi formu.....</i>	<i>75</i>
<i>Karakter eğitimi öğretmen ölçeği.</i>	<i>75</i>
<i>Güvenirlğe ilişkin bulgular.</i>	<i>81</i>
<i>Karakter Eğitimi Veli Ölçeği.</i>	<i>81</i>
<i>Veli karakter ölçeği güvenirlik analizi.....</i>	<i>86</i>
Verilerin toplanması.....	87
<i>Nicel verilerin toplanması.....</i>	<i>87</i>
<i>Nitel verilerin toplanması.</i>	<i>87</i>
Verilerin Analizi.....	87
Nicel verilerin analizi.	88
Nitel verilerin analizi.....	88
<i>Geçerlik güvenirlik çalışmaları.</i>	<i>89</i>
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	90
Bulgular	90
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	96

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	98
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	101
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	104
Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	106
Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	108
Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	110
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	116
Tartışma ve Sonuç	116
Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	116
Karakter Eğitimi Veli Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	119
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Karakter Eğitimi Verilmesiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	123
Öneriler.....	130
KAYNAKÇA.....	133
EKLER	143
EK-1. Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeği	143
EK-2. Karakter Eğitimi Veli Ölçeği	145
EK-3. Karakter Eğitimi Görüşme Soruları	147
EK-4. İzin Belgesi	149
ÖZ GEÇMİŞ	150

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Spranger'e Göre Değerlerlerin Sınıflandırılması</i>	9
Tablo 2. <i>Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) 'nin Mizaç Türlerinin Açıklamaları (Uhusoy, 2019, ss. 36-38)</i>	16
Tablo 3. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i>	73
Tablo 4. <i>Öğretmen Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları</i>	79
Tablo 5. <i>Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	81
Tablo 6. <i>Veli Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları</i>	85
Tablo 7. <i>Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	86
Tablo 8. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu</i>	90
Tablo 9. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Etkililik ve Yeterlilik Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu</i>	91
Tablo 10. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu</i>	91
Tablo 11. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	92
Tablo 12. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	92
Tablo 13. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	93
Tablo 14. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	94
Tablo 15. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	95
Tablo 16. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	95
Tablo 17. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	96

Tablo 18. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	97
Tablo 19. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....</i>	98
Tablo 20. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu.....</i>	98
Tablo 21. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu.....</i>	99
Tablo 22. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sosyal Çevre Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu</i>	99
Tablo 23. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutu Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	100
Tablo 24. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	100
Tablo 25. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	101
Tablo 26. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutu Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu...101</i>	101
Tablo 27. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu...102</i>	102
Tablo 28. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu...103</i>	103
Tablo 29. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....</i>	104
Tablo 30. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....</i>	105
Tablo 31. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	105
Tablo 32. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	106
Tablo 33. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	107

Tablo 34. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	107
Tablo 35. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	108
Tablo 36. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	109
Tablo 37. <i>Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu</i>	109



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait cinsiyet dağılımı.	69
Şekil 2. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait mesleki kıdem dağılımı.	69
Şekil 3. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait öğrenim durumu dağılımı.	69
Şekil 4. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait görev yaptığı yer dağılımı.	70
Şekil 5. Veli örneklemine ait cinsiyet dağılımı.	70
Şekil 6. Veli örneklemine ait yaş dağılımı.	71
Şekil 7. Veli örneklemine ait öğrenim durumu dağılımı.	71
Şekil 8. Veli örneklemine ait yaşadığı yer dağılımı.	72
Şekil 9. Veli örneklemine ait gelir düzeyi dağılımı.	72
Şekil 10. Veli örneklemine ait çocuk sayısı dağılımı.	72
Şekil 11. Planlama ve uygulama boyutuna ait histogram grafiği.	76
Şekil 12. Yeterlilik ve etkililik boyutuna ait histogram grafiği.	77
Şekil 13. Yöntem-teknik ve değerlendirme boyutuna ait histogram grafiği.	77
Şekil 14. Öğretmen ölçeğine ait özdeğer yamaç-birikinti grafiği.	78
Şekil 15. Okul-aile işbirliği boyutuna ait histogram grafiği.	83
Şekil 16. Yeterlilik ve etkililik boyutuna ait histogram grafiği.	83
Şekil 17. Sosyal çevre boyutuna ait histogram grafiği.	84
Şekil 18. Veli ölçeğine ait özdeğer yamaç-birikinti grafiği.	85

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve önemi, amacı, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi

Birey, hayatta birçok beceri, kavram ve değeri ilk olarak ailede öğrenmektedir. Başka bir deyişle bireyin karakterinin büyük bir bölümü ailede şekillenmektedir. Toplumda bir arada yaşamının önemli unsurlardan biri olan değerlerin ve toplumu oluşturan bireylerin karakterinin ilk olarak ailede kazanılması, değer ve karakter kavramlarının ele alınırken aileden bağımsız düşünölemeyeceğini göstermektedir.

Aile karakter eğitimi sürecinde çocuklara temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında en etkili kurumdur. Ancak okul ailenin bu alandaki eksikliğini belirli ölçüde karşılamaya çalışmaktadır (Turan, 2014, s. 90). Bireyin karakter gelişimi aileden sonra okulda devam etmektedir. Karakter eğitimi, öğrencilerin etik davranışlarını optimize etmeye yönelik kasıtlı olarak girişimle büyüyen bir disiplindir. Karakter eğitimi her zaman sağlam sonuçlar verir, yarının toplumunu ve liderlerini hazırlar. Karakter eğitiminin uygulanması için bir eylem planı gerekmektedir. Eğitim politikası ahlaki eğitimi gerçekleştirmeye öncülük etmelidir (Agboola & Tsai, 2012, s. 163). Akin'a (1995, s. 7) göre çocuklar ahlaki pusulalar olmadan büyümektedirler ve karakter eğitiminde ev problemin büyük bir parçasıdır. Aile karakter eğitiminde birinci derece sorumlu olmasına rağmen birçok evde karakter eğitimi yapılmamaktadır. Anne ve babanın çalışması, çocukların ebeveyn denetimi olmadan televizyon karşısında çok fazla zaman geçirmesi ve birçok olumsuz olaya tanıklık etmesi çocukların olumsuz ahlak modelleri ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Çelik'e (2010) göre aile insan neslinin devamı için çocuk dünyaya getirmenin yanında onların büyütölmekten ve terbiyesinden de bizzat sorumludur. Aile, bireyle birlikte toplumun karakterini de şekillendirmektedir.

Günümüzde giderek artan şiddet olayları, uyuşturucu kullanımı, disiplinsizlikler ve toplumu olumsuz yönde etkileyen diğer olaylar okullarda da karakter eğitiminin önemini arttırmıştır. Karakter eğitimi ilk olarak Amerika'da ortaya çıkmıştır. Aile kurumunun çöküşü, ahlaki değerlerin paylaşımında yaşanan sorunlar, gençlikte görölen rahatsız edici ahlaki

eğilimler, Batı'daki okullarda özellikle pozitivist düşünceye yer verilmesi, toplumda meydana gelen değişimler ve bazı toplumsal olayların çocuklar üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler karakter eğitiminin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Turan, 2014, s. 90).

Günümüz olayları birçok veli ve eğitimcinin, akademik başarının tek başına yeterli olmadığını; öğrencinin bilgi anlamında donanımlı olmasının onu hayatta başarılı olmasına yetmeyeceğini; öğrencinin sosyal hayatta ihtiyacı olan temel değerlere sahip olması gerektiğini düşünmesine neden olmuş ve bu konuda çalışmalar yapmaya itmiştir (Aydın, 2010, ss. 4-5).

Karakter eğitimi, çocuk ve ergen gelişimindeki kritik süreçte, okulların merkezi bir rol oynaması gereken kaçınılmaz bir süreçtir ve potansiyel olarak güçlü bir araçtır. Bu konuda proaktif, kapsamlı, işbirlikçi ve bilimsel olmak, karakter eğitimi girişimini daha etkili olma olasılığını arttıracaktır. Dünyamızın geleceği, gençliğin karakterine ve yetişkin bir vatandaş olduğunda kendini nasıl göstereceğine bağlıdır (Berkowitz, 2011). Lickona, Schaps ve Lewis (2002) de etkili karakter eğitiminin, okul yaşamının tüm aşamalarında temel değerleri teşvik eden kasıtlı, proaktif ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirdiğini belirtmiştir.

Eğitimciler, öğrencilere iyi karakterli insan olarak yetişmek için her fırsatı sunmak ve özellikle de toplumun potansiyel olumsuz etkilerini önlemek için aile ve toplumla ortaklaşa çalışmalıdır. Karakter eğitimi dünyadaki tüm kötülükleri iyileştirmez, ancak öğrencileri başarılı yetişkinler olmaları için ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırabilir. Eğitimciler dünyanın her köşesinde bir farkındalık oluşturabilir (Singh, 2001).

Genelde ve özelde karakter eğitimi, ebeveynler ve diğer toplum üyelerinin katılımını ve bilgilendirilmesini gerektirir. Bu katılım sürecinde aile seyirci, etkinliklere katılan veya ortak rolünde olabilir. Etkili karakter eğitiminde olması gereken okul aile ortaklığıdır (Berkowitz, 2011). Agboola ve Tsai'ye (2012) göre eğitim politikası okul sisteminde ahlaki eğitimi gerçekleştirmeye öncülük etmelidir. Ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler, öğrencileri yaşamdaki iyi değerleri tezahür ettirmeye teşvik etmek için paydaş olarak birlikte hareket etmelidir. Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) araştırmasında öğretmenler değer eğitiminde en önemli sorun kaynağının ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların çözümü için ise ilk sırada “çocuğa değerli olduğunu hissettirmek” önerisi yer almaktadır.

Lockwood (1993) değerler ve davranış arasında doğrudan bir bağlantı gösteren bir araştırmaya rastlamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Hartshorne ve arkadaşları (1929) da değerler ve davranış arasında sistematik bir ilişki bulamamışlardır (Akt., Lockwood, 1993). Karakter eğitiminin temel ilkelerinde, ahlakı sadece bilgi boyutunda öğrenilen değil, aynı

zamanda duygu-davranış boyutunu da içeren bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Turan, 2014, s. 90). Kohlberg'in (1969, s. 392) lise ve üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenciler dürüstlüğü doğru, hile yapmanın yanlış bir davranış olduğunu sözel olarak ifade etmişlerdir. Fakat deneysel durumda dürüstlük ile ilgili pozitif bir ilişki bulunamamıştır (Akt., Lockwood, 1993). Thoma ve Rest (1986, ss. 134–135) tarafından yapılan çalışmalar, bazı ahlaki yargılama biçimleri ile davranış arasında düşük fakat göreceli olarak tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ortalama olarak, bu ahlaki yargı türleri davranıştaki varyansın yüzde 0,09'unu oluşturmaktadır (Akt., Lockwood, 1993). Gündoğdu'nun (2010, s. 124) çalışmasında da öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili konuları çok önemsedikleri, ancak bu tutum ve davranışların öğrencilerde ortaya çıkma düzeyinin orta düzeyde kaldığı ortaya çıkmıştır. Görüldüğü üzere değer daha çok teorik anlamda bilinmekte fakat davranışa kolay kolay dönüşmemektedir. Karakter eğitiminde ise değerlerin duygu ve davranışa dönüşümü söz konusudur. Fakat bu süreç hemen olacak bir süreç değil, uzun zaman alan ve zor bir süreçtir. Karakter eğitiminin amacına ulaşmasında önemli sorunlardan birisi, çocuğun içinde bulunduğu toplumda ahlaki karakter gelişimini destekleyecek toplumsal yapının yetersiz olmasıdır. Karakter eğitimcilerinin üzerinde durduğu bu husus, okulda verilen karakter eğitimin toplumda bir karşılığının olmasını ifade etmektedir. Bu karşılığın olmaması durumunda ise, çocuklarda ahlaki çelişkiler ortaya çıkabilmektedir (Turan, 2014, s. 90).

Okullarda değerler eğitimi elbette önem arzetmektedir. Fakat çalışmalar değerler konusunda öğrencinin genel olarak bilgi sahibi olduğunu fakat bunları davranışa dönüştürme konusunda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Burada karakter eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Literatürde karakter eğitiminin küçük yaşlarda daha hızlı kazanıldığına değinilmiştir. Küçük yaşlarda kazanılan karakter eğitimi birey ve toplum için önem arz etmektedir. Karakter eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok öğretmen ve öğrenci ile yapılan çalışmalardır. Ailenin de katılımıyla gerçekleştirilen az sayıda çalışma (Aslan, 2011; Ersoy, 2013) bulunmaktadır. Bu çalışmada ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda karakter eğitimine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri cinsiyet yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri mesleki kıdem yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri öğrenim durumu yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri görev yaptığı yer yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri cinsiyet yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri yaş yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri öğrenim durumu yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri yaşadığı yer yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri sosyoekonomik durum yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi konusundaki görüşleri çocuk sayısı yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Gaziantep ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının boyutları ve öğretmen ve velilerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Katılımcıların ölçme araçlarındaki sorulara samimi cevap verdikleri ve katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Karakter eğitimi ile ilgili benzer birçok kavram bulunmaktadır. Karakter eğitimi ve bu kavramların birbirinden farkını daha iyi anlamak için öncelikle kişilik, değer, erdem, ahlak, mizaç, huy gibi kavramların açıklanması yararlı olacaktır.

Kişilik/Şahsiyet

Alanyazına bakıldığında kişilik/şahsiyet ile ilgili birçok tanım ve açıklamaların olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından hazırlanan sözlükte kişilik “Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Ulusoy (2019) kişilik/şahsiyeti bireyi diğerlerinden ayıran, farklı kılan duygu, düşünce, davranış, beden ve zihin özelliklerinin tümü olarak tanımlamıştır (Ulusoy, 2019, s. 16). Cüceloğlu’na (1992, s. 404) göre kişilik; bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Psikologlara göre kişilik, bireyin sahip olduğu özel ve ayırıcı davranışlarını içermektedir. Bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil etmesi açısından özel; bu davranışların bireyi diğer insanlardan ayırması nedeniyle ayırıcıdır (Morgan 2005; Akt., Çağatay, 2009, s. 2). Literatürde yer alan kişilikle ilgili tanım ve açıklamalara bakıldığında genel olarak bireyi diğer bireylerden “ayırt edici” ve “kendine özgü” anahtar kelimeleri öne çıkmaktadır.

Tezcan (1987) bireyin duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranışlarının o bireyin kişiliğinin öğelerini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu öğeler insanın görünüşü, hareketleri, jest ve mimikleri ve çevreye uyumuyla dışarı yansımaktadır (Ersoy, 2013, s. 10).

Köknel (2005) kişiliği on katmana ayırmıştır. Bu katmanlar sırasıyla; kişiliğin bedensel nitelikleri, bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezleri, zeka, güdü, coşku alanı, kişiliğin benliği, duygu-düşünce-tutum-davranış, karakter, kişinin kendini kabullenme sürecinde sarfettiği çabadır. Onuncu katman bireyin kişiliğini oluşturan diğer tabakaların bilincinde olarak evrendeki yerini tespit eder (Katılmış, 2010, ss. 15-16). Birey fiziksel, biyolojik ve psikolojik anlamda bir bütündür ve bu alanların birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği söylenebilir.

Kişilik hayatın ilk yıllarında oluşmaya başlar. Altıncı yaşa gelindiğinde kişiliğin ana hatları belirir ve gençlik yıllarının sonuna doğru da netleşir. Kişilik sonraki yıllarda değişime

uğramaz. Bu yönüyle karakterden farklılık gösterir (Durmuş, 2011, s. 82). Freud'a göre de kişilik insan hayatının ilk beş yılında şekillenir ve altı yaşından sonra ciddi bir değişiklik yaşanmaz. Freud kişiliği açıklamak için farkında olduğumuz düşünceleri içeren bilinç, bilinçte kaybolan ama istediğimiz zaman bilinç düzeyine getirebileceğimiz düşüncelerin bulunduğu bilinç öncesi ve düşüncelerimizin asıl önemli kısmının bulunduğu bilinç altından oluşan topografik modeli oluşturmuştur. Bu modelin kişiliği açıklamadaki sınırlılıklarını gidermek için de kişiliğin alt benlik, (id), benlik (ego) ve üst benlikten (süper ego) oluştuğu yapısal modeli geliştirmiştir (Burger, 2006, Akt., Meydan, 2012, ss. 78-79). Literatürdeki diğer çalışmalarda da kişiliğin ilk 5-6 yaşlarda oluştuğuna dikkat çekilmiştir. Bu durum aslında kişiliğin daha çok huy/mizaç tarafı ile ilgilidir. Çünkü kişilik huy/mizaç ve karakter olarak iki bölümden oluşmaktadır. Huy/mizaç kişiliğin değişime dirençli tarafı olup karakter değişebilir.

Kişiliğin oluşmasında mevcut kalıtsal faktörler ile olması gereken çevresel faktörlerin rolü büyüktür (Yavuzer,1982, Akt., Akçin, 2006, s. 8). Kişiliğin biyolojik yönü mizaç; bireyin yaşamındaki olaylardan, kültürden ve sosyal öğrenmeden etkilenen yönü ise karakter olarak tanımlanabilir (Totan, Aysan, & Bektaş, 2010). Burger (2006), kişilik kavramını ve davranışları açıklamak amacıyla ortaya atılan kişilik kuramlarını altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalar ve önemli yönleri şu şekildedir:

1. **Psikanalitik Yaklaşım:** Davranışlardaki farklılıkların nedeni bilinç altıdır. Örneğin, saldırganlık bu yaklaşıma göre bireyin bilinç altındaki ölüm korkusundan kaynaklanmaktadır. Sağlıklı bir birey kendi kendine zarar vermeyeceğinden bilinç altındaki öfkeyi başkalarına saldırganlık olarak yansıtır.
2. **Ayırıcı Özellik Yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre kişi, türlü kişilik niteliklerinden oluşan ayırıcı özellikler yelpazesindeki kişilik niteliklerinden bazılarına sahiptir. Buna göre kişinin küçük yaşlarda gösterdiği sınıf arkadaşlarını itip kakmak gibi davranışlar büyüdüğünde saldırgan bir birey olmasına neden olmaktadır.
3. **Biyolojik Yaklaşım:** Kişilikteki bireysel farklar bu yaklaşıma göre kalıtsal nedenler ve fizyolojik süreçlerden kaynaklanır. Bazı insanların depresyona, saldırganlığa vb. eğilimli olmasının genetik özelliklerinden kaynaklanması buna örnek olarak gösterilebilir.
4. **İnsancıl Yaklaşım:** Kişisel sorumluluk ve kendini onaylama duygusu bu yaklaşıma göre kişilik farklarının temel nedenidir. Bu yaklaşım bireyin uygun koşullar çerçevesinde büyümeleri durumunda birey ve toplumun mutlu olarak yaşayabileceğini belirtmekte ve bazı insanların doğuştan saldırgan oldukları görüşüne karşı çıkmaktadır.

5. **Davranışsal / Sosyal Öğrenme Yaklaşımı:** Koşullanma ve beklentiler tutarlı davranış kalıplarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Örneğin, çocuk etrafında başkalarına saldıran ve bu saldırganlığı ödül sağlayan bir davranış olarak gözlemleyerek başkalarına vurmanın faydalı bir davranış olduğunu öğrenebilir.

6. **Bilişsel Yaklaşım:** Bilgiyi işleme yöntemlerindeki farklılık bu yaklaşıma göre insan davranışlarındaki farklılığın nedenidir. Herhangi bir durumda göstereceğimiz tepki o durumu yorumlama şeklimize bağlıdır (Katılmış, 2010, s. 14).

Kişilik kavramı ve davranışların nedenleri açıklayan bu kuramda yaklaşımlar arasındaki davranış farklılıklarının nedenlerine bakıldığında kişiliğin huy/mizaç ve karakter tarafı göze çarpmaktadır. Bazı yaklaşımlar insan davranışların nedenlerinin karakter özelliklerinden kaynaklandığına dair kanıtlar sunarken bazı yaklaşımlar ise davranışların nedenlerini kişiliğin huy/mizaç tarafı ile açıklamaya çalışmıştır.

Şahsiyet/kişilik kavramında dünya görüşümüzü oluşturan pek çok değer hayatımıza yansımaları ve davranışa dönüştüğünü görürüz. Birey başka kişilerle karşılaştıkça kendi benliğinin mücadelesini verecektir veya bazı davranış ve huylarını değiştirecektir (Ulusoy, 2019, s. 16).

Kişilikle ilgili tanım ve açıklamalar şu şekilde özetlenebilir: Kişilik 5-6 yaşa kadar oluşur ve daha sonra değişmez. Kişilik huy/mizaç ve karakter olmak üzere iki bölümden oluşur. Huy/mizaç kişiliğin değişime direçli tarafı, karakter ise değişime açık tarafıdır. İnsan davranışlarının nedenleri kişilik yapısı ile açıklanabilir.

Değer ve Değerler Eğitimi

Değer Türk Dil Kurumunun hazırladığı Güncel Türkçe Sözlüğe göre; “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”, “bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör”, “üstün nitelik, meziyet, kıymet” şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, insan için önem dereceleri olan hedeflere de değer denilmektedir. İnsan davranışlarına ve hayatına yön veren değerlerin, diğer fiziksel varlıklar gibi somut bir mevcudiyeti yoktur. Değerler ancak eylemle birlikte ortaya çıkar (Aydın, 2010, s. 1).

Değerler, milli ve küresel gelişime elverişli olan hayat prensiplerini yönlendiren, hayata yön, dayanma gücü, yaşama sevinci, mutluluk, huzur vb. getiren olgudur. Değerler, bir trenin yolda kalmasını ve yoldan çıkmamasını sağlayan raylar gibidir; yumuşak, hızlı ve doğru hareket etmesine yardımcı olur. İnsan hayatında da etkisi ve katkısı mutlak (Ulusoy,

2019, s. 65). Literatüre bakıldığında değerlerle ilgili farklı yaklaşımların bulunduğu ve çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Kupchenko ve Parsons'a (1987) göre değerler eğitiminde yaklaşımlar:

- a) İnsanın doğasını ve insan-toplum/çevre ilişkilerini tanımlamaları,
- b) Değer kazanma süreçlerini açıklamaları,
- c) Değerlerin kaynağı üzerine görüşleri,
- d) Değerler eğitiminde belirledikleri temel ve ileri amaçları,
- e) Uyguladıkları metotlar, açısından birbirlerinden farklılıklar göstermekte ve bu farklılıklara bağlı olarak da sınıflandırmalar yapılmaktadır (Meydan, 2012, s. 112).

Schwartz ve Bilsky (1987) değerleri şu şekilde özetlemiştir:

1. "Kavram ya da inançlardır." Değerler inançtırlar, fakat tümüyle nesnel duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler.
2. "İstenen son durum (amaç) veya davranışla ilgilidirler." Değerler bireylerin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
3. "Belli bir durumun üzerindedirler." Değerler özgür eylem ve durumların üzerindedirler.
4. "Seçimleri veya davranış ve olayların değerlendirmesini yönlendirirler." Değerler, davranışların insanların ve olayların seçilmesini veya değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. "Görelî önemlerine göre sıralanırlar." Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur (Ulusoy, 2019, s. 67).

Spranger değerleri; ekonomik, siyasi, sosyal, teorik (bilimsel), estetik ve dini değer olarak altı gruba ayırmıştır (Akbaş, 2004, s. 56).

Tablo 1. *Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması*

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattır. Bencil değildir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi fazları feda eder.

Rokeach değerleri temel değerler ve araç değerler olarak sınıflamaktadır. Temel değerler başarı, eşitlik, erdem, özgürce seçim gibi istenen nihai değerleri içerirken; araç değerler sorumluluk, cesaret, tutku, gerçeklik gibi, temel değerlere ulaşmak için kullanılan davranış biçimlerini ifade eder (Yazıcı, 2006, s. 502). Suh ve Traiger (1999) ahlaki davranışların öğretilmesine ve kazandırılmasına yönelik kullanılabilecek dört temel yaklaşımdan bahsederler. Bu yaklaşımlar:

1. **Fikir aşılama:** Değerlerin öğretme ve istenilen davranışlar için tutarlı pekiştirme yapmak,
2. **Açıklama:** Öğrencilerin kendi değerlerinin farkında olmasını sağlamak,
3. **Ahlaki düşünce:** Öğrencilerin davranışlarını/eylemlerini yürütmesi yönetmesi için ahlaki ilkeler geliştirmesine yardım etmek,
4. **Değerler analizi:** Öğrencilerin değerlerle ilgili konuları incelemesi için dikkatli ve ayrıntılı analiz geliştirmesine yardım etmektir (Ulusoy, 2019, s. 137).

Değer eğitimi aile ile başlayıp kitle iletişim araçları, akran grupları ve günlük yaşamdaki etkileşimlerin de etkisiyle hayat boyu devam etmektedir. İyi bir vatandaş yetiştirme aşamasında okulların rolü büyüktür ve bu konuda en önemli aktörlerden biri öğretmendir (Coombs-Richardson & Tolson, 2005, Akt., Balcı & Yanpar Yelken, 2013). Öğretmenler değer eğitimi sürecinde birçok yöntem ve teknik kullanmaktadır. Öğretmen olarak model olma, öğrencilerle birlikte kural geliştirme, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay inceleme öğretmenlerin değer eğitiminde kullandığı yöntemler

arasında yer almaktadır (Balcı & Yanpar Yelken, 2013, s. 209). Öğretmenin değer öğretiminde etkili olabilmesi ve model olabilmesi için öncelikle değerlerin kendisinde var olması gerekmektedir. Eğer öğretilen değerler yoksa öğrencilere değerler konusunda iyi bir örnek değil; tam aksine öğrencilerdeki iyi değerlerin de körelmesine veya ortadan kalkmasına neden olacak kötü bir model de olabilir (Yazıcı, 2006, s. 508).

Değer eğitiminde ele alınması gereken diğer bir konu ise değer çatışmasıdır. Bireyin karşılaştığı bazı durumlar değer çatışmaları ortaya çıkarabilir. Örneğin, en sevdiğiniz teyzenizin size nefret ettiğiniz bir yemek sunduğunu ve beğenip beğenmediğinizi sorduğunu varsayalım. Bu durumda ona sevdiğinizi söylerseniz yalan söylemiş; sevmediğinizi söylerseniz nezaketsiz olursunuz. Burada dürüstlük ve nezaketten hangisini yerine getireceğinize nasıl karar verirsiniz? (Lockwood, 1993).

Değer ve değerler eğitimi ile ilgili tanım ve açıklamalara bakıldığında değerın Milli Eğitim Bakanlığının okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerden çok daha geniş ve kapsamlı bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Değer günlük hayatımızda sosyal, ekonomik, siyasi, bilimsel vb. bütün alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Değere ilişkin tanımlara bakıldığında ortak bir tanım üzerinde hemfikir olunmadığı; değerlerle ilgili farklı sınıflamalara, yaklaşımlara göre ele alındığında farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Mevcut tanımları, sınıflandırmaları ve özellikleri çerçevesinde incelendiğinde değer için; insanın insanlarla ve diğer varlıklarla ilişkisinin niteliksel ve niceliksel olarak kavramsallaştırılması ve bu kavramlara yüklenen anlamlardır denilebilir.

Erdem (Fazilet)

Erdem insanın iyi davranışlarının temelinde yatan bir kavramdır. Erdem kavramı bazen karakter, değer, ahlak kavramı ile karıştırılmaktadır. Bu kavramlar her ne kadar birbiri ile ilişkili olsa da farklı anlamdadırlar. Felsefi anlamda ele alındığında erdem kavramı, tartışmaları Antik Yunan dönemine dayanan bir anlam arayışıyla ilgilidir. Aristoteles, Platon, Sokrates gibi Yunan filozoflarına göre insanın temel amacı mutluluktur. Aristoteles “insanın en büyük servetinin mutluluk olduğunu” ifade etmiştir. Her canlı kendine özgü eylemleri gerçekleştirdiğinde kendi mükemmeliyetine erişir. Akıl sahibi olan insan da karakterini en iyi şekilde geliştirerek mükemmeliyetine ulaşır. İnsan için erdem budur (Störig, 2011, Akt., Ersoy, 2013, s. 12).

Kişi için birtakım huylar faydalı iken birtakım huylar ise zararlı olabilmektedir. Huyların faydalı olması durumunda huy kavramı ile erdem kavramı bağlantılı kavramlar haline gelmektedir. İyi huylar bir fazilet ya da erdem olarak düşünülebilir. Bu bağlamda bütün

erdemler huy olarak kabul edilirken, bütün huylar erdem olarak kabul edilmemektedir (Arslan, 2006, s. 260).

Erdemler hemen hemen bütün toplumlar tarafından ulaşılmaya çalışılan kutsal değerler olarak hedeflenir. Toplum içerisinde düzenin sağlanması için kurallara uymanın yanında gelenek göreneklerin ve ortak değerlerin bütünleyici yönlerine de ihtiyaç duyulur. Bir toplum içerisinde karşılıklı ilişkiler, o toplumdaki bireylerin kişisel veya toplu olarak insani olan değerleri benimsemeleri ölçüsünde sağlıklı olur (Yörükoğlu, 2004: Akt. Çatalbaş, 2018, s. 39).

Erdemler; ahlaki olarak her zaman iyi olma eğilimi, iyi ve doğru faaliyetlerde bulunmaya yatkın olma durumudur. İnsan iradesinin, gerektiği takdirde büyük özverilerde bulunmak ve ciddi engelleri aşmak pahasına, ahlaki iyiliği amaçlama, iyilik uğruna hareket etme gücü olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2003, Akt., Orhan, 2013, s. 38). Platon, ana erdemler olarak özdenetim, bilgelik, cesaret (mertlik) ve adaleti tanımlamıştır. Diğer önemli erdemler ise özsaygı, cömertlik, sabır, içtenlik ve iyi huydur (Akarsu, 1998: Akt., Yıldırım, 2007, s. 38). Lickona'ya (2001) göre her erdem üç temel bölümden oluşur. Bunlar ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştır. Erdemler kişilerin yanı sıra toplumlar için de güzel özelliklerdir (Lickona, 2001, s. 65).

Okullarda uygulanan değer ve karakter eğitiminde amaç öğrencinin olumlu davranışlar kazanmasını sağlamaktır. Bu amaç çerçevesinde bakıldığında değer, karakter ve ahlak eğitiminin erdem kavramıyla olan ortak noktaları ortaya çıkmaktadır. Ama erdemle ahlak, karakter ve değer aynı şey değildir. Erdem sadece iyi olanı ifade etmektedir. Ahlak, karakter ve değerlerin cömertlik, adalet, sabır gibi iyi tarafları erdemle ilişkiliyken cimrilik, sabırsızlık gibi kötü tarafları erdem kavramıyla ifade edilmemektedir.

Ahlak

Ahlak kavramı Türk Dil Kurumunun hazırladığı güncel Türkçe Sözlüğe göre “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağtöre” anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Ahlak, akıl ve irade sahibi bir bireyin başkasının zorlamasına gerek kalmadan kendi özgür iradesi ile bilinçli olarak yaptığı davranışlar olarak da ifade edilmektedir (Çağlayan, 2005, s. 17). Ahlakla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında bir yandan kişinin kendi iradesinin öneminden bahsedilirken diğer yandan bireyin toplumda kurallara uyma zorunluluğundan bahsedildiği görülmektedir.

Klasik sözlüklerde insanın yaratılış ve kişilik özelliklerinin kaynağı olarak atıfta bulunulan kelimelerin başında hulk/huluk gelir. Bu manada ahlak “insanın yaratılıştan gelen tabiatının adıdır” (Akt., Koca, 2016, s. 124).

Ahlak ile karıştırılan kavramlardan biri de etikdir. Ahlak herhangi bir kararın ya da davranışın doğruluğunu veya yanlışlığını ifade ederken; etik bu durumları değerlendirirken kullandığımız veya 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: Akt., Yıldırım, 2007, s. 27). Kısaca etik ahlakın felsefi boyutudur.

Ahlak ile ilgili yapılan çalışmalarda ahlak eğitiminin öneminden bahsedilmektedir. Ahlak ve eğitim arasında doğal bir bağ vardır. Bu bağın sonucu da ahlak eğitimidir. Eğitim, kişinin fiziksel ve sosyal çevresine uyumu öğrendiği, yaşam boyu süren bir süreçtir. 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: Akt., Yıldırım, 2007, s. 41). Bu süreç ağırlıklı olarak okullarda işlemektedir. Auciello’ya göre ahlak eğitimi müfredat içerisinde yer almalıdır. Ahlak eğitimi tarih, edebiyat ve din dersleri gibi sözel derslerde geçmiş olaylar ve yaşanmış hikayelerden yararlanarak verilebilir. Diğer derslerde de öğretmen davranışları ile öğrenciye rehber ve örnek olmalı ve ahlak eğitiminden bahsetmelidir (Auciello, 2007).

Ahlak ve ahlak gelişimi ile ilgili farklı bakış açıları ve kuramlar mevcuttur. Dewey, Piaget, Kohlberg, Gilligan ahlak ve ahlak gelişimi alanında yaygın olarak bilinen kuramcılardır.

Dewey ahlak gelişim kuramına bilişsel gelişim açısından yaklaşan ilk kuramcıdır. Dewey’e göre ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitim yer alır. Ona göre çocuklar genel eğitim sürecinde nasıl akıl yürüterek sonuca gidiyorsa ahlak eğitiminde de değerleri özümsemesinde ve farklı değerler hakkında kararların alınmasında aktif olarak rol almalıdır. Ahlaki gelişim ve eğitim, gelişimin psikolojik temellerinin anlaşılmasıyla gerçekleştirilebilir. Dewey ahlaki gelişimi üç aşamada incelemiştir. Bunlar; sosyal ve biyolojik dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren “ahlak ve gelenek öncesi düzey”, kişinin içinde bulunduğu topluluğun değerlerini benimsediği “geleneksel düzey” ve kişinin davranışlarını kendisinin karar verme yeteneği ve akıl yürütmesi ile oluşturduğu ve bireyin içinde yer aldığı

grubun değerlerini irdeleyip, gözlemleyerek benimsediği “özerk düzey”dir. Bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş & Seçer, 2002, s. 108).

Piaget de Dewey gibi ahlak gelişimini zihinsel gelişim kuramının üzerine temellendirmiştir. Ona göre zihinsel gelişim de ahlak gelişimi de olgunlaşmaya bağlıdır (Bacanlı, 2013). Piaget’in ahlak gelişim kuramına göre ahlak gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresiyle olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu dönemler, ahlak öncesi dönem, dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olarak adlandırılmaktadır. Doğumdan 4-5 yaşlarına kadar olan dönem “ahlak öncesi dönem”dir (Can, 2006, ss. 135-136). Bu dönemde çocuklar zihinsel olarak odaklanma sorunu yaşamaları nedeniyle ahlaki muhakeme ve işlem yapabilme yetenekleri yeterince gelişmemiştir. Benmerkezcilik, tek yönlü sınıflama, yapaycılık gibi özellikler bu dönemde ön plandadır. Bu dönem ahlaki muhakeme gücünün olmadığı dönem olarak kabul edilmektedir (Bacanlı, 2013; Senemoğlu, 1997, s. 69). 6-10 yaşlar arasına denk gelen dönem “dışa bağımlı dönem”dir. Bu dönemde çocuklara göre kurallar değiştirilemez gerçeklerdir. Her durumda kurallara uyulması gerekir. Çocuğun istemeyerek de yaptığı kural dışı bir davranış, davranışın sonuçlarına bakarak değerlendirilir. 11 yaşından sonra “özerk dönem” başlar. Bu dönemde çocuklar kuralların değiştirilemez olmadıklarını, istenirse anlaşılabilir olarak değiştirilebileceğini fark ederler. Kuralları çiğneme davranışı sonuca göre değil şartlara ve niyete göre değerlendirilir (Can, 2006, s. 136).

Piaget’in kuramından etkilenen ve devam ettiren Lawrence Kohlberg’e göre ahlak, iyi-kötü, doğru-yanlış, hak-haksızlık konularında bilinçli bir şekilde yargılama, karar verme ve bu karara göre davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Kohlberg 1995, Akt., Çiftçi, 2003, s. 50). Kohlberg’in ahlak gelişimi teorisi 6 basamaktan oluşmaktadır. Kohlberg bu teoride öncelikle ahlaki yargılamanın formu ve yapısı ile ilgilenmekte, daha sonra ahlaki kararların bireysel ya da kültürel farklı içeriklerini ele almaktadır (Çiftçi, 2003, s. 53). Bireyin karşılaştığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken içinde bulunduğu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda birey kendi ahlaki anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2006, s. 136)

Kohlberg’in ahlaki gelişim evreleri şu şekildedir (Can, 2006, s. 137):

A. Gelenek Öncesi Düzey: 10 yaşlarına kadar süren bu düzeyde başkaları tarafından geliştirilmiş kuralların varlığı tam olarak kavranamaz. Benmerkezci ahlak yaklaşımı söz konusudur.

1. Aşama “İtaat ve ceza eğilimi”: Doğru ve yanlışla ilgili ahlaki yargıda bulunurken olayın sonucuna göre karar oluşturulur. Başkalarının duygu ve düşünceleri dikkate alınmaz.
2. Aşama “Çıkara dayalı alışveriş”: Ahlaki yargının niteliği bireyin kendine sağlayacağı faydaya göre belirlenir.
- B. Geleneksel Düzey: Toplumsal göreneklere ve başkalarının beklentilerine uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı söz konusudur.
3. Aşama “Kişilerarası uyum”: Ahlaki yargılar başka bireylerin görüş ve düşüncelerinin etkisiyle şekillenir.
4. Aşama “Kanun ve düzen eğilimi”: Sergilenen davranışların kanunlara ve toplumsal düzene uygunluğunu esas alan ahlak anlayışı söz konusudur.
- C. Gelenek Sonrası Dönem: Toplumsal düzenle ilgili yasa ve kuralların da ötesinde evrensel insani değerlere uygun davranışlar gösterebilmeye ilişkin ilkeli bir ahlak anlayışı vardır.
5. Aşama “Sosyal sözleşme eğilimi”: Kurallar ve kanunlar insanlar arasında toplumsal yararı gözetken anlaşmalar olarak görülür. Toplumun faydasına olmayan veya toplumsal faydayı karşılamayan kuralların değişebileceği kabul edilir.
6. Aşama “Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi”: Çok az insanda görülebilen, evrensel ahlaki ilkelere dayalı ahlak anlayışı söz konusudur.

Carol Gilligan, Kohlberg’in ahlak kuramındaki örneklerinde kadınlara değinmediği halde kadınlar hakkında genellemeler yaptığını belirtmiştir. Kohlberg’in ahlak gelişim kuramında kadınlar erkeklere göre üçüncü evreden sonra daha alt seviyede olma eğilimindedirler. Gilligan bu durumun kadınlardaki eksiklikten kaynaklanmadığını; üçüncü aşamadan sonra toplumun beklentilerinden kaynaklanan cinsiyet farklarının ortaya çıktığını belirtmektedir. Toplumlarda üçüncü aşamada yer alan iyilik yapma, başka insanlara yardım etme, başkalarını hoşnut etme gibi özellikler genellikle kadınlardan beklenir. Kadınlar bu beklentileri yerine getirme çabası içinde olduklarından üçüncü aşamayı geçememiş gibi görünürler. Carol Gilligan’a göre, ahlak gelişimi sürecinde dikkat edilmesi gereken şey, Kohlberg’in belirttiği gibi bir üstteki ahlaki gelişim düzeyine ulaşmak değil, ahlak sevgisini kazanıp yaşayabilmektir (Senemoğlu, 1997, ss. 74-75).

Ahlak kuralları yaşamın her aşamasında etkileşim halinde olunan tüm insanlarla davranışların belirlenmesinde, kanunların uygulamasında vb. önemli rolleri bulunan, toplumu ayakta tutan, başarılı kılıp hedefe götüren önemli bir güçtür. Bu güç bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Toplumun bir arada yaşamasında, temel değerlerin önemsenmesi ve

uygulanmasında, kurallara uyulmasında, bireylerin birbiriyle iyi ilişkiler kurmasında, problemlerin çözülmesinde de ahlak kurallarının etkisi büyüktür. Ahlak kuralları sevmeyi düşüncelerde ve davranışlarda dürüst olmayı, aklı selim davranmayı, yardım etmeyi öğretir (Çağlayan, 2005, s. 42). Ahlaki eğitim, vatandaşlığın hayati ve kaçınılmaz bir yanıdır, çünkü eğilimler ve değerler, beceriler ve bilgi ile güçlendirilmelidir.

Huy/Mizaç

Huy kavramı Güncel Türkçe Sözlükte “insanın yaratılış ve ruh özelliklerinin bütünü, mizaç, tabiat” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Huy/mizaç, kişiliğin biyolojik ve fizyolojik alt yapısı olarak kabul edilmektedir. Kişiliğin kalıtsal yönünü oluşturan ve devamlılık gösteren taraf huy/mizaçtır. Bireyin sıkılma, öfkelenme, neşelenme gibi duygularının tamamı huy/mizaç ile ilgili olup kişiliğin tamamını değil karakter gibi sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle huy, direkt olarak biyolojik temele bağlı tüm davranış örüntüleri olarak tanımlanabilir. Huy/mizaç kişiye ait bazı temel ve ayırt edici özellikleri ifade eden bir kavramdır (Gündoğdu, 2010, s. 13; Güney, 2013, s. 196; Topses, 2003, s. 121).

Kişilik mizaç ve karakter arasındaki ilişkiye bakıldığında Dokuz Tip Mizaç Modelinden (DTMM) bahsetmek yerinde olacaktır. Dokuz Tip Mizaç Modeli (Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi, Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi, Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi, Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi, Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi, Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi, Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi, Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi, Duyumsal-Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi) ile yetiştirilmek istenilen bireylerin mizaçlarının farkına varıp, o mizaçlara göre eğitim ve öğretim uygulamalarının yapılması üzerinde durulmaktadır. DTMM’ye göre mizaç tiplerinin her biri, o tipi oluşturan ayırıcı özelliklerin (traits) bütününden oluşmaktadır (Ulusoy, 2019, s. 39).

Tablo 2. Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) 'nin Mizaç Türlerinin Açıklamaları (Ulusoy, 2019, ss. 36-38)

	Mizaç Modeli	Mizaç Özellikleri	Mizaç Davranışları
DTMM: 1	Kusursuzluk ve düzen arayan: Kusursuzluğu arayan mizaç modeli	Mükemmeliyetçi, idealist, kontrollü, ciddi, ölçülü, titiz, ayrıntıcı, planlayıcı, çalışkan, sebatkar, sorumluluk sahibi, ilkeli, disiplinli, kuralcı, gergin, eleştirel.	İdealist, prensipli, adil, kontrollü, titiz, kurallara uyan, yargılayıcı, detaycı, gergin bireylerdir. Obsesif kompulsif kişilik özellikleri gösterirler. Psikopatolojik yatkınlıkları kusursuzluk isteğine bağlı öfke, kaygı ve obsesyonlardır.
DTMM: 2	Sevgi ve ilgi arayan: Duyguları hissetmeyi arayan mizaç modeli	İlişki odaklı, sevgi dolu, sıcakkanlı, dışa dönük, duygusal, sempatik, içten, arkadaş canlısı, yardımsever, fedakâr, alıngan, sitemkâr.	Duygusal, yardımsever, sıcakkanlı, ilişki odaklı, alıngan, sitemkâr, ısrarcı, aceleci, yönlendiricidirler. Psikopatolojik yatkınlıkları, ilişki sorunlarından kaynaklanan yoğun düşünceler, agresiflik, kendine zarar verme, ağlama, uyku sorunları, endişedir.
DTMM: 3	Başarı ve popülerlik imajı arayan: Hayran olunacak mizaç modeli	Başarı ve kariyer odaklı, imgesine düşkün, hırslı, yarışmacı, hedefine kilitlenen, duygularını görmezden gelen, diplomatik, üretken, pragmatik.	Hırslı, rekabetçi, başarı odaklı, pratik, imaj ve statüye düşkün, duygudan uzak, motivatör, diplomatik bireylerdir. Özsever kişilik özellikleri gösterirler. Başvuru belirtileri özsever zedelenmeden kaynaklanan saldırganlık ve ilişki sorunlarıdır.
DTMM: 4	Bireysellik ve özgünlük arayan: Duyguların anlamını arayan mizaç modeli	Özgün, bireysel, sıra dışı, yaratıcı, sanatsal, duyarlı, empatik, içten, romantik, melankolik, incinebilir.	Romantik, naif, içe dönük, bireysel, özgün, empatik, duyguların anlamını keşfeden, sanatsal, melankolik, tutkulu bireylerdir. Borderline kişilik, depresif ve siklotimik duygu durum özellikleri gösterirler. Boşluk duygusu, anlamsızlık düşünceleri, özdeşim sorunları, madde kullanımı gibi sorunlar yaşarlar.
DTMM: 5	Bilgi ve uzmanlaşma arayan: Bilginin anlamını arayan mizaç modeli	Analitik gözlemci, asosyal, içe dönük, soğuk, salt akılcı, nesnel, şüpheli, araştırmacı, soyutlayıcı, paylaşmayan, arşivci.	İçe dönük, sessiz, çekingen, yalnızlığı seven, gözlemci, analitik, akılcı, soyutlayıcı, soğuk, duygusuz, şüpheli bireylerdir. Şizoid kişilik özellikleri gösterirler. Paranoid düşünce ve sanrı taslakları oluşturmaya yatkındırlar.

Tablo 2. (devamı)

DTMM: 6	Güven ve emniyet arayan: Entelektüel dinginlik arayan mizaç modeli	Güven ve emniyet odaklı, kontrolcü, obsesif, muhalif, ambivalan, kararsız, kuşkucu, tedbirli, kötümser, endişeli, otoriteye ihtiyaç duyan, ketum.	Sadık, güvenilir, uyumlu, düzenli, tedbirli, ketum, tutumlu, olumsuz olasılıkları öncelikli düşünen, kuşkucu, sorgulayıcı, gizli muhalif, bilgi depolayan, ambivalan, kararsız bireylerdir. Bağımlı ve paranoid özellikler ön plandadır. Anksiyete bozuklukları ve obsesif kompulsif bozukluk sık görülmektedir.
DTMM: 7	Yenilik ve haz arayan: Keşfetmenin hazzını arayan mizaç modeli	Keşfeden, çabuk ilişki kuran, çok hareketli, çok konuşkan, iyimser, muzip, pratik, heyecan arayan, hayalci, kısıtlanmaktan kaçan, dürtüsel, düzensiz, savurgan.	Hareketli, muzip, konuşkan, iyimser, pratik, yenilikçi, maceraperest, hazzcı, hayalci, abartıcı, dürtüsel, galesiz, dikkatsiz, maymun iştahlı bireylerdir. Hipertimi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, bağımlılık sorunları (oyun, internet, madde kullanımı) sık görülür.
DTMM: 8	Güç ve hâkimiyet arayan: Mutlak güç arayan mizaç modeli	Hükmedici, önder, girişimci, cömert, kendinden emin, dobra, grandiyöz, dayanıklı, otoriter, toleranssız, çabuk parlayan, mücadeleci.	Cesur, kendinden emin, otoriter, sert, baskın, hükmedici, lider, dobra, öfkeli bireylerdir. Antisosyal kişilik özellikleri gösterirler. Öfke patlamaları, saldırgan ve zarar verici davranışlar ve madde bağımlılığı sık görülür.
DTMM: 9	Huzur ve sükûnet arayan: Duyumsal hareket arayan mizaç modeli	Çatışmaktan kaçınan, sakin, uyumlu, barışçıl, bütünleşmeci, ağırkanlı, utangaç, esnek, sabırlı, inatçı.	Sakin, barışçıl, ağırkanlı, uyumlu, arabulucu, öfkelerini bastıran, utangaç, inatçı, tembelliğe eğilimli bireylerdir. Çekingen kişilik özellikleri gösterirler. Sosyal fobi yönünden risk altındadırlar.

5-6 yaşlarına kadar oluşan ve daha sonra çok zor değişen veya değişmeyen huy/mizaç ile ilgili kullanılan “Can çıkar huy çıkmaz”, “Huylu huyundan vazgeçmez”, “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur”, “Kurt köyünü değiştirir huyunu değiştirmez”, “Huy canın altındadır” atasözleri de huyun değişime kapalı olduğunu göstermektedir.

Karakter

Karakter nedir?

Karakter kavramı ile ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmakla birlikte üzerinde genel olarak birleşilen bir tanım yer almamaktadır. Karakter kavramına ikinin bazı tanım ve açıklamalar şu şekildedir:

Karakter “bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye”dir (www.tdk.gov.tr).

Bireyin sosyal, duyuşsal, düşünsel ve ahlaki boyutlarda olumlu gelişim göstermesidir (Battistich, 2005).

İnsanların karşılaştıkları durum ve olaylar karşısında tepki veriş tarzlarına şekil veren iyi ve kötü alışkanlıklarıdır (Costanzo, 2005, s. 1).

İnsanın doğuştan getirdiği özelliklerin üzerine dokuduğu alışkanlıkların, ahlaki değerlerinin, toplum kurallarının tamamıdır (Durmuş, 2011, s. 14).

Çeşitli ruhsal yeteneklerin bireylerde özel olarak toplanmasıdır (Çağdaş & Seçer, 2002, s. 96).

Dürtüleri kontrol etme ve hazzı erteleme kapasitesidir (Etzioni, 1993).

Bir bireyin o kişinin ahlaki çalışma yeteneğini ve eğilimini etkileyen psikolojik özelliklerdir. Bir insanın doğru şeyi yapmasını ya da yapmamasını sağlayan özelliklerden oluşur (Berkowitz, 2002, s. 48).

Kuralları izlemektir (Battistich, 2005, s. 2).

Karakter, sosyal bir kavram olarak insanların çok yönlü özelliklerini tanımaya yarayan davranışlar bütünüdür. Karakter doğuştan kazanılmaz ve insanın çevresine, topluma karşı davranışlarını belirler. Karakter denilince toplumda olumlu-olumsuz davranışlar akla gelir (Çağlayan, 2005, ss. 95-96). Battistich (2003) karakterin daha çok olumlu taraflarını ele almıştır. Ona göre karakter toplumda etkili iletişim kurabilme, haksızlık karşısında kendinden ödün vermeme, iyiyi düşünme ve yapma, sorumluluk, dürüstlük, topluma bağlılık gibi tutumları içerir. Bireyin toplumsal, zihinsel, duygusal vb. her yönden iyi karakterli biri olması için elinden gelenin en iyisini yapmasıdır. Kısaca bireyin olumlu gelişimidir.

Görüldüğü üzere karakter kavramının tanımları farklılık göstermektedir. Bazı karakter tanımlarında alışkanlıklardan bahsedilmiştir. Fakat Aristo karakterin alışkanlıklardan oluşmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni alışkanlıkların pasif davranış tekrarı ile oluşmasıdır. Karakter ise çocuğun bilişsel olarak kendi kararlarını vermesi ile oluşmaktadır. Çocuk karşılaştığı bir durum ya da olay karşısında karar verirken özerk olmalıdır. Burada önemli olan çocuğun doğru düşünmesini sağlayabilmektir. Aristo eğitimin; vücut, karakter ve akıl eğitimi olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir (Nucci & Narvaez, 2008).

Karakter Gelişimi ve Karakter Eğitimi.

Karakter eğitimi için de karakter kavramında olduğu gibi birçok tanım bulunmaktadır. Karakter eğitimi, karakter gelişimini desteklemek için okul yaşamının tüm boyutlarının kasıtlı olarak kullanılması (Battistich, 2005, s. 3; Schaps & Williams, 1999), öğrenci davranışlarını sistematik olarak şekillendirmeyi amaçlayan okul temelli eğitim (Lockwood, 1997, Akt., Arthur, 2003, s. 8), temel insani değerlerini kazanarak bunları davranış haline getirebilen akademik anlamda da başarılı öğrenciler yetiştirmek amacıyla yapılan eğitimsel faaliyetler (Katılmış & Ekşi, 2011), öğrencilerin, sorumluluklarını taşıyabilecekleri kabul edilebilir seçimler yapabilmelerine olanak sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi (Ekşi, 2003; Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Sılay'a (2010, s. 3) göre karakter eğitimi sadece okulda ve okul personeli tarafından yapılan değil; bireyin olumlu niteliklere sahip bir insan olması sürecinde okulların, sosyal çevrenin ve ailenin planlı, yapıcı ve öğretici etkinliklerinin tümünü kapsar.

Thomas Lickona, karakter eğitimi "erdemli kasıtlı geliştirme çabası" olarak tanımlar. Burada anahtar kelime kasıtlıdır. Çocuklar kendi kendine bırakıldıklarında iyi karakterli genç yetişkinler olarak büyüyecekleri varsayılmaz. Çocukların karakter eğitimi sürecinde örnek alacağı ve karakter eğitimi teşvik yoluyla onlara öğretecek yetişkinlere ihtiyacı vardır (Pala, 2011, s. 25).

Rusnak'a (1998) göre karakter öğretilir ve bazı özel ilkeler karakter eğitimi kolaylaştırabilir. Bu ilkelerden birincisi eğitimcilerle karakter eğitiminin bir ders olmadığını ve onu her yerde görmeleri gerektiğini hatırlatmadır. İkinci ilke karakter eğitiminin aktif bir eğitim olduğu ile ilgilidir. Karakter eğitimi öğrencilerin karakter gelişimi için gerçek, ilgili olayları, günlük makul zamanlarda onların aktif rol almalarını sağlayarak ve günlük düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir (Ulaş, 2014, s. 21). Berkowitz ve Bier'e (2005, s. 2) göre karakter eğitimi; çocuklara saygı, dürüstlük, cömertlik, eşitlik, kibarlık, cesaret gibi evrensel değerlerin kazandırılması amacıyla okullarda uygulanan milli bir çalışmadır. Karakter eğitimi birey ve toplumun iyiliği için gerekli olan iyi karakterin geliştirilmesi sürecinde, okul ve toplum çocuklar ve gençlerden sorumlu olduğu bir çaba ve yaklaşımdır.

Karakter eğitiminin amacı üretken, adil ve temel ahlaki değerlere (merhamet, dürüstlük, adalet vb.) sahip ve bu değerleri uygulayan, anlayan, önemseyen ve bunlara göre hareket eden iyi çocuk ve gençlik yetiştirmektir. Etkili karakter eğitimi, istisnasız tüm öğrencilerin bu temel hedeflere ulaşma potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayan sınıf ve okul ortamları oluşturmaya içerir (Battistich, 2005, s. 3).

Tarih boyunca eğitimin genel amacı karakteri düzgün iyi vatandaşlar yetiştirmek olmuştur (Bakioğlu & Sılay, 2011). Karakter eğitiminde amaç çocukken ilgili, anlayışlı, üretken, ahlaki değerlere sahip; gençlik döneminde kapasitelerinin farkında olan ve kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan, yaşamın amacını anlayan ve buna göre yaşayan iyi bir birey yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, bütün öğrencilerin herhangi bir beklenti içine girmeden kendi kapasitelerini ve potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak için sınıf ve okul ortamlarının oluşturulmasını içerir (Battistich, 2005, s. 3). Karakter eğitimindeki diğer bir amaç ise öğrencinin karakter eğitiminin en üst düzeyde sağlanabilmesi için; öğretim süreci, öğretim programının içeriği, disiplin uygulama yöntemleri, ilişkilerin kalitesi, öğretim programı dışındaki etkinlikler ve okul çevresinin genel atmosferi gibi okulun bütün boyutlarının aktif olarak kullanılması ve işe koşulmasıdır (Battistich, 2005). Karakter eğitiminin teşvik ettiği anahtar amaçlar; saygı, sorumluluk, yüksek akademik başarı, kişiler arası gelişmiş ilişkiler, daha fazla özdisiplin, daha az davranış sorunları, güvenli okul ortamları, olumlu bir okul kültürü, gelişmiş işe alınma becerileridir (Sılay, 2010, s. 76).

Erken ve nitelikli yapılan karakter eğitimi, öğrencileri başarılı kılmakta ve hayatını doğru yola koymaktadır. Erken yaşta yapılan karakter eğitimi birincil derecede öneme sahip önleyici bir yaklaşımdır. İyi karakterlerle donatılmış bir eğitim programı, gençlerin hayatlarında olumsuz davranışlara karışmamalarına veya olumsuz davranışlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur. Başka bir ifadeyle gençlik çağında edinilebilecek olumsuz tutum ve davranışlara müdahale etmek yerine bu olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkmasını engellemeye yönelik çalışmaları içerir (Battistich, 2005, s. 4).

Ahlaki karakterin gelişimi, okullarda geleneksel bir ahlaki eğitim hedefi olmuştur. Geleneksel karakter eğitimi karakterin erdemli özelliklerinin telkin edilmesine odaklanır. Karakter eğitimi, ahlaki eğitime yönelik çeşitli yaklaşımlar için bir etiket veya genel bir terimdir, ancak bazı eğitim programlarında karakter olarak kabul edilen şeyler genellikle açıkça tanımlanmamaktadır (Arthur, 2003, s. 96).

Kötüye giden bir toplumsal yapı karşısında, karakter eğitiminin gençlerde iyi karakter geliştirmek için ne yapması gerekir? Birincisi, okulların hedefleri hakkında net bir fikir vermesi, hangi karakterin iyi olduğu konusunda yeterli teoriye sahip olması gerekir. Karakter ahlakın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsayacak şekilde geniş bir şekilde tasarlanmalıdır. İyi karakter, iyiyi tanımak, iyiyi arzulamak ve iyiyi yapmaktan oluşur. Okullar, çocukların temel değerleri anlamalarına, benimsemelerine ve daha sonra kendi yaşamlarında uygulamalarına yardımcı olmalıdır. Karakterin bilişsel tarafı en az altı spesifik

ahlaki nitelik içerir: mevcut durumun ahlaki boyutlarının farkındalığı, ahlaki değerleri bilmek ve somut durumlarda bizden ne istediğini bilmek, perspektif alma, ahlaki muhakeme, düşünerek karar verme ve ahlaki olarak kendini bilme. Bütün boyutlarıyla ahlaki düşünce gücü, demokratik bir toplumda tam ahlaki olgunluk ve vatandaşlık için gereklidir. Ancak insanlar doğru ve yanlışın farkında olabilirler ve yine de yanlış seçebilirler. Ahlaki eğitim, karar ile davranış arasında köprü görevi gören karakterin duygusal yönünü göstermektedir. Duygusal taraf temel olarak şu nitelikleri içerir: vicdan (doğru olanı yapmak için neyin doğru olduğunu düşünme zorunluluğu), öz saygı, empati, iyiyi sevmek, öz kontrolü ve alçakgönüllülük (ahlaki başarısızlıklarımızı tanımak ve düzeltmek için bir isteklilik). Bazen ne yapmamız gerektiğini biliyoruz, bunu yapmamız gerektiğine inanıyoruz, ancak yine de ahlaki karar ve duyguları etkili ahlaki davranışa çevirmekte başarısız oluyoruz. Karakterin üçüncü kısmı olan ahlaki eylem, üç ek ahlaki niteliğe dayanır: yetkinlik (dinleme, iletişim kurma ve işbirliği gibi beceriler), irade (karar ve enerjimizi harekete geçiren) ve ahlaki alışkanlık (ahlaki açıdan iyi bir şekilde karar vermek için güvenilir bir içsel eğilim) (Lickona, 1993).

Kanad'a göre (1951) karakter eğitiminde şu ilkelere dikkat edilmelidir (Avcı, 2011, ss. 20-21):

- Çocuğun eğitimi doğal, yumuşak ve ılımlı bir hava içinde geçmelidir. Korku ve zorlama ile karakter eğitimi sağlanamaz.
- Karakter eğitiminde ilk olarak çocukların doğasını, bireyselliklerini ve tiplerini anlamaya çalışmak gerekir.
- Karakter eğitimi, çocukları ruhsal gereksinim ve eğilimlerine elverişli bir hava içinde yetiştirmeye yönelik olmalıdır.
- Çocuklara kazandırılacak alışkanlıklar iş, çalışma ve yaşamdan gıdasını almalıdır.
- Çocuğu küçük yaşlardan itibaren sevk ve idare etmek gerekir. Düşünce, zekâ, duygu ve irade geliştikçe çocuklara uygun serbestlikler verilmelidir.
- Karakterin özgür bir şekilde ahlaki bir yön alması için şu iki nokta önemlidir. Birincisi, çocuğun olumlu yönlerini desteklemek zararlı yönlerini ise mahrum bırakmak gerekir. İkincisi ise çocuğun fikri ve manevi hayatı geliştikçe, çocuğa verilen özgürlüğün kademeli bir şekilde artması gerekir.
- Okullar toplum hayatının ve birlikte çalışan insanların küçük ölçüde bir yuvası haline getirilmelidir.
- Okullarda öğrencilerin kendi kendilerini yetiştirmesine ve ahlaki karakter sahibi olmasına fayda sağlayan öğrenci teşkilatı kurulmalıdır.

- Karakter eğitiminde önemli bir unsur olan kendine hâkim olma (kendi kendine mücadele etmeği bilme) çocuklara aşılmalıdır.
- Her genç ahlaki ideallere bağlı olmalıdır. Ahlaki idealler küçükken kazandığımız iyi alışkanlıklarla edinilir.
- Ahlaki karakter için irade güçlü olmalıdır. Okullarda her türlü fırsattan yararlanarak çocukların dikkatlerini derslerde ve pratik faaliyetlerde bir noktaya toplamayı öğrenmeleri gerekir.
- Karakter eğitiminde ve kendini yetiştirmede her genç kendini iyi tanımalı (iyi, kötü, güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli) ve kendi davranışlarını eleştirebilmelidir.

Sosyalleşme becerilerinin gelişimi ve karakter eğitiminin entegrasyonu çocuğun akademik başarısının önemli bir parçasıdır. Karakter eğitimi çalışmaları, sıkı bir şekilde ve bilimsel bir temelde uygulandığında etkili olabilir. Okullar normal müfredat içindeki karakterleri öğretmeye odaklanmalıdır (Pala, 2011, s. 31).

Aşağıda nitelikli karakter eğitiminin faydalarının listesi bulunmaktadır. Karakter eğitimi:

- Öğrencilere adalet, çalışkanlık, şefkat, saygı ve cesaret gibi önemli insani nitelikler geliştirmelerinde ve bu insani niteliklerle yaşamının neden önemli olduğunu anlamalarında yardımcı olur.
- Ahlaki sorunların müfredatta araştırılması yoluyla karakter gelişimini teşvik eder.
- Öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, ebeveynlerin ve toplumların katılımını içine alarak olumlu ve ahlaki bir iklim geliştirir.
- Çatışmaların adil bir şekilde nasıl çözüleceğini öğretir, yıldırma korku ve şiddetten uzak, öğrenmeye daha elverişli ve daha güvenli okul ortamları oluşturmayı öğretir.
- Öğrencilerin sadece zihinlerini geliştirmekle kalmaz, kalplerini de besler.
- Başarılı okullar için kritik öneme sahiptir. Çocukların, şefkatli ve güvenli bir okul ortamı oluşturan erdemlerin önemini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca çocuklara nasıl başarılı ve verimli vatandaş olabileceği ilkelerini öğretir.
- Öğrencileri ve yetişkinleri mükemmellik yolunda çabalamaları için destekleyen ve zorlayan entegre bir karakter kültürü yaratır.
- Çocukların kendilerini güvende hissettiği okullar oluşturur.
- Yetişkinlere ve öğrencilere okulda ve toplumda başkalarına saygı, adalet, vatandaşlık, eşitlik, sorumluluk gibi temel ahlaki değerleri anlama ve bunlara saygı göstermeyi öğretir (Pala, 2011, s. 26).

Thomas Rusnak (1998), düşünme, hissetme, yapılacak veya öğrenilecek şeyler, eylem, öğrenileni takdir etme, uygulama kavramları üzerine inşa edilen bir karakter eğitimi yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu yaklaşım düşünme, hissetme ve eylemde bulunma kavramlarının kombinasyonundan oluşan bütüncül bir yaklaşımdır. Thomas Rusnak'a (1998) göre etkili bir karakter eğitimi uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için belirlenen bu ilkeler şunlardır (Katılmış, 2010, ss. 54-55; Katılmış, Ekşi, & Öztürk, 2010, ss. 55-56):

1. Karakter eğitimi, sadece bir dersin konusu olarak görülmemeli, müfredatta yer alan bütün derslerin içinde yer alan konularla mücessem hale getirilmelidir. Kısaca okulda öğrenciler için planlanan deneyimlerin hepsinde karakter eğitime yer verilmelidir.
2. Karakter eğitimi öğrencilerin davranış ve eylemlerini de kapsayacak biçimde tasarlanmalıdır. Yani değerlerin sadece bilişsel düzeyde gerçekleştirilmesiyle kalmayıp bu değerlerin davranışa dönüştürebileceği ortamların öğrencilere sunulması gerekmektedir. Kısaca karakter eğitimi bir eylem eğitimi olarak kabul edilmeli ve bu kabulü yansıtacak faaliyetleri içerecek tarzda uygulanmalıdır.
3. Pozitif okul ortamı karakter gelişimine ve inşasına yardım eder. Bu nedenle, okul gençlere olumlu rol modelleri sunmalıdır. Yani okulda görev yapan tüm personelin tutum, davranış ve tavırlarıyla öğrencilerin karakter gelişimine örnek ve destek olmaları gerekmektedir. Bunun için okulun benimsediği değerler sisteminin (okul etosu) öğrencilerin karakter gelişime katkı sağlayacak nitelikte olması ve yine okulun önceden yaptığı hazırlıklarla (proaktive) öğrencilerin karakter gelişimini desteklemesi şarttır.
4. Okul, karakter eğitimi uygulamalarını ya da öğrencilerin karakter gelişimini kendi politika ve misyonunun bir parçası olarak görmelidir.
5. Etkili karakter eğitiminin gerçekleşmesi, özgür ve yetkili öğretmenlerle mümkün olacağı için öğretmenlerin, merkez programın veya müfredatın kısıtlamaları olmaksızın öğretim yapmaları gerekmektedir.
6. Okul ve toplumun karakter gelişimindeki işbirliği hayati öneme sahiptir. Bu nedenle okullarda karakter eğitimi, gençlerin karakter gelişimini etkileyen ya da etkileyebilecek tüm değişkenleri kapsayacak içerikte düzenlenmelidir. Bu bağlamda karakter eğitimi tüm okul personelinin ve okulun bulunduğu bölgedeki yerel topluluğun tamamını içine almalıdır.

Eğitimciler, farklı topluluklarla on yıldan fazla süren bir çalışmadan sonra, karakter eğitiminin kalıcı başarısı için kritik öneme sahip bileşenlerin şunlar olduğunu belirtmiştir (Character Education Informational Handbook & Guide, 2001, s. 4):

Kapsamlı bir karakter kavramını tanımladıktan sonra onu geliştirmek için kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşım, okullara kendilerine ahlaki bir mercek aracılığıyla bakmalarını ve orada gerçekleşen her şeyin öğrencilerin değerlerini ve karakterlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeleriyle ilgilidir. Yaklaşım belirlendikten sonra sınıf ve okul yaşamının tüm aşamaları kasıtlı bir karakter geliştirme aracı olarak kullanmak için planlanmalıdır. Eğer okullar ahlaki değerlerini en üst düzeye çıkarmak, öğrencilerin karakterinde kalıcı bir fark yaratmak ve karakterin üç bölümünü (bilmek, hissetmek ve davranış) geliştirmek istiyorsa, kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşıma ihtiyaçları vardır. Kapsamlı bir yaklaşıma sahip olmak “mevcut okul uygulamaları okulun sahip olduğu değerleri ve karakter eğitimi hedeflerini destekliyor, ihmal ediyor veya bunlarla çelişiyor mu?” gibi soruları içerir (Lickona, 1993, s. 313).

Toplum katılımı. Eğitimcilere, velilere, öğrencilere ve toplumdaki bireylere, uzun vadeli başarı için gerekli olan ortak bir zeminin sağlanmasında fikir birliği oluşturmalarını sağlayın.

Karakter eğitimi politikası. Resmi bir politika benimseyerek karakter eğitimi felsefenizin, hedefinizin veya görev tanımınızın bir parçası haline getirin. Bunu sadece söylem olarak yapmayın, yazılı hale getirin.

Tanımlanmış davranışlar. Ebeveynler, öğretmenler ve topluluk temsilcileri ile bir toplantı yapın ve hangi karakter özelliklerini pekiştirmek ve hangi tanımları kullanacağınız konusunda anlaşma sağlamak için fikir birliği sağlayın.

Müfredatla bütünleştirme. Karakter eğitimi tüm seviyelerdeki müfredata entegre edin. Seçtiğiniz özellikleri her sınıftaki derslerle ilişkilendirin, her sınıfın ve her konunun parçası haline getirin.

Deneyimsel öğrenme. Öğrencilerinizin seçtiğiniz karakter özelliğini davranış olarak göstermelerine, deneyimlemelerine ve ifade etmelerine izin verin. Müfredata karakter özelliklerini gösteren toplum temelli, gerçek dünyadaki deneyimleri dahil edin (örneğin; hizmet ederek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve akran danışmanlığı). Tartışma ve yansıtma için zaman ayırın.

Değerlendirme. Karakter eğitimi iki açıdan değerlendirin: (1) Program, öğrenci davranışlarında, akademik başarıda ve bilişsel anlayışta olumlu değişikliklerin yaşanmasına etki eden bir program mı? (2) Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araçları ve desteği sağlayan uygulama süreci mi?

Yetişkin rol modelleri. Çocuklar yaşadıklarını öğrenir. Bu nedenle yetişkinlerin evde, okulda ve toplumda olumlu karakter özellikleri göstermesi önemlidir. Yetişkinler öğrettikleri davranışı modellemezlerse, programın tamamı başarısız olur.

Personel gelişimi. Çalışanlarınıza sürekli olarak karakter eğitimini uygulayabilmeleri için gelişim ve eğitim süresi sağlayın. Hem karakter eğitimi sürecinin ve programların tartışılması ve anlaşılması, hem de ders planlarının ve müfredatın oluşturulması için zaman ayırın.

Öğrenci katılımı. Öğrencileri yaşlarına uygun etkinliklere dahil edin. Bu etkinlikleri okul programına entegre ederken karakter eğitimi öğrenme, karar alma ve kişisel hedeflerine bağlamalarına izin verin.

Programın sürdürülmesi. Karakter eğitimi programı, ilk dokuz unsurun uygulanması yoluyla sürdürülmekte ve yenilenmekte olan; personele destek, devam eden mesleki gelişim ve programı uygulayan öğretmenler için bir ağ ve destek sistemidir.

Karakter eğitiminde, öğrencinin davranışları toplumsal kurallara uydurulmaya çalışılır. Belirlenmiş değerler, öğrenciye isteğe bağlı olarak değil, ödül ve ceza yöntemi ile kazandırılır. Öğrencinin model alacağı kişiler kullanılır (Kıroğlu, 2009, s. 10).

Karakter eğitimi, hepimizin paylaştığı evrensel değerlere vurgu yaparak, iyi karakterleri modelleyerek ve öğreterek okullarda ahlaklı, sorumlu ve ilgili gençler yetiştiren ulusal bir harekettir. Okulların, ilçelerin ve devletlerin, öğrencilerine önemli bir temel, kendine ve başkalarına saygı, sorumluluk, dürüstlük ve öz disiplin gibi ahlaki değerleri aşlamak için kasıtlı, proaktif çaba göstermesidir. Bu bir "hızlı düzeltme" değildir. Toplumun ve okulların güvenliği ile ilgili endişe kaynağı olan ahlaki, etik ve akademik sorunları ele alan uzun vadeli çözümler sunar. Karakter eğitimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin sorunları, uyuşturucu kullanımı, şiddet ve zayıf akademik performans gibi kritik kaygıları ele alabilir. Kısaca karakter eğitimi, pozitif değerleri okulun her alanına entegre eder (Character Education Informational Handbook & Guide, 2001, s. 2).

Karakter eğitiminin herhangi bir ders olarak değil; çeşitli etkinlikler yoluyla diğer derslerle bütünleştirilerek yapılabileceği ile ilgili yaygın bir görüş vardır (Çağatay, 2009, s. 23). Ekşi'ye (2003, s. 81) göre de karakter eğitimi okullarda ayrı bir program değil, derslerle iç içe geçmiş bir müfredattır. Bu nedenle karakter eğitimi sabit bir program olarak değil okulun bir parçası olarak düşünülmelidir. Okul ve sınıf, öğrencilerde olumlu karakter özelliklerinin geliştirilebileceği bir mekan olmalıdır. Berkowitz de etkili bir karakter eğitiminin okullarda

karakter eğitimiyle ilgili bir programla verilmeyeceğini belirtmiştir. Ona göre karakter eğitimi kültürün aktarımı ve okuldaki yaşamın ta kendisidir (Elkind & Sweet, 2004).

Türkiye’de karakter eğitimi derslerden ayrı bir müfredat olarak değil derslerle iç içe verilmektedir. Ayrı olarak hazırlanan karakter eğitimi programlarının da etkili olduğu görülmektedir. Karakter eğitimi ile ilgili yapılan programların etkililiği ile ilgili yapılan çalışmaların hemen hemen tamamı karakter eğitimi programlarının öğrencilerde şiddet eğilimi, madde kullanımı, devamsızlık gibi riskli ve olumsuz davranışlarda azalma; okula bağlılık, akademik başarı, iletişim becerileri, öğretmene karşı olumlu davranışlar gibi davranış ve durumlarda pozitif etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Uysal, 2008, s. 127).

Kidder (2000) başarılı karakter eğitimi programlarının yedi niteliğinin (Seven E) şunlar olduğunu belirtmiştir:

1. (Empower) Öğretmenler karakter eğitimini öğretmeleri için yetkili olmalı ve güçlendirilmelidir. Toplum da bunu istemektedir. Yapılan araştırmalar karakter eğitime geniş halk desteğinin olduğunu göstermektedir.
2. (Effective) Karakter eğitimini etkili bir şekilde öğretmek mümkündür. Karakter eğitimi sürecine müdahale edildiğinde, öğrencilerin daha önce anlamadıkları birçok şeyi anlamaya başladığına dair çok sayıda kanıt vardır. Karakter eğitimiyle öğrencilerin ahlaki muhakeme yetenekleri de gelişmektedir.
3. (Extended in tothecommunity) Karakter eğitimi tüm topluma yayılmalı. Okulun içinde bulunduğu toplum hangi değerlerin önemli olduğunu anlamada okula yardımcı olmalı, daha sonra da okulun karakter eğitim programını desteklemelidir. Karakter eğitimi programı oluşturulurken önce toplum dahil edilmelidir.
4. (Embedded) Karakter eğitimi programı tek başına bırakılmamalı, müfredatta yer alan bütün derslere dahil edilmelidir. Öğretmenler karakter eğitimi vermek için ayrı bir zamana sahip değildirler, ancak karakter eğitimi her derse dahil edilebilir.
5. (Engaged) Karakter eğitimi toplumun önemli olarak gördüğü veya ilgisini çeken konular üzerinden ele alınmalıdır. Örneğin çocuğa bilgisayar dersi verirken öncelikle bilgisayar etiği/ahlakı üzerinde konuşulmalıdır.
6. (Epistemological) Ahlak hakkında konuşmanın yollarını aramak için kavramsal çerçeve, yöntem ve teknik geliştirilmelidir. Çocukların sohbet etmek için bir araya gelmesinden daha fazla şeyler yapılmalıdır.
7. (Evaluative) Karakter eğitimi sürecinde ön test son test gibi, öğrencilerin biliş, duyuş ve davranışlarını ortaya koyan ölçekler geliştirilmeli, öğrencilerin ilerlemelerini ve gelişimlerini gösteren tablolar oluşturularak değerlendirmeler yapılmalıdır.

Thomas Lickona'ya (1991) göre karakter eğitim programlarının dayandığı temellerden bazıları şunlardır:

- Demokratik ve özgür bir toplumda hiçbir vatandaştan feragat edilemez.
- Sadece erdem sahibi insanlar demokratik ve özgür toplumun korumasına muktedir olurlar.
- İyi karakter kendiliğinden oluşmaz. Öğretmeni model alma, uygulama ve öğrenme gibi süreçler aracılığıyla ve zamanla gelişir.
- Çocuklarda iyi karakterin gelişmesi temelde ailenin sorumluluğundadır. Fakat bu sorumluluk okullar, dini kurumlar, gençliğe hizmet eden kurum, kuruluş, kişi ve gruplarca paylaşılmıştır.
- Okullarda medeni, özenli, iyi karakterli bireyler yetiştirmek eğitim öğretim sürecinde zorunludur.

Eğitimciler için işin en zor tarafı, öğrencilerin ahlaki varlıklar olarak büyümelerini istemelerine yardımcı olmak ve bu arzuyu etkili bir şekilde davranışa dökmeleri için onları içsel motivasyonlarla donatmaktır. Öğrencilerden kibar olmalarını ve yasalara uymalarını istemek yeterli değildir. Eğitimcilerin kendileri de kurallara uymalı ve olumlu karakter özellikleri sergilemelidir. Ne yazık ki, karakter geliştirdiklerini ve karakter eğitimi yaptıklarını söyleyen çok sayıda program, güçlü ve bağımsız karaktere sahip öğrenciler geliştirmeyi değil, çoğunlukla iyi ve görgülü ve kurallara uymayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Schaps, Schaeffer, & McDonnell, 2001, s. 1).

Karakter eğitimi genellikle edebiyat ve sosyal bilgiler gibi sözel derslerde müfredatın bir parçası olarak görülmektedir. Fakat matematik, fen bilimleri ve beden eğitimi gibi dersler dahil olmak üzere müfredatın hemen hemen bütün bölümünde görünebilir (Berkowitz, 2002, s. 46).

Karakter eğitiminin ortaya ilk çıkışından sonra etkisi azalmış ve belirli bir süre sonra yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Yeniden önemsendiği süreçte “karakter eğitimi bilimi”nin başlangıçtaki durumu göz önüne alındığında, birçok soru cevapsız kalmıştır: Karakter eğitiminin uzun vadeli etkileri nelerdir? Kapsamlı karakter eğitimi modellerinin hangi bileşenleri hangi karakter bileşenlerini etkiler? Etkili karakter eğitiminin en kritik bileşenleri nelerdir? Etkili karakter eğitimi ilkokuldan ortaokuldan liseye nasıl değişir? Etkili karakter eğitimi ile etkili okul temelli önleme ve hizmet ederek öğrenme arasında ne gibi benzerlikler vardır? Karakteri en etkili şekilde nasıl ölçebiliriz? Etkili karakter eğitimi için “doz yanıtı” nedir; yani bir farkın ortaya çıkması için ne kadar öğretilmelidir? Hangi mevcut

eğitim biçimleri karakterin gelişimini engellemektedir? Karakter eğitimi okul çapında mı olmalı yoksa sınıf düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabilir mi? (Berkowitz, 2002, ss. 62-63).

Lickona, Schaps ve Lewis'e (2002) göre karakter eğitiminin 11 temel prensibi şunlardır:

1. Karakter eğitimi iyi bir temele dayanan temel ahlaki değerleri teşvik eder.

Karakter eğitimi, başlangıç felsefesi ilkesi olarak, iyi karakterin temelinde; özeleştir, dürüstlük, adalet, sorumluluk ve kendine saygı gibi çok önemli temel ahlaki değerlerin bulunduğunu kabul eder. Karakter eğitiminin olduğu bir okul bu değerleri okulun üyelerine tanıtır; onları okul hayatında gözlemlenebilecek davranışlar olarak tanımlar; bu değerleri modeller; onları inceler ve tartışır; onları okuldaki insan ilişkilerinin temeli olarak kullanır; okul ve toplumdaki karşılıklarını ödüllendirir ve tüm okul üyelerini temel değerlerle tutarlı davranış standartlarına karşı sorumlu hale getirerek onları destekler. Karakter geliştirmeyi taahhüt eden bir okulda, bu temel değerler, bireyin ve toplumun ahlaki gelişiminde bir zorunluluk olarak kabul edilir.

2. Karakter, düşünce, duygu ve davranışı içerecek şekilde kapsamlı bir şekilde tanımlanmalıdır.

Etkili bir karakter eğitimi programında karakter ahlaklı, yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini kapsayacak geniş bir şekilde tasarlanmıştır. İyi karakter, temel ahlaki değerlere ilişkin anlayış, ilgi ve davranıştan ibarettir. Bu nedenle karakter eğitiminin görevi, öğrencilere ve karakter eğitimi sürecindeki tüm paydaşlarına "iyi olanı" tanımlarında yardımcı olmaktır.

3. Etkili karakter eğitimi, okul yaşamının tüm aşamalarında temel değerleri teşvik eden kasıtlı, proaktif ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir.

Karakter eğitiminin olduğu okullar, ahlaki bir mercekle aracılığıyla kendilerine bakar ve okulda devam eden her şeyin öğrencilerin değerlerini ve karakterlerini nasıl etkilediğini görür. Kasıtlı ve proaktif bir yaklaşım karakter eğitimi, olası olayların gerçekleşmesini beklemekten çok, karakter geliştirmenin yollarını planlar. Kapsamlı bir yaklaşım olarak ise okulu tüm yönleriyle (öğretmenler, disiplin politikası, akademik müfredat vb) kullanır.

4. Okul ilgili bir topluluk olmalıdır.

Okulun kendisi iyi karakter taşımalıdır. Millet olarak oluşturmaya çalıştığımız vatandaş; duyarlı ve toplumun duyarlı, ilgili bir bireyi olma yolunda ilerlemelidir. Okul, öğrencilerin yetişkinlere ve birbirlerine ilgi çekici bağlar kurmalarına yardımcı olan ahlaki bir topluluk olarak bunu yapabilir. Bu ilişkiler hem öğrenme arzusunu hem de iyi bir insan olma arzusunu destekleyecektir. Tüm

çocuklar ve ergenler ait olma ihtiyacına sahiptir ve bu ihtiyacı karşılayan grupların değerlerini ve beklentilerini içselleştirmeleri daha olasıdır.

5. **Karakter gelişimi için öğrencilerin fırsatlara ve uygulama ortamlarına ihtiyacı vardır.** Öğrenciler yapıcı öğrencilerdir ve yaparak yaşayarak en iyi şekilde öğrenirler. İyi karakter geliştirmek için günlük yaşamlarında sorumluluk ve adalet gibi değerleri uygulamak için çeşitli fırsatlara ihtiyaçları vardır. Öğrenciler gerçek hayattaki zorluklarla mücadele ederek adalet, işbirliği ve saygının gereklilikleri ile ilgili pratik bir anlayış geliştirir. Tekrarlanan ahlaki deneyimler sayesinde, öğrenciler karakterin davranış tarafını oluşturan ahlaki becerileri ve alışkanlıkları da geliştirebilir ve uygulayabilirler.
6. **Etkili karakter eğitimi, tüm öğrencilere saygı duyan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve zorlayıcı bir akademik müfredat içerir.** Karakter eğitimi ve akademik öğrenme ayrı alanlar olarak algılanmamalıdır; aksine aralarında güçlü, karşılıklı olarak destekleyici bir ilişki vardır. Öğrencilerin, öğretmenleri ve diğer öğrenciler tarafından beğenildiğini ve saygı duyulduğunu düşündüğü bir sınıfta ve okulda, öğrencilerin daha çok çalışıp, daha başarılı olmaları daha olasıdır. Buna karşılık olarak, öğrencilerin okuldaki çalışmalarında başarılı olduklarında, kendilerini insan olarak değerlendirip onlara değer verme eğiliminde olmaları daha olasıdır.
7. **Karakter eğitimi, öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmek için çaba göstermelidir.** Öğrenciler iyi bir karakter geliştirdikçe, doğru olan ahlaki kararlarını uygulama konusunda daha güçlü bir iç bağlılık geliştirir. Okullar, özellikle disiplin yaklaşımlarında, temel değerlere yönelik bu içsel bağlılığı geliştirmek için çaba göstermelidir. Dışsal ödüllere ve öğrencilerin dikkatini, sergilediği davranışta davranışın asıl nedenlerinden ayrı tutulan cezalara güvenmeyi en aza indirmeliler. Sadece karakter eğitimi için değil, akademik müfredat için de, içsel motivasyon mümkün olan her şekilde desteklenmelidir.
8. **Okul personeli, karakter eğitimi için sorumluluğu paylaşan, öğrencilerin eğitimini yönlendiren, aynı temel değerlere bağlı, öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.** Burada üç şeye dikkat edilmesi gerekiyor. İlk olarak, tüm okul personeli karakter eğitiminin öğrenilmesi, tartışılması ve sahiplenilmesinde rol almalıdır. Bu personellerin tamamı, temel değerleri kendi davranışlarında modellemeli ve iletişim kurdukları öğrencilerin karakterlerini etkilemek için sahip oldukları diğer fırsatlardan yararlanmalıdır. İkincisi, öğrencilerin yaşamını yöneten aynı değerler ve normlar,

okuldaki personelin ortak yaşamını da yönetmelidir. Öğrencilere öğretilecek davranışlar yetişkinlerde de olmalıdır. Bir okulun personeli, yetişkin ilişkilerinde karşılıklı saygı, adalet ve işbirliği yaşamazsa, bu değerleri öğrencilere öğretme olasılığı daha düşüktür. Üçüncüsü, okul personelinin ahlaki konuların öğrencilere yansımaları konusuna zaman ayırmalıdır. Okul personeli toplantılarda vb. düzenli olarak şu soruları sormalıdır: Okulun öğrencilerine halihazırda sağladığı olumlu karakter geliştirici deneyimler nelerdir? Okul hangi olumsuz ahlaki deneyimlere (örneğin, akran zulmü, kopya, büyüklere saygısızlık, çöp atmak) şu anda cevap veremiyor? Hangi önemli ahlaki deneyimler (örneğin, işbirlikli öğrenme, okul ve toplum hizmeti, olumlu iletişim, yardımlaşma) ihmal ediliyor? Hangi okul uygulamaları, sahip olduğu temel değerlerle ve ilgili bir okul topluluğu oluşturma arzusu ile çelişmektedir? Bu sorular okulun ahlaki gelişimi için vazgeçilmez bir yoldur.

9. Karakter eğitimi hem personelin hem de öğrencilerin ahlaki liderliğini gerektirir.

Karakter eğitiminin şimdiye kadar belirlenen kriterleri karşılaması için okulda müdür, müdür yardımcısı, öğretmenlerden oluşan komisyonlar oluşturulmalıdır. Bu komisyon uzun vadede planlama ve programın uygulanmasından sorumludur. Zamanla, bu komisyonun işlevleri okulun diğer yönetim organları tarafından üstlenilebilir. Öğrenciler ayrıca öğrenci meclisi, akran çatışması arabuluculuk programları, akran eğitimi ve benzerleri aracılığıyla ahlaki liderlik rollerine getirilmelidir.

10. Okul karakter oluşturma sürecinde aile ve toplumu ortak olarak görmelidir. Bir okulun karakter eğitimi misyonu, doğru olanı açıkça belirtmelidir. Aile, çocuklarının ilk ve en önemli ahlaki eğitimcileridir. Daha sonra bu sürece okul da dahil olmakta ve aileleri yönlendirme, onlara rehberlik yapma gibi konularda yardımcı olmaktadır. Bu süreçten sonra okul ve ailenin dini kurumlardan, gençlik organizasyonlarından, hükümetten vb. yardım alması ve onlarla işbirliği içerisinde olması karakter eğitimi sürecinde ortakların etkinliğini artıracaktır.

11. Okulun karakteri, karakter eğitimcileri olarak görev yapan okul personeli ve öğrencilerin iyi karakter gösterme derecesi değerlendirilmelidir. Etkili karakter eğitimi, ilerlemeyi değerlendirme çabasını içermelidir. Burada üç önemli sonuca dikkat edilmelidir: Okulun karakteri, okul personelinin karakter eğitimcileri olarak gelişimi, öğrencinin karakteri. Değerlendirme yapılırken mevcut durum, sürecin etkililiği, sonuca ne derece etki ettiği, olumlu davranışlardaki artış ve olumsuz davranışlardaki azalışlar vb. alanlarda sorular sorulmalıdır.

Çocuğun karakterinin gelişiminde etkili olan öğeler anne ve babalar, kardeşler, öğretmenler, akran grupları, dini oluşumlar, medya, gençlik kültürü ve okuldur. Okulun karakterin eğitim yoluyla şekillendirilebileceği belki de en önemli yer olduğu söylenilebilir (Nucci & Narvaez, 2008). Karakter eğitiminde öğrencinin kendisi, ailesi, çevresi ve okulunun ortak olarak çalışması ve aktif olarak rol alması gerekmektedir (Durmuş, 2007, s. 323).

Karakter gelişimi basit bir mesele değildir. Kişinin karakteri zamanla gelişir ve birçok yolla oluşur. Birinci yol, başkalarının, özellikle de ilgi duyduklarımız ve güvendiğimiz davranışlarına ve tutumlarına maruz kalmaktır. Bir diğeri, başkalarına hizmet gibi ahlaki faaliyetlerde bulunmaktır. Üçüncü bir yol ise karmaşık ahlaki durumlarda bu durumlara verilebilecek alternatif tepkiler hakkında akıl yürütmedir. Öte yandan, çocuklara ahlâk kazandırmanın veya onlara ahlaki ilkelere doğrudan talimat vermenin etkili olduğuna dair çok az kanıt vardır (Schaps, Schaeffer, & McDonnell, 2001, s. 1).

Karakter eğitimi neden önemlidir?

Toplumda artan şiddet olayları, okullarda yaşanan akran zorbalığı, kötü alışkanlıklar, olumsuz olaylar vb. bireyin toplumun geleceği hakkında karamsar olmasına neden olabilmektedir. Okullarda akademik başarının ön planda tutulması, okulların niteliklerinin akademik başarıya göre ölçülmesi vb. durumlar nedeniyle karakter eğitimi ikinci plana atılabilmektedir. Akademik başarı daha çok öğretim ile; karakter eğitimi ise eğitimle iç içedir denilebilir. Fakat eğitim ve öğretim birbirine bağlı olarak devam etmekte ve birbirini etkilemektedir. Gosset'e (2006) göre karakter eğitimi programları akademik başarıyı arttırabilir, nitelikli çalışma alışkanlıklarını destekleyebilir, akran ilişkileri ve sosyal uyum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Karakter eğitimi öğrencilerin sınıfta ve okuldaki akademik başarısını arttırmaya yönelik çabalar için kullanılan geniş bir kavramdır.

Çocuk dünyaya doğruyu, yanlış, iyiyi ve kötüyü bilerek gelmez. Çocuğun değer yargılarını ailesi, çevresi, yaşam koşulları ve okulda aldığı eğitim şekillendirir. Doğru ve yanlış arasında tercih yapmayı öğrenir. Bu nedenle çocuğa verilecek nitelikli bir eğitim sayesinde çocuk, tercihlerini kendi kendine ve doğru bir şekilde yapabilir (Karatay, 2011, s. 1441). Karşılaştığı olaylarda iyi ve kötü seçenekler arasında tercih yapma ve uygulama gücü olan insanın, ahlâkî görevlerinin başında, karakterini eğitmek gelir. Ahlâkın güzelleşmesi, iyi bir karakter eğitimi ile mümkündür ve bu da bir anda olup bitecek anlık bir iş değildir. Ahlakî eylem ile karakter çoğu zaman aynı anlamı ifade eder. Bir davranışın ahlakî olup olmadığı hakkında varılan yargı aynı zamanda o davranışı gösteren insanın karakteri hakkında varılan yargıdır. Karakterin oluşması insanın yaşantıları ile olur (Aybey, 2015, s. 205).

Thomas Lickona (1991) karakter eğitiminin önemini vurgulamış, toplumda ahlaki gerilemenin göstergelerinin; şiddet ve tahripkârlık, hırsızlık, kopyacılık (okulda kopya çekme), otoriteye saygısızlık, akran zorbalığı, bağnazlık, kötü dil kullanımı, cinsel taciz, kendine zarar verme davranışı, benmerkezciliğin artması ve vatandaş sorumluluğun azalması olduğunu belirtmiştir.

Son yarım yüzyılda dünyamızda yaşanan hızlı değişim, geniş ailelerin ve yerel rol modellerinin toplumsal kültür ve insani değerleri yeni nesle aktarma fonksiyonunu gittikçe azaltmıştır. Eskiden toplum içindeki geleneksel kurumların yüklendiği kültür ve insani değerlerin aktarımı sorumluluğu günümüzde büyük oranda okullara kalmaktadır. Bilginin sürekli genişleyen doğası nedeniyle genç insanların yetiştirilmesinin belli bir formasyon gerektiren olgu haline gelmesi, çekirdek aileye geçiş, öğrencinin değerler sistemini olumsuz yönde etkileyen çevresel faktörlerin etkinliğindeki artış, kadının iş yaşamına katılımı okulun öğrencinin değerler sistemini kurmasındaki sorumluluğunu artırmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011, s. 32). Berkowitz (2002, s. 75) de karakter eğitiminde aile, okul, akran etkisi ve toplum olmak üzere dört temel etkenden söz edilebileceğini belirtmiştir.

Harned (1999) karakter eğitiminin, bugün okullarda meydana gelen şiddet olaylarının önlenmesinde yardımcı olabileceğini savunmuştur (Harned, 1999). Karakter eğitimi önem kazanmasının en az üç nedeni vardır. Bunlar: Ailenin görevini yerine getirmemesi, gençliğin karakterindeki sorunlu eğilimler, paylaşılan, nesnel olarak önemli ahlaki değerlerin geri kazanılması isteğidir (Lickona, 1993).

Günümüzde okullar, tüm çocukları ve gençleri kendi sorumlulukları altında eğitmek konusunda büyük zorluklarla karşı karşıyadır. Gençlere temel akademik bilgi ve becerileri sağlamanın yanı sıra karakter gelişimlerini teşvik etme ve gençler arasında çeşitli sosyal sorunların çözülmesine yardımcı olmada okulların birincil rol oynamasına giderek daha fazla önem verilmiştir. Tarih boyunca okullar hem akademik gelişim hem de karakter gelişimi için her zaman sorumluluğa sahip olsalar da, bu sorumluluk altında yer alan konuların günümüzde daha fazla önem kazandığı söylenebilir. Bu durum son zamanlarda okulun etkinliğini ve önemini göstermektedir. İyi tasarlanmış ve uygulanan bir karakter eğitimi programının yukarıda belirtilen tüm farklı hedeflere hitap etmenin etkili bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır (Battistich, 2005, s. 1).

Okullarda uygulanan karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerde risk oluşturabilecek davranışlarında önleyici bir fonksiyonunun olmasının yanında iyi hissetme düzeylerine katkı yaptığını bu nedenle karakter eğitimi uygulamalarının çıktılarının bilimsel

olarak ölçülmesinin bu eğitimlerin amacına önemli oranda hizmet yapacağını belirtmektedirler (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

Yıllardır karakter, değerler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi, toplum hizmeti, sosyal ve duyuşsal öğrenme gibi faaliyetler şiddeti önleme, temel değerlere sahip iyi bir vatandaş yetiştirme gibi amaçlarda birbirleri ile örtüşmeler de bilimsel çalışmalarda farklı alanlar olarak kullanılmaktadır. Karakter eğitimi saygılı olma, adil olma, sorumluluk sahibi olma gibi temel ahlaki değerlere sahip ve bu değerlere göre davranan bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak demokratik ve adaletli toplumun devamlılığına da hizmet eder. Bu anlamda etkili vatandaş yetiştirilmesine katkı sağlar. Son yıllarda birçok bilim insanı, eğitmeni tüm bu alanların kapsamlı karakter eğitimi kavramı ile temsil edildiği görüşündedir (Battistich, 2005).

Karakter eğitiminin tarihi.

İçerik, amaç ve kapsam olarak bakıldığında karakter eğitiminin insanlık tarihinin başlangıcı ile başladığı kabul görmektedir. Dönem içerisinde önemini bazen kaybetmiş bazense yeniden popüler olmuştur (Bakioğlu & Sılay, 2011). Dünyanın hemen hemen her toplumunda karakter eğitimi vardır. Bu da din, gelenek görenekle yakından ilgilidir. Tarihte ahlaki olsun ya da olmasın birçok değer inanç kaynaklıdır. Bu yaklaşımda insanın dünya görüşleri dine göre şekillenmektedir. Davranış ölçütleri Allah'ın emir ve yasaklarına göre oluşmakta ve kabul gören karakter eğitimi bu ölçüte uygun davranmakla oluşmaktadır. Aydınlanma düşüncesiyle dinin etkisi sınırlanmış, modernizm etkisiyle birey ve bireyin değerleri hayatın merkezine gelmiştir. Bu durumdan kaynaklanan ahlaki buhranı çözme çabaları karakter eğitimi ortaya çıkarmıştır. Karakter eğitimi tarih boyunca farklı isimlerle anılmış; fakat resmi olarak 1860'lı yıllarda ABD'de ortaya çıkmıştır (Sırrı & Mehmedoğlu, 2015, s. 125).

1700'lerde, ABD'nin kuruluşunun ilk günlerinde aileler karaktere önem vermiş ve devlet okullarından çocuklarının hem akıllı hem de iyi olmalarına yardımcı olmalarını beklemişlerdir. Eğitimciler de bu ailelerle aynı görüşü benimsemiş ve bu sorumluluğu memnuniyetle kabul etmişlerdir. Bilgi öğretimini erdem öğretiminden ayırma çabası yoktu. Bu dönemin eğitimcileri yeni Amerikan demokrasisinin başarısının okulların ahlaki eğitimiyle ilgili olduğu düşüncesini benimsemişlerdir (Josephson, 2002, s. 42).

1800'lerde eğitim, öğrenci disiplini, öğretmenin örnek olması ve günlük okul müfredatını içeren doğrudan bir yaklaşıma bağlı kalmıştır. Karakter eğitimcileri, İncil'i hem ahlaki hem de dini öğretinin kaynağı olarak kullanan müfredatla fikir birliğine varmışlardır (Lickona, 1993). Bu dönemde, "McGuffey Reader" ülkedeki okullar için temel bir ders kitabı

haline gelmiştir. Bu kitap öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmek için kahramanlık hikayelerini, şiirler ve evrensel gerçekler, yaşanmış hikayeler ve İncil'den hikayeler içeriyordu. Asla dini tarafını gizlemeye çalışmayan “McGuffey Reader”, tutumluluk, temizlik, dürüstlük, sıkı çalışma, özveri, vatanseverlik ve itaat değerleri öğretiyordu (Field, 1996). Levy'e (2000, s. 14) göre on dokuzuncu yüzyıl ders kitapları çocuğun karakterini eğitmek için; ülke sevgisini, Tanrı sevgisini, ebeveynlere olan görevi, tasarruf, dürüstlük ve sıkı çalışmayı teşvik etmişlerdir. Bu özellikler gençleri mülkiyet birikimini, ilerleme kararlılığını ve ABD'nin mükemmelliğini desteklemeye teşvik etmek için tasarlanmıştır.

Karakter eğitimi, Amerikan devlet okulu sisteminde derin köklere sahiptir. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılda ABD'deki hemen hemen her okul, karakter gelişimi için eğitimin hedefleri arasında örtük bir şekilde cevap veriyordu. Sömürge döneminde karakter eğitimi teolojiye dayanıyordu, toplumda baskın bir Protestancılık vardı ve bu kapsamda yapılan uygulamaları iyi karakter eğitiminin bir yolu olarak görüyorlardı. Bununla birlikte, İngiltere'deki deneyimlerle ortak olarak, karakter eğitimi on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru Hristiyanlığın baskısından uzaklaşmaya başladı. Geleneksel karakter eğitimi yaklaşımları yirminci yüzyılın başlarında Hristiyanlıkla ilgili öğretilere atıfta bulunmadan devam etti (Arthur, 2008, s. 86).

1830'larda Amerika Birleşik Devletleri, “devletin değerlerinin” sınıfta güçlendirilmesi ve başkalarının, özellikle de göçmen çocukların öğrenme ve uygulama yapması konusunda merkezi bir kaygıyla ücretsiz devlet okullarının sayısını arttırmıştır (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004, s. 192). 1800'lerin sonunda, Katolik topluluğu, devlet okullarının ahlaki öğretilerini Protestan İnciline dayandırdıklarını savunarak kendi okullarını kurarken hükümetten finansal destek istemiştir. Bu, 20. yüzyılın başlarında karakter eğitiminde değişikliklere yol açmıştır (Thompson, 2002, s. 19).

Farklı inanç ve kültürlerden oluşan ABD; okullarda 1880'lerin sonları ve 1900'ların başlarında, özellikle ahlak eğitimi (moral education) çerçevesinde ABD'ye aidiyeti olan bireyler yetiştirmeyi ilke edinerek ahlaki konuların işlenişini önemsemişlerdir. Ahlak eğitimi sadece sınıfta yapılan bir öğretim olarak görülmemiş, toplumun tamamı da sürece dahil edilmiştir. Özellikle dünyanın birçok farklı yerinden ABD'ye gelen insanlara iyi vatandaşlık bilinci oluşturmak amacıyla önce din eğitimi verilmeye başlanmıştır. Bu rolü kiliseler üstlenmiş, kilisenin etkisi artmış, Hristiyan öğretilerinin anlatılmasıyla yetiştirilecek bireylerin ahlak ve karakterini İncil ahlakı ile şekillendirmeye çalışmışlardır. Birinci Dünya Savaşından sonra süreç değişmeye başlamıştır (Ulusoy, 2019, ss. 45-46).

1900'lerin karakter eğitimini yeniden şekillendiren Avrupa'dan gelen felsefi güçlerden biri de mantıksal pozitivizmdi. Mantıksal pozitivizmin iki boyutlu görüşü önceki yüzyılın müfredatındaki fikir birliğinin yerini aldı. Mantıksal pozitivizm “gerçekler” (bilimsel olarak kanıtlanmış bilgiler) ve “değerler” (nesnel gerçeklik değil sadece duygu ifadeleri) arasında radikal bir ayırım olduğunu ortaya koydu (Lickona, 1993).

Ahlaki eğitime ilgi üç dönemde önemli derecede artmıştır. Üç dönem de yirminci yüzyıldadır. Bunlar; 1920'lerin ve 1930'ların karakter eğitimi hareketi, 1970'lerin ve 1980'lerin değerler ve ahlaki eğitim hareketleri ve son olarak 1990'ların karakter eğitimi hareketidir. Yirminci yüzyılın ilk otuz yılı, hızlı büyüyen teknoloji, göç ve kentleşmenin artma, toplumsal ve ahlaki değişimlerin ortaya çıkma zamanıydı (Leming, 1997, s. 12). Yirminci yüzyılda, eğitimciler karakter gelişimi için proaktif adımlar uyguladılar. Yüzyılın başlarında, Krajewski ve Bailey (1999), halk eğitiminin ahlaki bir rehberlik olmadığını belirtti. 1918'de, Orta Öğretimin Yeniden Düzenlenmesi Komisyonu, yedi ana ilkeyi önerdi: sağlık, iyi bir ev üyeliği, temel akademik beceriler, meslek, vatandaşlık, boş zamanların değerli kullanımı ve ahlaki karakter. Komisyon üyeleri liseyi hayatın her yönünü geliştirmek için bir araç olarak görüyorlardı (Krajewski & Bailey, 1999, s. 33).

1920'lerin başlarına kadar karakter eğitiminde kullanılacak yöntemler ve içerikle ilgili bazı anlaşmazlıklar bulunmaktadır. O dönemde bazı eğitimciler çocuklara doğru yaşamının kanunlarını “kendine hakim olma, nezaket, özgüven, doğruluk, sağlıklı olmak, çalışkanlık, sorumluluk, sportmenlik, güvenilirlik ve takım çalışması” şeklinde on madde olarak listelemiş ve bunu “çocukta ahlak kodları” olarak adlandırmışlardır. Bazı eğitimciler ise okul hayatının karakteri inşa etme üzerindeki potansiyeline odaklanılması gerektiğini belirtmiş, okul etkinliklerinin ahlaki davranışları sergileyen demokratik insanlar yetiştirmeyi amaçlamalarını önermiştir (Gökçek, 2007, s. 8). 1930'ların ortalarında John Dewey, devlet okullarının dikkatini ahlaki eğitim ve gelişim ihtiyacına odaklamış ve onları öğrencilerin ahlaki gelişimi için ortam oluşturmaya teşvik etmiştir (Mulkey, 1997).

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Amerika'da karakter eğitimi faaliyetleri inişli çıkışlı bir seyir izlemiş ve bazı değişimler geçirmiştir. 1920'lerde yaşanan ekonomik kriz nedeniyle ulusal ölçekte bireylerde ahlaki yozlaşma görülmüş ve karakter eğitimi hareketlerine daha fazla ağırlık verilmiştir. 1940'lı yıllarda John Dewey'in ahlak eğitiminde karakter eğitimi yerine vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimine ağırlık verilmesi yönündeki çabaları karakter eğitimi programlarında tekrar bir düşüşe neden olmuştur (Turan, 2014, s. 79-80). 1930'lara kadar karakter eğitimi ilk ve orta öğretimin önemli bir hedefi olarak

kalmıştır (Greenwolt, 1996, s. 5). 1924'ün başlarında Hartshorne ve May'ın beşinci ve sekizinci sınıf arası yaklaşık on bin kadar öğrenciyle yaptığı çalışmada karakter eğitimiyle özellikle yardımlaşma, dürüstlük gibi davranışlar arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Laming, 1993).

1950'lerde, okulların toplumun en iyi değerlerini yansıtmaması bekleniyordu (Smith, 1989, s. 34). 1960'larda, bireyin özgürlüğünü, haklarını, değerini, özerkliğini ve öznelliğinin vurgulayan bireysellik anlayışı yükselişe geçti. Bireyselleşme, toplumsal baskıyı ve adaletsizliği protesto eden, ahlaki otoriteyi küçümseyen, nesnel ahlaki normlara olan inancı aşağılayan, evlenme ve anne baba olma gibi kavramları reddeden bir anlayıştı (Lickona, 1993).

Amerikan okullarında karakter eğitimi sömürgecilik döneminden bu yana devam etmektedir. Topluluklar küçükken, ebeveynlerin okulda öğretilenlerin içeriğini kontrol etmeleri ve Hristiyan ilkelerine dayanan değerlerin öğretilmesi göreceli olarak kolaydı. İlk yerleşimcilerin çoğunluğu Hristiyan olduğu için, kilisenin okullardan sorumlu olması doğaldı (Thompson, 2002, s. 19).

II. Dünya Savaşı sırasında karakter eğitimi yeniden incelendi ve gerekliliği konusunda eğitimciler arasında tartışmalar başladı. Eğitimcilerin birçoğu hala bir şekilde öğretilmesi gerektiği konusunda ısrar etse de, diğerleri devlet okullarındaki eğitime dahil edip etmeme konusunda kararsızlardı. Bazı eğitimciler, karakter eğitimini yeniden adlandırarak diğer eğitimcileri ikna etmeye çalıştı. Bu dönemde, genç vatandaşların sosyal ve toplumsal bilincini istenen ulusal hedeflere ulaştırmak ve geliştirmek amacıyla “toplum eğitimi”, “sosyal uyum için eğitim” ve “toplumsal temellerin inşa edilmesi” gibi programlar oluşturulmuştur (Field, 1996).

1960'ların başında Amerika'da sivil haklara ilişkin hareketlerin artması, cinsiyet normları ve değerlerle ilgili tartışmalar ve sorunlar, toplumsal farklılaşmaya bağlı olarak ortaya çıkan kültürel çoğulculuk, din devlet arasındaki ayrımdan kaynaklanan ve uygulamaya yansıyan baskı ve sorunlar vb. karakter eğitimi açısından önemli sorunlar olarak görülmüş ve karakter eğitiminin gerileme süreci devam etmiştir (Turan, 2014, s. 80).

1960'ların toplumsal ve politik kargaşasıyla karakter ve değerler eğitimine ilgi yeniden ortaya çıkmıştır. Toplumsal olarak ahlaki değerler ve politikalar sorgulanmış ve gençliğin sosyalleşmesine ve toplumsal kurallara uymalarına yönelik çok sayıda yaklaşım önerilmiştir. Bunlardan birkaçı ahlaki eğitim, karakter eğitimi ve değerlerin netleştirilmesidir (Althof &

Berkowitz, 2006, s. 497). Değerlerin netleştirilmesi, bir çocuğun başka bir kişiden etkilenmeden kendi değerlerini netleştirmesine izin veren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Milson ve Mehlig, insanların “değer karmaşası” yaşadıklarına inandığını belirtmiştir (Milson & Mehlig, 2002, s. 47). 1960’lı yıllarda Raths ve arkadaşları tarafından başlatılan değerlerin netleştirilmesi, özgür seçim temelli kişisel tercihler ve zorunlu ahlaki değerler arasında ayırım yapamamıştır. Değerlerin netleşme sürecinde bir insanın sahip olduğu değerler belli bir standart karşısında değerlendirilmekte ve bazı değerlerin birbirine göre iyi veya kötü olduğuna dair herhangi bir öneri bulunmamaktadır. Öğretmenler, doğru ile yanlış arasında bir ayırımın olmadığı fikrini teşvik etmek için de tarafsız ve pasif bir duruş sergilemekteydiler (Smith, 1989). Değerlerin netleştirilmesi bu dönemin etkili girişimlerinden biriydi. Bu girişim, öğrencilere kişisel farkındalıklarını artırmak ve / veya elde ettikleri değerler hakkında kritik kararlar vermek için tasarlanmıştır. 1966’da Lawrence Kohlberg, bilişsel gelişim ve ahlaki muhakeme teorisini okullardaki ahlaki eğitim uygulamaları ile ilişkilendirmiştir (Laming, 1993). Kohlberg’in yaklaşımı 1960’ların sonlarında ve 1970’lerin başlarında müfredatın bir ilgi alanı olarak ortaya çıktığında, E. L. Thorndike’in etkisi azalmamıştır (Leming, 2008, s. 141). Milson’a (2000, s. 89) göre Kohlberg’in ahlak gelişimi teorisi 1960’lar ve 1970’lerde popülerdi ve bu teori popülerken karakter eğitimi kavramı eğitim lügatinde zayıflamıştır. Ulaş’a göre 1960’lı yıllarda Darwinizm’in eğitim politikaları üzerindeki baskısı karakter eğitiminin önemini bir miktar önemini azaltmış, fakat 1990’lı yıllardan itibaren tekrar eğitim programlarında önemsenmeye başlanmıştır (Ulaş, 2014, s. 26). Howard, Berkowitz ve Schaeffer (2004, s. 192) ise Kohlberg’in bilişsel gelişim yaklaşımının 1970’lerde ve 1980’lerin başında ortaya çıktığını, ahlak eğitimine yönelik bu yaklaşımın, müfredatta ahlaki ikilemleri vurgulamaya ve tartışmaya odaklandığını ifade etmiştir.

1970’lerde karakter ve değerler eğitiminin değerlerin açıklanması ve Kohlberg’in ahlaki ikilem tartışmaları olarak yeni biçimlerde ortaya çıktığı görülmektedir. İkisi de çağın bireyci ruhunu ifade etmiştir. Değerlerin netleştirilmesi değerleri dayatmayıp öğrencilerin değer seçimi konusunda özgür hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımların her ikisinin de sorunları olmasına rağmen karakter eğitime katkıda bulunmuşlardır. Kohlberg, öğrencilerin hangi değerlerin diğerlerinden daha iyi olduğuna karar verebilmeleri için ahlaki akıl yürütme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerlerin netleştirilmesi, metodoloji bakımından zengin olmasına rağmen kişisel tercihler (özgür seçim meselesi) ve ahlaki değerler (zorunluluk meselesi) arasında ayırım yapamamıştır. Kohlberg, iyi karakter için gerekli ancak yeterli olmayan ahlaki akıl yürütmeye odaklanmış ve ahlaki bir sosyalleştirici olarak okulun rolünü küçümsemiştir (Lickona, 1993). Mulkey’e (1997) göre,

Kohlberg'in teorisi, ahlaki bir akıl yürütme sürecinin altı aşamasına dayanıyordu. Bu sayede çocuklar, mevcut bir ahlaki akıl yürütme düzeyinden, belirli bir durumda tercih edilen davranışlar üzerine tartışmalar yaparak bir sonraki yüksek aşamaya geçebiliyorlardı. Kohlberg'in teorisine göre; ilk aşamada, çocuklar ödüller ve cezalarla yönlendirilir. İkinci aşamaya geçtiklerinde karşılıklılık öne çıkar ve çocuklar karşılığında bir şey alırlarsa başkaları için şeyler yaparlar. Üçüncü aşamada, çocuğun davranışı yetişkin veya akran onayı ile kontrol edilir. Ahlaki akıl yürütmenin dördüncü aşamasında davranış, otoriteye saygı duyulmasına dayanır. Beşinci aşamaya geçildiğinde, doğru olan şey çocuğun kişisel değerleri ve görüşüyle belirlenir. Son olarak, en yüksek aşamada, çocuğun vicdanı neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirler.

1980'lerde okulun karakter geliştirmedeki rolü yeniden ön plana çıkmıştır (Krajewski & Bailey, 1999, s. 33). Okulların hedefleri kısmen de olsa kişilerarası etkili iletişimi, vatandaşlığı ve ahlaki karakteri içeriyordu. 1980'lerde okullar öğrencilere yeni yöntemler kullanarak geleneksel değerleri öğretmeye çalışmışlardır. Bu dönemde eğitimciler, her çocuğun akıllı olmasa da iyi olma potansiyeline sahip olduğunu anlamışlardır. Seksenli yılların sonunda bir durum karşısında ahlaki muhakeme yetenekleri yerine öğrencilerin günlük hayatta nasıl davranmaları gerektiğine odaklanan bir karakter eğitimi anlayışı görülmüştür (Smith, 1989). Okullarda karakter eğitimi üzerindeki asıl vurgu, 1990'lı yılların başında öğrencilerin artan şiddet davranışlarını hafifletme girişimi olarak başlamıştır (Thompson, 2002, s. 2). 1970'lerden itibaren önemi giderek artan değer eğitimi kavramının literatürde değerler eğitimi, kişilik eğitimi, karakter eğitimi isimleriyle benzer anlamlarda kullanıldıkları düşünülmektedir (Park & Peterson, 2006). 1980'li ve 1990'lı yıllardaki karakter eğitimi hareketinin ilk günlerinde karakter eğitimi yöntemleri, 1920'lerdeki karakter eğitimi ile kıyaslandığında çok az bir değişikliğe uğramıştır. (Leming, 2008, s. 134).

1990'lı yıllarda, okulun ahlaki girişiminin kaynağı olarak görülen “iyi karakter”i eski haline getiren yeni bir karakter eğitimi hareketinin başladığı görülmektedir. Fakat okullarda ne tür faaliyetler yapıldığına dair çalışmalara rastlanmamıştır. Temmuz 1992'de Josephson Etik Enstitüsü, devlet okul kurullarını, sendikaları, üniversiteleri, etik merkezlerini, gençlik örgütlerini ve dini grupları temsil eden otuzdan fazla eğitim liderini bir araya getirmiş ve karakter eğitiminin sekiz prensibini ortaya koyan Karakter Eğitimi Aspen Bildirgesini hazırlamıştır (Lickona, 1993). Karakter eğitimi bu yıllardaki eğitimin önemli ve güncel ilgi alanlarından biri olmuştur. Bu ilgi, toplumun gençlik davranışındaki rahatsız edici eğilimler hakkındaki endişelerinden ve gençlerin karakterinden kaynaklanmaktadır (Leming, 1997, s. 11).

2000’li yıllarda ön plana çıkan öğrenme türü sosyal ve duygusal öğrenmedir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin varsayımına göre öğrenme süreci; öğretmenler, akranlar, aileler ve çocuğun çevresindeki diğer yetişkinler tarafından etkilenmekte ve öğrencinin öğrenmeye ve yaşamdaki başarısına direnç gösteren veya kolaylaştırıcı olabilecek duygularla ilişkilidir (Devaney, Utne O'Brien, Tavegia, & Resnik, 2005).

Karakter eğitimi ile ilgili yaklaşımların zaman içerisindeki gelişimi ve değişimine bakıldığında 2000’li yıllarda karakter eğitiminde doğrudan aktarım ve didaktik öğretim yöntemlerinin daha az yer aldığı, informal ortam ve ilişkiler üzerine daha fazla yoğunlaşıldığı görülmektedir. Erdemlerin ayrı bir ders kapsamında doğrudan öğretilmesine yönelik yaklaşımlar bulunmasına rağmen genel eğilim erdemlerin tüm derslerde, ilgili konularla ilişkilendirilmesi yönündedir (Yıldırım, 2007, s. 74).

21. yüzyıl karakter eğitimi, iyi karakterleri modelleyerek ve öğreterek ahlaklı, sorumluluk sahibi ve duyarlı gençlerin yetiştirilmesini teşvik eden okullar oluşturmak için milli bir harekettir. Bu yüzyılda saygı, dürüstlük, adalet, merhamet, sorumluluk, alçakgönüllülük, cesaret ve nezaket gibi ortak değerlere vurgu yapılmıştır. Amaç, karakter gelişimini, okul kültürü ve müfredatının her alanına aktararak öğrencilerin sosyal, ahlaki ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olmaktır (<https://gateway.usarmyjrotc.com/http://portal.usarmyjrotc.com/jrotc/dt>).

Türkiye’de karakter eğitimi.

Türk eğitim sistemine bakıldığında ayrı olarak bir karakter eğitimi programının bulunmadığı, karakter eğitimi kapsamında verilecek olan değerlerin öğretim programlarında ve derslerin içerisinde verildiği görülmektedir.

Milli eğitimin genel amaçlarında “Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı,

yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>) ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerde genel olarak nasıl bir birey yetiştirilmek istendiğinden ve bireyin hangi temel değerlere sahip olması gerektiğinden bahsedilmiştir.

Her ne kadar karakter eğitimi ayrı bir program olarak ele alınmasa da ilkökul Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinin öğretim programları incelendiğinde değerlerden ve değerlerin öneminden bahsedilen başlıklar görülmektedir. Bu mihver derslerin programları “...bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır...” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Öğretim programlarında değerlerle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızidir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir.”

“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlara uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. “Eğitim programı”; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde

bulundurulacak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.

Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Karakter eğitimi her ne kadar tam olarak karşılamasa da ortak yanlarının fazlalığı nedeniyle değerler eğitimi ve ahlak eğitimi şeklinde de adlandırılmıştır. Milli Eğitim şuralarına bakıldığında da genel olarak karakter, değerler ve ahlak eğitiminden bahsedildiği; bazı şuralarda ise isim olarak bahsedilmese de içerikte karakter eğitiminin amaçlarına hizmet eden maddelerin yer aldığı görülmektedir. Şuralarda yer alan maddeler aşağıda yer almaktadır:

“Liselere sanat tarihi dersi konulması önerilmiş, bu teklifler Şûra'ca uygun görülmüştür: Ayrıca; a) Ahlâk eğitiminin amacı b) İdeal Türk çocuğu c) Türk ahlâkının başlıca toplumsal ve kişisel ilkeleri d) Ahlâk eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor Şûra'da incelenip kabul edilmiştir.” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1943).

“Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1946).

“Sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınması karara bağlanmıştır. Kız teknik öğretiminin amacı; ...ahlak eğitimi...” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1957).

“Erkek Sanat Enstitüleri için kabul edilen amaçlar şunlardır: a) Yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yetenekliğine sahip, müteşebbis, işini ve mesleğini seven ve bununla iftihar edip iş ahlâkını benimseyen, mesleği ile ilgili makine, alet ve malzemeleri iyi kullanarak iş yapabilme bilgi ve becerilerini kazanmış, insan münasebetlerine ve iş idaresine vakıf, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş elemanlar yetiştirmek...” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962).

“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek...” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1974).

“İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almaları, ahlâki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde

yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirebilmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1988).

“Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir”.

“Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi” ve “Değerler ve Eğitimi Projesi” hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır”.

“Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı ve bu araştırma her 4 yılda bir güncellenmelidir”.

“Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir”.

“Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitime yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitime yer verilmelidir”.

“Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır”.

“Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitime yönelik, STK’larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir”.

“Değerler eğitime, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitimöğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır”.

“Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır”.

“Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır”.

“ğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır”.

“Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm ğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 18. Milli Eğitim şurası, 2010).

“Değerler eğitimine ğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışla yer verilmesi” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014).

Milli eğitim şuralarına bakıldığında ilk şuralarda daha çok ahlak eğitiminden bahsederken son dönemlerde özellikle de 18. Milli Eğitim şurasında değerler eğitiminden bahsedilmiştir. Karakter eğitimi hiçbir şurada kavram olarak kullanılmamıştır.

Karakter gelişiminde ve eğitiminde aile.

Eğitim bakımından en önemli kurumlardan biri de ailedir. Aile bireyin doğuştan yesi olduğu en küçük gruptur. Hayatımızda iyi ya da kötü birçok davranış ve alişkanlıklarımızın temeli ailede atılır. Bireyin aile içinde kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler sağlam temelli ve diğer değerlerle uyumlu olmalıdır. Toplumun etkisi aileden sonra başlar. Birey toplum içinde yaşarken gelenek, görenek, örf, adet ve tre ile ilgili bilgileri, değerleri ve tutumları öğrenmeye başlar (Ulusoy & Dilmaç, 2012, s. 85). Anne ve baba, çocuğuna karşı takındığı tutum ve davranışlar çocuğun ailesine ve topluma uyumunu sağlayacak ve çocuğun ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin temelini hazırlamış olacaktır (Gökçek, 2007, s. 37). Aile toplumsal kuralların benimsenmesinde ve yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir (Özensel, 2003, s. 219). Anne ve babanın karakteri, çocuğun karakterine şekil verir. Karakter anne-baba karşısında gösterilen bir tepki olarak gelişir. Anne-babaların kullanmış oldukları ocuk yetiştirme yöntemleri kendi kültürlerinin sosyal yapısı ile belirlenmiştir. Ortalama bir aile, toplumun “ruhsal aracısı”dır ve ocuk ailesine ayak uydurmakla, daha ileri dönemlerde sosyal hayatta üstlenmesi gereken görevlere uymasını sağlayacak karakter yapısını kazanmış olur (Fromm 1993, Akt., Gündoğdu, 2010, s. 74).

Karakter özelliklerinin birçoğunun temeli aile aracılığıyla atılır. Ailede erdemler küçük yaşlarda en üst değerlerle bağlantılı olarak öğrenilmekte ve bu öğrenmeler kolayca sökülüp atılamamaktadır. Aile sadece çocuğun maddi ihtiyaçlarını karşıladığı için değil çocuk için sevgi ve güven ortamı oluşturması gibi açılardan önemlidir. Çocuğun maddi ihtiyaçları bir şekilde karşılanabilir ama sevgi ve güven ortamını oluşturmak çok zordur (Aydın, 2005, s. 25). Çocuklarının temel psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılanmadığında ise çocuklar okuldaki zihinsel veya ahlaki görevler için hazır olmamaktadır (Lickona, 1991). Kişilik gelişiminin insanın hayatı boyunca devam ettiğini kabul etsek de kişiliğin yapılanma sürecinde temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği hala geçerliliğini korumaktadır. Bu da aileyi ahlak eğitiminin en önemli objesi haline getirmektedir (Aydın, 2005, s. 23)

Günümüzde ahlaki değerlerin aktarımı için değerler eğitimi çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar ve programlar bazen değer eğitimi bazen de karakter eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmalar ve uygulamalar okullarda yapılsa da ailelerle iş birliği şarttır. Bunun nedeni çocuğun birlikte en çok zaman geçirdiği ve kendisine duygusal ve fiziksel yönden en yakın olan sosyal ortamın aile olmasıdır (Çelik, 2010, s. 45). Berkowitz ve Bier (2005) aile çocuğun gelişim sürecinde en önemli etkiye sahiptir. Karakter eğitim programının sonuçlarına göre ailenin programa katılımı zorunludur (Berkowitz & Bier, 2005).

Karakter eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında ailenin çocuğun karakterini etkileyen birincil karakter eğitimi kurumu olduğu görülmektedir. Fakat ailede bu eğitimi verecek anne babanın genel olarak çocuk eğitimi ve karakter eğitimi konusunda fazla bilgi sahibi olmaması, bilgilendirilmemesi veya karakter eğitiminin çok fazla dikkate alınmamasından dolayı karakter eğitimi sistemsiz ve bilinçsiz olarak uygulanabilmektedir (Çelik, 2010, s. 64). Çocuklarda iyi karakter geliştirmek, temelde ailenin sorumluluğunda olmakla birlikte bu sorumluluk okul, çevre ve toplumdaki diğer kurum ve kuruluşlarca paylaşılmıştır (Lickona, 1991).

Ulusoy'a göre aileler çocuk yetiştirirken kendilerine aşağıdaki soruları sormalıdır:

- Çocuklarımızın karakterlerinin menfaatlerine göre şekillenmesini ve değişmesini ister miyiz?
- Yaşadığımız yer, içinde bulunduğumuz ortam ahlaklı, karakterli ve değerlerine sahip çocuk yetiştirmeye elverişli mi?
- Çocuklarımızın okulda öğrendiği olumlu davranış ve bilgileri evde pekiştiriyor muyuz? Yoksa okulda öğrenilen olumlu bilgi ve davranışların aksine mi davranıyoruz?
- Çocuklarıma öğreteceğim değerleri biliyor muyum?
- Çocuklarımızın önünde yapmamız gereken davranışları yapıyor muyuz?

- Çocuklarımıza yapıcı öğütler mi veriyoruz, yıkıcı öğütler mi veriyoruz?
- Çocuklarımızı kolaycılığa mı alıştırıyoruz? Hayatın şartlarına ve gerçeklerine mi alıştırıyoruz? Çocuğumuz işlerini yaparken değerlere uygun davranıyor mu?
- Çocuğumuzun akademik başarı için doğru yanlış ayırmaksızın her yolu tercih etmesini mi istiyoruz?
- Çocuklarımızı sorumluluk bilinci ile hareket edecek bireyler olarak mı yetiştiriyoruz?
- Çocuklarımızı kendi istediğimize göre mi şekillendiriyoruz? Yoksa onların özelliklerini bilip ona göre mi yetiştiriyoruz?
- Çocuklarımızı toplumdaki kötü davranış ve olaylara karşı ne kadar koruyabiliyoruz?
- Çocuklarımıza karşı kız-erkek ayrımı yaparak mı? yapmayarak mı davranıyoruz?
- Çocuklarımıza aşırı korumacı ve müdahaleci davranıp onların özgüvenlerinin gelişmesine engel mi oluyoruz?
- Çocuklarımız erdemli birey olacak diyebiliyor muyuz?
- Çocuklarımızın sosyal medya ve internet üzerindeki geçirdiği vaktini kontrol edebiliyor muyuz?
- Çocuklarımızı gelecekte nasıl bir insan olarak görüyoruz?
- Barışçıl, demokrat, hümanist, yalan söylemeyen, insancıl, adaletli, kul hakkına riayet edecek çocuklar yetiştirebiliyor muyuz?
- Evde çocuklarımızı barışçıl, demokrat, hümanist, yalan söylenmeyen, insancıl, adaletli, kul hakkına riayet edilen bir ortamda yetiştirebiliyor muyuz?
- Çocuklarımızı hiçbir denetim mekanizmasının olmadığı yerlerde de kurallara uyan bireyler olarak yetiştirebiliyor muyuz? (Ulusoy, 2019, ss. 182-183).

Aile üyelerinin örnek aldıkları şahsiyetlere karşı duyduğu sevgi ve saygı, özdeşleşme yoluyla çocuğun da karakterini etkiler. Çocuğun anne babasına karşı duyduğu sevgi ve hayranlık, anne ve babanın değer verdiği şahsiyetlere de yönelir. Kısaca anne babanın örnek aldığı, hayranlık duyduğu kişilerin olumlu veya olumsuz özelliklere sahip olması özdeşleşme yoluyla çocuğun da bu karakterleri örnek almasını sağlar (Meydan, 2012, s. 59; Aydın, 2005, s. 30).

Anne ve babaların karakterli çocuk yetiştirmede dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Tarhan'a (2010, 26) göre bu hususlar şunlardır:

1- Çocuğumuzu iyi tanımamız gerekmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu her dönemin farklı özellikleri vardır. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemlerinde haberdar olmak nasıl davranmamız gerektiği noktasında bize bir fikir verir.

2- Çocuğumuza karşı otoriter değil demokratik bir ebeveyn olmasını bilmemiz gerekmektedir.

3- Çocuğumuzun birey olmasına fırsat vermeliyiz. Çocuğumuz bizim çocuğumuz olmakla birlikte bizden ayrı kendine has bu dünyada başka eşi benzeri olmayan özel bir birey olduğunu unutmamamız gerekmektedir.

4- Çocuklarımızın konuşmasını bitirinceye kadar onları dinlemeli, sözünü kesmemeli, kendisiyle göz teması kurularak konuşulmalıdır.

5- Çocuklarımızla beraber zaman geçirmek çok önemlidir. Bu sayede aile içindeki bireyler karşılıklı olarak birbirlerinin sevinç ve üzüntülerinden haberdar olup, hayatı paylaşırlar. Çocuklarımızla geçirdiğimiz zamanın nitelikli olmasına da dikkat etmeliyiz.

6- Evin içinde kurallı bir ortamın olması gerekir. Çocuk akıllı, uslu ve çalışkan olduğunda çabası ve davranışı ödüllendirilmelidir. Aynı zamanda Çocuğun davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi ve sosyal beceriler kazanabilmesi için sınırlarını bilmesi gerekir. Sınırlarını aşarsa hatası oranında bir bedel ödemelidir.

7- Aile içinde yaşantılar, olaylar üzerine konuşmak önemlidir. Üzüntülü ve sevinçli olaylar üzerine sohbet etmek çocukta aidiyet bağlılık duygularını geliştirir. Çocuk böylece ailenin yaşam biçimini ve değerlerini benimser.

8- Çocuğumuza bağımsızlık kazanacağı ev işleri gibi ödevler vererek küçük başarıların tadını çıkarmasını sağlayınız. Bu anlamda çocuklarda sorumluluk bilincini oluşturmak çok önemlidir.

9- Sevginin, saygının ve güven duygusunun hâkim olduğu bir ev ortamı yaratın. Bu değerlerin egemen olduğu ev ortamında anne babanın otoritesi azalmaz; tam aksine çocukları ebeveynlerine olan saygısını daha da artırır. Anne ve babasının sevgisini kaybetmemek için çocuk iyi şeyler yapmaya çalışır.

10- Çocuklarımıza olumlu davranışlarla rol model olduğumuzu unutmamız gerekiyor. Çünkü çocuklarımız küçük yaşlardan itibaren anne ve babalarıyla özdeşim kurmaya başlıyor.

11- Problemlerle karşılaştığımız zaman sorun odaklı değil çözüm odaklı konuşmamız gerektiğini bundan dolayı emretmek yerine fikir vermeyi gerektiğimizi unutmamamız gerekmektedir (Akt., Akçin, 2016, s. 37-38).

Ahlak eğitiminde ailenin öneminden bahsedilince genelde çocukluğun ilk döneminde ailenin hemen hemen tek etkili faktör olması akla gelmektedir. Fakat ailenin fonksiyonu sadece erken çocukluk döneminde değil çocuk okula başladığında, ergenlik döneminde, hatta iyice sosyalleşip toplumun bir ferdi olduğunda da devam etmektedir. Bu nedenle aile hayatını karakter eğitimi için hem güçlü bir hazırlık dönemi hem de bu süreçte yön veren önemli bir faktör olarak kabul etmek daha doğru bir yaklaşımdır (Meydan, 2012, s. 57).

Çocukların hem çocuklar hem de toplumun yararı için yetkin ahlaki yetişkinler olma fırsatına sahip olmalarını sağlamak yetişkinlere ve topluma bağlıdır. Ailenin (özellikle ebeveynler) tipik olarak çocuğun karakter oluşumunda baskın etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında okul, akranlar, toplum, medya ve din de çocuğun karakter oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Okulun etkisi aileden sonra gelmektedir. Ebeveynler yaşamın ilk yıllarında duygusal olarak daha belirgindir ve birçok çocuk üç, dört veya beş yaşına kadar tam veya yarı zamanlı eğitim göremez (Berkowitz, 2002, s. 55).

Ebeveynler, çocuklarının birincil ve en önemli ahlaki eğitimcileridir. Okulun ebeveynlerle birlikte çalışmasına yönelik bir rolü vardır. Devlet okulları, ebeveynler ve toplumla yakın işbirliği içinde karakter eğitimi programları geliştirmelidir (Pala, 2011, s. 28).

Hem genel eğitim hem de özel karakter eğitimi, ebeveynler ve diğer toplum üyeleri tarafından katılımdan yararlanır. Ebeveynler okul tarafından bilgilendirilerek seyirci olabilir; okul tarafından velilere eğitim ve destek sağlanabilir; bununla birlikte, okullarda karakter eğitimi girişimlerini tasarlamak, sunmak ve/veya değerlendirmek için ebeveynlerle ortak olarak gerçekten işbirliği yapabilir. Ebeveynlerin ortak olarak karakter eğitimine katılması en iddialı ve önerilen katılım biçimidir (Berkowitz, 2011). Etkili bir programda, toplum, okullar ve ebeveynlerin hepsi aynı çabayla ve aktif olarak rol almaktadır (Prestwich, 2004, s. 148). Yapılan çalışmalar ebeveynlerin her zaman çocuğun karakter gelişiminde birincil etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Karakter eğitimi okullar ve ebeveynler ortaklaşa çalıştığında çok etkilidir (Berkowitz, 2002, s. 61; Arthur, 2008, s. 90; Battistich, 2005, s. 3). Ev ve okul arasında güven oluşturmak için ebeveynler okulda karakter eğitimi ile ilgili planlama sürecine dahil olmalı, okulla bağlantısı az olan veya olmayan velilere ulaşılmalı ve tüm ebeveynler karakter eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir. (Lickona, Schaps, & Lewis, 2002).

Karakter gelişiminin ilk eğitimcileri anne baba ve akrabalarlardır. Aileler ilgilendiğinde, öğrenciler üzerindeki etkiler pozitifdir. Ailenin ilgilenmesi öğrencinin akademik başarısının, olumlu tutum ve becerilerin gelişme yüzdesinin artmasıyla sonuçlanır. Aileler çocuklarının birinci ve en önemli öğretmenleridir. Okula başlayan çocuklar okulda öğretmen, idareci ve diğer çocukların tutum ve davranışlarıyla karşılaşır. Karakter eğitiminde ailenin rolü ve ilgilenmesi net iken öğrencinin karakter eğitiminde okul ve öğretmenin rolü oldukça belirsizdir (Brannon, 2008).

Karakter gelişiminde ve eğitiminde okul.

İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlâki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar, çevre ve okulda devam eder. Karakter ve

ahlak eğitimi de aynı süreci izler ve bireyin kendi çabaları ve çevrenin de etkisiyle pekişir ve davranışlara yansır. Okul sürecinde ahlâk eğitiminin amacı, okuldaki tüm eğitim etkinliklerini tamamlamak ve yüceltmektir. Bu iş okulda görev yapan idareci, öğretmen, hizmetli vb. bütün personelin sorumluluğundadır. Ahlâk eğitimi için okuldaki tüm birim ve personelin işbirliği içinde çalışması önemlidir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin davranışları, ahlâk eğitimi konusunda öğrencilere diğerlerine göre daha çok etki eder. Bu süreçte öğretmenler, ahlâki eğitimde etkili olan yöntemleri kullanarak öğrencileri yönlendirmelidirler (Ulusoy, 2007, s. 156-157). Ada, Baysal ve Korucu (2005, s. 10) da okulların görevinin sadece bilgi ve beceri kazandırmak olmadığını, aynı zamanda bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmek olduğunu belirtmiştir.

Eğitim için vazgeçilmez, yeri doldurulmaz ve çok önemli olan okullar örgün eğitim kurumları olarak nitelendirilir ve yaygın eğitimden ayrılır. Bu ayrımın nedeni okulu daha yakından tanımak ve onunla özel olarak meşgul olmaktan kaynaklanmaktadır. Okullar, özellikle de ilköğretim okulları her vatandaşa ulaşmakta ve zorunlu oluşu sayesinde de yeni nesle ve topluma ortak değerleri kazandırmaktadır. Ailelerin bir kısmı çocukların okula okuldaki kazanımlarından etkilenmekte ve yararlanmaktadır (Aydın, 2010, s. 1). Akbaş (2008, s. 9) okulların görevlerinden birinin, programda net olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri kazandırmak, öğrencileri belli kurallara göre disipline etmek, onların karakter ve ahlak gelişimlerini olumlu yönde etkilemek olduğunu belirtmiştir.

Wynne'e (1995) göre karakter eğitimi uygulanırken; öncelikle kazandırılmak istenen karakter özellikleri belirlenmeli, bu özellikler öğrenciler ve okul personeli için amaç haline getirilmeli, öğrencilere belirlenen karakter özelliklerini uygulayabilecekleri ortamlar hazırlanmalı ve istenen davranışlar sergilendiğinde ödüllendirilmeli, tersi durumda yanlışlar düzeltilmeli, öğrencilerden beklenen davranışlar ayrıntılandırılmalı, ödül yöntemi kişisel ve grup olarak çeşitlendirilmeli ve okulun öğretim programları ahlaki değerleri kazandırmak amacıyla kullanılmalıdır.

Karakter eğitiminin okullarda etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için okullara bazı sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar aşağıda sıralanmıştır (Arthur, 2001):

- Okulda temel erdemler (güven, dürüstlük, sorumluluk vb.) sık aralıklarla tekrarlanmalıdır.
- Okul iklimi ve müfredat programı öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlamalıdır.
- Okul öğrencilerin benlik duygusunu geliştirmeli, kendilerine ve başkalarına saygılı olan, olumlu ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek için çaba harcamalıdır.
- Din eğitimi ile tutum ve değerler verilmelidir.

- Okul öğrencilerin kendi kendilerine karar verebilmelerini ve ortaya çıkacak sonuçları kabullenmesini öğretmelidir.
- Okul öğrencinin hayatta karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmeyi öğretmelidir.

Medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak sahip olduğu değerlerini yeni nesillere aktarabilmeleriyle mümkündür. Bu da karakter eğitiminin netliğini ve aciliyetini ortaya koymaktadır. Ailede çok az ahlak eğitimi alan ve değer odaklı etkilerden uzak milyonlarca çocuk için okulun ahlak ve karakter eğitimi misyonunu yüklenmesi hayatî bir önem taşımaktadır (Ekşi, 2003). Ryan (1993) ise, bir çocuğun karakterinin gelişiminin açıkça okulun sorumluluğunda olmadığını; ancak tarihsel olarak, çocukların okulda geçirdiği zaman nedeniyle büyük katkıları olduğunu belirtmiştir (Ryan, 1993).

Okullarda karakter eğitimi sürecinde mutlaka aile ile işbirliği yapılmalıdır. Karakter eğitimi temel değerlerin özümsemesini ve alışkanlığa dönüştürülmesini gerektirir. Burada okullara bazı roller düşmektedir. Bunlar:

1. Öğrencilere örnek olmak,
2. Değer ve ahlaka uygun bir ortam oluşturmak,
3. Okulda ve toplumsal hayattaki kuralları öğretmek,
4. Öğrencilere iyi bir insan olmayı öğretmek; olumlu, güzel davranışları bilmek ve yapmak kadar onları sevmeyi de öğretmek,
5. Sınavlarda başarılı olmak kadar karakter ve ahlak eğitiminde de başarılı olmayı teşvik etmek,
6. Öğrencilere ahlaki davranışları uygulayabileceği topluma hizmet uygulamaları yapma şansı vermek (Ryan, 2002, s. 42).

Bireyin karakteri sonradan öğrenmeyle kazanılan özellikleri içerir. Çocuğun ailesinden aldığı terbiye, okulda aldığı eğitim onun karakterinin belirleyicisidir (Durmuş, 2011, s. 82). Ailenin son yıllarda karakter eğitiminde etkisinin azalması ve toplumun şekillenmesinde okulun etkisi göz önünde bulundurulduğunda okulun önemi ve krtitik rolü yadsınamaz (Yolcu, 2015, s. 15).

Lickona (1991) okulların karakter eğitimi sürecinde yapması gerekenlerle ilgili altı maddelik temel ilkedden bahsetmektedir:

- Okul idarecileri hem akademik hem ahlaki liderlik yapmalıdırlar,
- Okulda uygulanan kurallar ve disiplinler okulda tüm alanları kapsamalıdır,
- Okulun tamamını içine alan bir topluluk bilinci oluşturulmalıdır,

- Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile bağlanmaları ve okulu iyileştirmeleri için çalışmaları sağlanmalıdır,
- Öğrenciler ve okuldaki personeli arasında karşılıklı saygı, adalet ve iş birliğinin olduğu ahlaki bir okul iklimi oluşturulmalıdır,
- Okulda ahlaki konular ele alınarak, ahlaka ve karaktere verilen önemin artması gerekmektedir (Lickona, 1991).

Karakter terbiyesine önem veren okulların önemli görevlerinden biri, ahlaki bir sistem oluşturmaktır. Yani aslında okullar sadece ahlaki bilgi vermemeli, aynı zamanda ahlaki davranışları çocuklara yaptırmalı ve bu davranışların onlarda ahlaki alışkanlıklara dönüşmesini sağlamaya çalışmalıdır. Erdem hakkındaki kavramları bilmekle insanların gerçekten erdemli olamayacakları hiçbir zaman unutulmamalıdır (Kerschensteiner 1954, Akt., Gündoğdu, 2010, s. 82).

Okullarda karakter eğitime verilen önem, okulda görülen sorunlar başta olmak üzere, okullarda oluşturulan pozitif iklim sayesinde toplumdaki olumsuz davranışlar, şiddet ve değerlerden uzaklaşma gibi olumsuz davranışların çözümüne ve azalmasına katkı sağlayabilir. Okul içindeki tüm davranışlar öğrencinin karakterini etkilemektedir. Öğretmen, idareci ve diğer okul personelinin ders içi ve ders dışı davranışlarının öğrencinin karakter gelişimini etkilediğinin farkına varılmalıdır. Pozitif bir okul iklimi olan ve kurum kültürünün sağlam olduğu okullarda öğrencilerin karakter gelişiminin de pozitif yönde olacağı kestirilebilir. Bu nedenle karakter eğitimi okul kültürünün ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Okul değerleri belirlerken içinde bulunduğu çevrenin özellikleri göz önünde bulundurulmalı, çevreyle uyumlu olmalı ve evrensel karakter bileşenlerini ve değerleri geliştirmelidir. Tüm bunlar gerçekleştiğinde çocukta oluşacak karakter özelliklerinin ve değerlerin birbirleriyle tutarlı, uyum içerisinde ve olumlu bir şekilde yerleşmesi sağlanabilir (Çağatay, 2009, ss. 21-22).

Karakter eğitimi, çocuk ve ergen gelişimindeki kritik süreçte, okulların merkezi bir rol oynaması gereken potansiyel olarak güçlü bir araçtır. Bu konuda proaktif, kapsamlı, işbirlikçi ve bilimsel olmak, karakter eğitimi girişimini daha etkili hale getirebilecektir. Dünyamızın geleceği, gençliğin karakterine ve yetişkin bir vatandaş olunca karakterin kendini nasıl göstereceğine bağlıdır. Mantıklı, kapsamlı ve etkili karakter eğitimi, dünyamızın ihtiyaç duyduğu pozitif geleceğe önemli katkı sağlayacaktır (Berkowitz, 2011, s. 6).

Karakter eğitiminin en etkili şekli, öğrencilerin sınıf ve okul ortamında ilgili adil bir ortam oluşturmada aktif ve etkili olarak katılmasıyla gerçekleşir. Söz konusu etkili karakter eğitimi gerçekleştirilebilmek için okul öğrencilerin yaşlarına uygun rolleri

sergileyebilecekleri bir mikro evren oluşturmalıdır. Buradaki amaç öğretmenler, idareciler, destek personeli ile öğrenciler de dahil olmak üzere okuldaki tüm insanların birbirlerine nezaket ve saygıyla davrandığı toplam bir okul kültürü oluşturmaktır. Etkili karakter eğitimi aynı zamanda öğrencilerin çevrelerinde gördükleri, duydukları, kişisel olarak yaptıkları davranışların sonuçları hakkında dürüst, düşünceli bir muhakeme ve yansıtma içerir (Schaps, Schaeffer, & McDonnell, 2001, s. 3; Sanchez, 2005). Karakter eğitimi yükümlülüğü ağırlıklı olarak okullara düşmüştür ancak her okulun potansiyeli aynı değildir. Devlet okullarının karakter eğitiminde daha fazla etkiye sahip olmaları için karakter eğitimine daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir (Arthur, 2008, s. 90).

Bereth ve Berman (1997) ahlaki özelliklere sahip okulda yapılması gerekenleri ve bulunması gereken ilkeleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Okul işbirliği içerisinde çalışarak gelişir. Temel ahlaki ilkeleri açıkça belirtir. Okul üyeleri okulun misyonunu ve ahlaki değerlerini geliştirir. Böylece öğrenciler ortak iyiliğe katkıda bulunma duygusuna kavuşurlar. Öğrencileri bu değerleri yaşamaya teşvik etmek için akran liderliği, akran eğitimi, bitki ve hayvan bakımı ve okulu güzelleştirmek için zaman sağlanabilir.
- Yetişkinler, birbirleriyle ve öğrencilerle çalışmalarında pozitif ahlaki değerler konusunda örnek olmalıdır. Çocuklar, özellikle de ergenler sıklıkla yetişkinlerin yaşadığı değerlerdeki çelişkileri görürler. Tüm çelişkiler silinemez, ancak öğretmenler, yöneticiler, okul yönetimi üyeleri, ebeveynler ve hatta kantin çalışanları olarak herkes kendi işi için davranış kuralları geliştirerek ahlaki davranış modellemeye yardımcı olabilir.
- Okul, mahalle topluluğunun merkezi işlevi görür. Ebeveynler, iş dünyası liderleri ve toplum üyeleriyle kurulan ittifaklar, çocukların karakter geliştirmek için ihtiyaç duydukları ahlaki destek yapısını güçlendirir. Okul binası akşamları ve hafta sonları açık tutabilir ve her yaşa hizmet veren etkinlikler ve programlar planlanabilir. Ebeveynleri ve toplum üyeleri uzmanlıklarını paylaşmaya teşvik edilebilir.
- Öğrenciler hedef belirleme, problem çözme, işbirliği, çatışma çözme ve karar verme becerilerini geliştirir. Okul üyeleri örnek olma, doğrudan öğretim, deneyim ve sürekli uygulama yoluyla çocukların sosyal becerilerini ve ahlaki değerlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Öğrenciler sınıflarında ve okullarında karar alma sürecine dahil olmalıdır. Öğrencilere, yaşamlarını etkileyen kararlara katılmalarını sağlamak için yaşlarına uygun fırsatlar sağlanmalıdır. Demokrasi pratiği hayati öneme sahiptir. Çok küçük çocuklar bile

kuralları ve ahlaki değerleri tartışmak için sınıf toplantılarına katılabilir. Lise öğrencileri, okul geliştirme ve yönetimi ekibinin temsilcileri olabilir ve yeni dersleri gözden geçirmek için bölüm hocaları ile görüşebilir.

- Eğitimciler, disiplin için bir problem çözme yaklaşımı kullanır. Çocuklar kendi disiplinlerini geliştirmek ve davranışlarını yönlendirmek için net sonuçları olan yapılara ve sınırlara ihtiyaç duyarlar. Çocukları kuralların ve sonuçların gelişimine dahil edildiğinde aidiyetleri ve sorumluluk duyguları artar. Okul öncesi seviyeden başlayarak, çatışma yönetimi ve arabuluculuk becerileri öğretilip uygulanmalıdır. Disiplin sorunları ve öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için fırsatlar olarak kullanılabilir.
- Okular, okul içinde ve dışında topluma hizmet, empati geliştirmek ve öz disiplini uygulamak için fırsatlar sunmalıdır. Küçük çocuklar okula yakın bir doğa alanı için sorumluluk alabilir. Daha büyük öğrenciler huzurevlerinde ve kamu kurumlarında gönüllü olabilir, sosyal ve politik organizasyonlarda aktif olabilir, akran liderliği yapabilir veya diğer öğrencilere ders verebilir.
- Öğrencilerin kendi bilinçli kararlarını almalarına ve sorumluluğunu üstleneceği eylemlerde bulunmalarına izin verilmelidir. Öğrenciler pasif gözlemci olmaktan ziyade çözümün bir parçası olarak sürece dahil olması gerekir.
- Her çocuk sevdiği en az bir yetişkini örnek alır ve onunla kendisi arasında bağ kurar. Bu nedenle okulda öğretmenler ve idareciler öğrencilere örnek olmalı ve onlarla arasında bir bağ kurmalıdır.

Karakter eğitiminde rol model olarak öğretmen.

Hemen hemen tüm ülkelerde karakter eğitime yönelik bir ders bulunmaktadır ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin bu dersleri veren öğretmenlerin sorumluluğunda olduğu algısı görülmektedir (Yıldırım, 2007, s. 122). Ahlak eğitiminde öğretmenin amacı, öğrencileri erdemli insan haline getirmeye çalışmak olmalıdır. Ahlaklı insan denildiğinde genellikle, hayatını ahlak kurallarına uygun yaşayan insan aklımıza gelir, ama erdem sahibi insan ondan da ileridedir. Erdem sahibi insan kendisinden beklenilenden daha fazlasını verir. Ahlak konusunda da başkalarına hep örnek olur (Ulusoy, 2019, s. 201). Öğretmenler öğrencilere doğru ve yanlış birbirinden ayırmayı, doğru olana değer vermeyi ve davranışını ona göre değiştirmeyi, ahlaki muhakemeyi öğretebilir (Lumpkin, 2008, s. 49). Haydon (2004), öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişimlerinden değil, onlara ahlaki gelişim sürecini öğretilmesi ve rahat edebileceği sağlıklı bir ortam sağlamaktan sorumlu olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu ortam sadece öğretmenlere değil okul kültürüne de bağlıdır (Haydon, 2004).

Günümüzdeki öğretmen modeli, sadece bilgi veren, onu değerlendiren, pasif bir birey olmaktan çıkmalıdır. Artık öğretmen, öğrencinin toplum içinde rahatça gelişebilmesi için onun, duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda öğrenciyle daha çok ilgilenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen eğitimin temel kaynağıdır (Ulusoy, 2019, s. 202). Öğretmenin alanında gerekli bilgi birikimine sahip olması onu mükemmel bir öğretmen yapmamaktadır. Bir öğretmen; sınıfa hakim ve liderlik özelliklerine sahip olmanın yanında, duygusal yönden de öğrenciye yakın olmalıdır. Öğretmen bazen bir ana-baba, bazen de bir arkadaş gibi davranabilmelidir. Öğretmen cezayı ön planda tutmamalı, sevgi-saygı ve samimiyeti ön planda tutarak öğrenciye yakın davranmalıdır (Ulusoy, 2019, s. 205). Öğretmenin, kendisinde öğretim sürecinde uygulanması ve öğretilmesi istenilen değerler yoksa veya bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını bilmiyorsa; öğretmen değerler ve karakter eğitimi alanında, öğrencilere iyi bir model değil, tam aksine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin bile körelmesine ve hatta ortadan kalkmasına sebep olabilecek kötü bir model olabilir (Yazıcı, 2006, s. 508). Karakter eğitiminde öğretmenlerin en büyük sorumluluğu rol model olmaktır (Demirel, Özmat, & Özkan Elgün, 2016, s. 1639).

Karakter eğitimi sürecinde en önemli faktörlerden biri öğretmen eğitimidir. Karakter eğitimi matematik, okuma yazma gibi becerileri öğretmekten daha karmaşıktır. Bunların yanında kişilik gelişimi de şarttır. Buna rağmen öğretmenler karakter eğitime ilişkin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almamaktadırlar. Bu nedenle birçok öğretmen değerler ve karakter eğitimi konusunda kendini rahat hissetmemektedir (Lickona, 1993, s. 11). Milson ve Mehlig (2002) öğretmenlerin karakter eğitimi öğretiminde çok az eğitim aldıklarını bildirmiştir. Bununla birlikte, dini kurumda eğitimlerini alan öğretmenlerin değer verme konusunda kendine daha fazla güvendiklerini bildirmektedir. Wakefield (1997, s. 10) karakter eğitiminde kullanılan yöntem vb öğretime desteğin oldukça fazla olduğunu fakat öğretmen eğitiminin çok fazla yaygın olmadığını, öğretmenlere verilecek karakter eğitiminin diğer alanlarla eş değer tutulmadığı sürece karakter eğitiminin yeterli olmayacağını belirtmiştir.

Nucci (1987, s. 90) adaletin temin edilebilmesi, öğrencinin kendi kuralları ve evrensel olarak geçerli olan ahlaki konular arasında ayırım yapabilmesi, insan huzurunun sağlanabilmesi için eğitimcilerin öğrencilere yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Bunları yapabilmek için de öğretmenler için şu önerileri sıralamıştır:

- Ahlaki eğitim adalet ve insan refahı konularına odaklanılmalıdır.
- Etkili ahlaki eğitim programları genel müfredattan ayrı uygulanmamalı, aksine genel müfredtala bütünleştirilmelidir.

- Öğrencilerin farklı ahlaki seviyelerdeki tartışma ve çözümleri de kapsayacak şekilde özgür ortamlar sağlanmalıdır. Böyle yapıldığı zaman öğrencinin ahlaki ikilemlerle ahlaki gelişimi sağlanır.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin ahlaki ve akademik gelişim sürecine katkı sağladığı için öğretmenler öğrencileri işbirlikli çalışmalara yönlendirmelidir.
- Açık, net ve esnek sınıf yönetimi uygulamaları öğrencinin ahlaki gelişimine olumlu yönde katkı sağlar. Bu nedenle sınıf ortamında kurallar esnek olmalıdır. Öğretmenler kurallara uyulmadığında kural ihlallerinin sebep olacağı zarar ve haksızlıklara vurgu yapmalıdır.

Etkili öğretmen davranışları ile ilgili olarak uygulamalı bir yaklaşımı benimseyen Fontana (1985) etkili sınıf yöneticileri olacak öğretmenlerin uygulamaları gereken temel kuralları şu şekilde ifade etmiştir (Akt. Ulusoy, 2019, ss. 210-211):

- **Dakik olun:** Sınıftaki birçok sorun öğretmenin derse geç gelmesi ile başlar. Sınıfa zamanında gelmeniz öğrencileri ve dersi önemseyiğinizi gösterir.
- **İyi hazırlanın:** Derse ve konuya iyi hazırlanmak ilgili kazanım ve öğretim hedeflerine ulaşmak için önem arz eder. Öğrenme amaçlarına ulaşılması öğretmenin derse etkili bir biçimde hazır olmasına bağlıdır.
- **Hızlı bir şekilde derse başlayın:** Öğrencilerin derse dikkatini çekecek ve katılımlarını sağlayacak yöntem-tekniklerle başlayarak derse kararlı ve hızlı bir başlangıç yapın.
- **Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun:** Konuyu veya kazanıma ilişkin bilgileri açıklamaya başlamadan bütün sınıfın dikkatini derse toplayın.
- **Sesinizi etkili bir biçimde kullanın:** Öğretmenin sınıfla olan iletişimde ve etkileşimde en önemli öge sestir. Sesini etkili bir şekilde kullanan bir öğretmenin, öğrencilerin dikkatini toplama konusundaki avantajı, sesini etkili kullanamayan bir öğretmene göre daha fazladır.
- **Karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejileriniz olsun:** Okulda veya sınıfta beklenmedik bir durumda nasıl hareket edileceği bilinirse sorunlar daha kolay halledilebilir.
- **Karşılaştırma yapmaktan kaçının:** Öğrenci akademik başarıları, performansları vb. konusunda karşılaştırmalar yapmak sınıfta öğrenciler arasında bölünmelere yol açabilir. Düşük performanslı öğrencilerin tamamen kaybedilmesine neden olabilir.

- **Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin:** Öğretmenin verdiği sözleri tutmaması sınıftaki güveni zedeleyebilir.
- **Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin:** Oturma düzeni, sınıfın genel fiziki yapısı, sınıftaki eşyaların, ders araç gereçlerinin uygun bir biçimde yerleştirilmesi iyi bir organizasyon için gereklidir.
- **Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin:** Öğrencinin gerek ders içi gerek ders dışı kaynaklı problemleri ile ilgilenmek öğrencinin sınıfta derse katılımını artırabilir.

Öğretmen sınıfta etkinlik sürecinde rehber konumunda olmalıdır. Problemleri çözen karar alan, emir veren konumda yer almamalıdır. Bununla birlikte öğrencileri kişiliklerini incelemesi konusunda yönlendirmeli ancak eleştiri ve yargılama yapmamalıdır. Karakter eğitiminde öğretmen; öğrencilere saygı ve sevgiyle davranmalı, model olmalı, olumlu davranışlarını pekiştirmeli, erdemleri uygulamalı olarak anlatmalı, çocuklarda öz denetim kavramını oluşturmali, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmali, işbirlikçi öğrenme yaklaşımını benimsemeli, çocuğu araştırma, okuma yazma, tartışma vb her durumda ahlaki düşünmeye sevk etmelidir (Lickona, 1993).

Ryan ve Bohlin (Ryan & Bohlin, 1999) bir öğretmenin karakter eğitimi açısından iyi bir eğitimci olması gereken yedi yetkinlik olduğunu belirtmiştir:

1. Öğretmenler iyi karakter için bir rol modeli olmalı ve iyi bir karakter oluşturmalıdır.
2. Öğrencilerin karakter gelişimi, öğretmenler için profesyonel bir sorumluluk ve öncelik olmalıdır.
3. Öğretmenler, yaşamdaki doğru ve yanlışlar hakkında konuşmalıdır.
4. Öğretmenler kendilerini ahlaki olarak tanımlamalı, öğretmenlere fikir ve düşünceleri üzerinde baskı yapmamalıdır.
5. Öğretmenler, çocukların diğer insanların hayatlarını anlamalarına ve başkalarının hayatlarıyla da ilgilenmelerine yardımcı olmalıdır.
6. Öğretmen olumlu değerler, yüksek ahlaki standartlar ve saygıya sahip bir atmosfer yaratmalıdır.
7. Öğretmenler fedakarlık ve ahlaki davranışlar hakkında uygulamalı ve demokratik bir atmosfer oluşturmak için çaba göstermelidir.

Lickona (1993) sınıf uygulamalarında, karakter eğitimine yönelik kapsamlı bir yaklaşımda öğretmenlerin bireysel olarak şunları yapmalarını önermektedir:

- Model ve mentor olarak hareket edin. Öğrencilere sevgi ve saygıyla davranarak, iyi bir örnek oluşturun, olumlu sosyal davranışları destekleyin ve tüm sınıfta zarar verici eylemleri düzeltin,
- Öğrencilerin birbirlerini insanlar olarak tanımalarına, birbirlerine saygı duymalarına ve değer vermelerine ve sınıfa karşı sorumluluk hissetmelerine yardımcı olan ahlaki bir topluluk oluşturun,
- Ahlaki muhakemeyi, kurallara gönüllü olarak uyulmasını ve başkalarına saygı duyulmasını teşvik etmek için fırsatlar oluşturun ve ahlaki disiplini uygulayın,
- Öğrencileri karar alma sürecine dahil ederek demokratik bir sınıf ortamı oluşturun,
- Akademik konuların içerisinde değerleri de öğretin,
- Öğrencilerin başkalarını takdir etmesini, bakış açısını ve ortak hedeflere yönelik başkalarıyla çalışma yeteneğini geliştirmek için işbirlikli öğrenmeyi kullanın,
- Öğrencilerin sıkı çalışma kapasitesini, mükemmelliğe bağlılığı ve çalışma duygusunu teşvik ederek mesleki vicdanını geliştirin,
- Okuma, araştırma, deneme yazma, dergi hazırlama ve tartışma yoluyla ahlaki düşünceyi teşvik edin,
- Çatışma çözümünü öğretin. Böylece öğrenciler çatışmaları adil olarak çözmenin temel ahlaki becerilerini edinirler.

Karakter gelişiminde ve eğitiminde çevre.

İnsanın yaşantısını şekillendirmede ve davranışları üzerinde çevrenin çok önemli rolü vardır. Eğitim ve öğretim sürecinde çevre etkinlikleri insan davranışlarında birçok değişiklikler oluşturur. Çevre kavramı, insan davranışlarını etkileyip genetik olmayan bütün etmenleri içine alır (Ulusoy, 2019, s. 194).

Değerler günlük yaşamda aile, komşu, akraba vb yakın çevre ilişkilerinde içerisinde her zaman her yerde yaşamın bütünü içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle öğrencinin sahip olduğu değerleri, günlük yaşamda karşılaşılabileceği durum ve olayları belirleme yalnızca sınıf ve okul ortamı ile sınırlı olmamalıdır. Okul dışı ortamlarda da öğrencilerin sahip olduğu değerlerin, günlük hayatta hangi değerlerle karşılaştığının, bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ve öğrencilerin bu olaylara tepkilerinin neler olduğunun belirlenmesi gerekir (Deveci & Ay, 2009, s. 169). Çocuk okul hayatına başladığında öğretmeni örnek almaya başlar ve öğretmen çocuğun model aldığı en önemli figür haline gelir. Çocuklar okul ortamı dışında aileleri ve toplum tarafından da etkilenir ve çocuğun çevresindeki gerçek hayatla okulda öğretilenler arasında uyumsuzluk ve çatışma yaşanırsa değerlerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi zorlaşır (Demirel, 2009, ss. 44-45).

Toplumlarda ve toplumumuzda kumar, yalan söyleme, hırsızlık gibi birçok olumsuz ve kötü alışkanlıklar soya çekmez. Bu kötü alışkanlıklar kuşaktan kuşağa geçmez. Ancak kişiyi ailesi, çevresi veya aldığı kötü eğitim bu davranışlara yöneltebilir. Çünkü bu tür davranışlar çevrede görülen ve çevreyle birlikte gelişen sosyal rahatsızlıklardır (Ulusoy & Dilmaç, 2012, s. 88).

Kohlberg'in bakış açısına göre ahlaki gelişim, ahlaki kararlar alırken kendinin ve diğerinin bakış açılarını farklılaştırma ve bütünleştirme becerisinin artmasıdır. Bu, çocuğun bilişsel yapıları ile sosyal çevrenin yapısal özellikleri arasındaki etkileşimin ürünüdür. Karmaşık bakış açısı ve soyut kavramları anlama yeteneği, ahlaki akıl yürütmedeki ilerlemelerle ilişkilidir. Kohlberg, ahlaki gelişimin bilişsel çatışmayı üreten ve çocuğa başkalarının bakış açısını görme fırsatı veren sosyal deneyimler tarafından desteklendiğine inanmaktadır (Kohlberg, 1969, Akt., McDaniel, 1998).

Günümüzde çocuklar son derece zorlu bir sosyal çevre ile karşı karşıyadır. Büyüyen ekonomik eşitsizlik, artan şiddet ve istismar, bireysel çıkarların ön planda tutulması vb. bunlara örnek olarak gösterilebilir. Çok fazla genç insan kendini umutsuz, çaresiz ve güçsüz hissetmektedirler. Bu tür hisler ve deneyimler çocukların başkalarına yardım etme, güvenme ve kendi gelecekleri için anlamlı fırsatları görme becerisini zayıflatır. Gençler, anında memnuniyet kazanmayı teşvik eden maddi bir kültürle kolayca baştan çıkarılmakta ve etraflarında gördükleri şiddet, onları kendi acılarına ve başkalarının acılarına karşı duyarsızlaştırmaktadır. Çocuklar en çok yetişkinlerin sözleriyle yaptıkları işler arasındaki çelişkileri yaşarlar. Çocuklar kendi yansımamızı görebildiğimiz aynalardır. Bu nedene kendimizi ve sosyal, eğitimsel ve politik liderlerimizi, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük ve özen gösterme değerlerini yaşamaya karşı sorumlu tutmalıyız (Berreth & Berman, 1997).

Karakter eğitimi yaklaşım ve uygulamaları.

Karakter eğitimi, okulun tüm boyutlarıyla öğrencinin karakter gelişimini en üst düzeyde sağlamak için kullanılmasını amaçlar. Bu yaklaşımda öğretim programı, öğretim süreci, disiplin kuralları vb. okul içi ve çevresindeki tüm boyutlar işe koşulmaktadır (Battistich, 2005).

Karakter eğitimi ile ilgili genel olarak tanımlar yapılmış olsa da okulların çeşitli düşüncelerini ve fikirlerini ortaya koymak gerekir. Geliştirilen karakter eğitimi programlarındaki farklılık gösteren düşünceler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

1. Muhakeme- Alışkanlık: Bu konudaki bazı yaklaşımlar bireyin ahlaki muhakemesi ve düşünmesi üzerinde dururken diğerleri ise erdemli davranışların alışkanlık haline getirilinceye kadar uygulanması gerektiğini savunmaktadırlar.
2. Yüksek Değerler-Ara Değerler: Bu konudaki bazı yaklaşımlarda sadakat, iç-disiplin, cesaret ve sabır gibi temel değerler önemsenirken, başkaları tarafından ise nezaket, arkadaşlık, özen gibi ara değerler önemsenmektedir.
3. Bireye Odaklanma-Bireye ve Topluma Odaklanma: Birey için karakter mi? Yoksa topluluğun kural ve metotlarına mı oturmalı? Bu sorular ve benzerleri de karakter eğitimindeki yaklaşımların farklılıklarını göstermektedir (Thomas, 1991, Akt., Ulusoy & Dilmaç, 2012, s. 82).

Karakter ve değerler eğitimi yaklaşımlarına bakıldığında değerlerin doğrudan öğretimi, telkin, değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme, eylem-davranış öğrenme, hizmet ederek öğrenme (service learning) gibi yaklaşım ve uygulamalar karşımıza çıkmaktadır.

Telkin etme yaklaşımında amaç; öğrencilere belirli değerleri içselleştirmelerini sağlayarak, sahip oldukları değerleri değiştirmektir. Bu yaklaşımda; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri düzenleme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme kullanılmaktadır (Demir & Demirhan İşcan, 2007, s. 2). Telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle SidneySimon ve arkadaşları tarafından değer açıklama yaklaşımı geliştirilmiştir. (Akbaş, 2008, s. 13)

Okullardaki ahlak eğitimi uygulamalarında değerlerin netleşmesi ve karakter eğitimi iki farklı yaklaşımı temsil etmektedir. Değerlerin netleşmesi yaklaşımı, ahlaki görecelik felsefesi çerçevesinde bireyin kendini keşfetmesini öne çıkaran bir yaklaşımdır. Karakter eğitimi ise Aristoteles mantığını öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım alışkanlıklara verilen önem ve kuramdan daha uzak ve uygulama merkezlidir. İstenen davranışların ve alışkanlıkların pekiştirilmesi karakter eğitimi yaklaşımının merkezini oluşturmaktadır (Althof & Berkowitz, 2006, s. 496).

Değer gerçekleştirme yaklaşımı bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşımın bir başka amacı, öğrencileri eleştirel düşünceye sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Bu yaklaşımda hedef, herhangi bir değer veya değer grubunun telkin edilmesi değildir. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesi için, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır (Akbaş, 2008, s. 12).

Değer açıklama yaklaşımı hümanist eğitim anlayışına dayanarak oluşmuş bir değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımının savunucuları diğer yaklaşımlar bireyin kendi değerini kurmasına imkân tanımadığı için onların etik olmadığını iddia ederler. Esas ve nihai amaç kişinin değerleri ve davranışları arasında bir bütünlük oluşturmaktır (Ulusoy, 2019, s. 144).

Değerlerin netleştirilmesine bir alternatif olan, ahlaki muhakeme, Lawrence Kohlberg tarafından ortaya atılmıştır. Ahlaki muhakeme, öğrencilere ahlaki meseleler hakkında etik olarak geçerli olan akıl yürütme yolları geliştirmelerinde yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu yaklaşımın düşüncelerin ahlaki içeriği yerine süreç üzerine odaklanmıştır (Greenwolt, 1996, s. 5).

Değer analizindeki temel amaç, öğrencilere bir değeri anlatmak yerine soru ve sorularla öğrencilerin, işlenilen konu ve verilmek istenilen değerler ile ilgili akıl yürütmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin sonuca duygularını kullanmadan gerçekçi bakış açısı ile ulaşmaları hedeflenir. Duygu karışırsa yanlış, eksik veya taraflı bir sonuç ortaya çıkma ihtimali bulunmaktadır (Ulusoy, 2019, s. 149).

Jones ve Newmann tarafından geliştirilen “eylem-davranış öğrenme” yaklaşımında amaç; öğrencilere, değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemleri için ortam ve imkanlar sunmak, onları kendilerini hem kişisel hem de sosyal olarak etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaretlendirmektir (Demir & Demirhan İşcan, 2007, s. 2).

Karakter eğitiminde diğer bir yaklaşım ise hizmet ederek öğrenme yaklaşımıdır. Hizmet ederek öğrenme, öğrenmeyi zenginleştirmek, vatandaşlığa duyarlılığı öğretmek ve toplumları güçlendirmek için toplum hizmetini bütünleştiren bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır (Fiske, 2002, s. 6). Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı hem eski hem de yenidir. Geleneksel çıraklık ilkelerini içermesi açısından eskidir, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında yaygınlaşmaya başlayan deneysel öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı öğrenme olarak tanımlanan eğitim gelenekleri üzerine kurulmuştur. Son yıllarda gündemde ve yaygın olması açısından yenidir (Fiske, 2002, s. 21).

Hizmet ederek öğrenmeye odaklanan öğrenciler, başkalarına gerçek anlamda destek vermenin yanı sıra kişisel gelişimlerine katkı sağlayan düzenli etkinliklere katılırlar. Hizmet ederek öğrenmeyle adalet duygusu, başkalarına karşı merhamet veya vatandaşların yükümlülüklerini kabul etme gibi yaygın olarak kabul edilen değerler kazandırılabilir veya pekiştirebilir (Howard, 1993). Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile karakter eğitimi karşılaştırıldığında birbirine benzer yönleri olduğu görülmektedir. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımında öğrenci aktif olarak rol almakta, sahip olduğu değerleri uygulama fırsatı

bulmaktadır. Karakter eğitiminde de benzer şekilde değerin davranışa dönüşmesinden bahsedilmektedir.

Karakter eğitimiyle ilgili çok sayıda yaklaşım vardır. Williams ve Schnaps (1999) karakter eğitimi ile ilgili 5 temel yaklaşımdan bahsetmiştir (Ulusoy, 2019, ss. 137-138):

1. Watson'un duyarlı toplumu
2. De Vries'in yapısalcı yaklaşımı
3. Berkowitz'in çocuk gelişimi yaklaşımı
4. Lickona'nın eklektik yaklaşımı
5. Ryan'ın geleneksel yaklaşımı.

Karakter eğitimi yaklaşımlarının artı yönlerinin olduğu kadar eksik yönleri de bulunmaktadır. En önemli eksikleri, ortaya konan programların veya yaklaşımların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili tatmin edici araştırma yapılmamış olması, uygulanan yöntemlerin, hedeflenen amaçların dışında sonuçlar ortaya çıkarması, var olan problemleri ortadan kaldırmak yerine geçici çözümler sunması ve belli bir ideolojiye yaslanarak toplumun genelini kapsamaktan uzak olmasıdır (Kıroğlu, 2009, ss. 41-42).

İlgili araştırmalar

Bu bölümde karakter eğitimi ile ilgili çalışmalara yer verilmiş ve bu çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Blair (2013) programdaki esnekliği teşvik edip etmediğini, okul kültürünün gelişimine etkisini ve okul içindeki sosyalleşme hissinin artmasını destekleyip desteklemediğini tespit etmek için bir lisede “Rachel’in Mücadelesi” karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Program etkileri hakkında öğrenciler, ebeveynler, danışmanlar, idareciler ve öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, “Rachel’in Mücadelesi” programının, bu okulda kabul, katılım, nezaket, saygı ve merhamet üzerine kurulu bir topluluğu teşvik ederek okul kültürünü geliştirdiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Program okulda sosyalleşmeye yönelik davranış değişikliklerini teşvik etmiştir. “Rachel’in Mücadelesi” programı, okulda birlik ve beraberliği desteklemekte ve akran baskısına karşı durmaktadır.

Denson'un (2014) araştırmasında Missouri'de aynı kırsal okul bölgesinde bir binada oldukça başarılı karakter eğitimi uygulaması ve diğerinde vasat bir uygulama olgusunu çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışmada şu soruları kullanmıştır kullanmıştır: (a) Katılımcıların bir okuldaki karakter eğitimi programının önemi veya gerekliliği konusundaki algıları

nelerdir? (b) Katılımcılar bir karakter eğitimi programının başarı göstergeleri olarak ne algılıyor? (c) Katılımcılar hangi faktörlerin okulda başarılı bir karakter eğitimi programı uygulamasına yardımcı olabileceğini düşünmektedirler? (d) Katılımcıların bir karakter eğitimi programının başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen veya engelleyebileceğini düşündüğü faktörler nelerdir? Araştırma sonucunda bir binada nitelikli diğer binada ise vasat bir karakter eğitimi programını ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler sonucunda tutarlılık, eğitim, karakter öğretimi için sorumluluk alma, zaman, idari destek ve stres olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır.

Revell ve Arthur (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okullardaki karakter ve değer eğitimine ilişkin tutumlarını ve deneyimlerini; okulların karakter eğitimi için sunduğu imkanlar hakkındaki düşüncelerini ve değerlendirmelerini incelemektedir. İki üniversitedeki binden fazla öğretmen adayından elde edilen veriler, ahlaki gelişim alanındaki becerilerini geliştirmek için çok fazla çaba sarf etmelerine rağmen, bunu yapma fırsatlarının eşit olmadığını ve kurslara ve öğretmenlik okullarına bağlı olduklarını göstermektedir. Karakter eğitimi, İngiltere'de okul müfredatında vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir fakat elde edilen veriler bunun öğretmen eğitimi müfredatının bir parçası olmadığını göstermektedir.

Julia ve Supriyad (2018) araştırmalarında Endonezya'da Sumedang Regency ve Batı Cava'daki liselerde karakter eğitimi uygulamasının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Veriler, kırsal, geçiş ve kentsel alanları temsil eden altı farklı liseden altı öğretmenle yapılan görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin karakter eğitimini anlamadıkları, karakter eğitimi sürecinde belli bir modelin kullanılmadığı, Sumedang Regency'deki lise öğretmenlerinin evrensel karakter eğitimi kavramlarını anlamadıkları ve karakter eğitimini okullarda rehberlik ve günlük bir aktivite olduğu ortaya çıkmıştır.

Khoury Aljweid (2017) çalışmasında etkili karakter eğitimi uygulaması için eğitimcilerin temel uygulamalarını ve süreçleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı aynı zamanda, öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçerken, etkili karakter eğitimi uygulamasının genel göstergelerini araştırmıştır. Çalışma K-6 alt bölümü ve 7-12 üst bölümü olmak üzere iki bölümden oluşan bir Amerikan okulunda yürütülmüştür. Bu vaka çalışması yöneticileri, danışmanları ve öğretmenleri kapsamaktadır. Veriler, her iki okul bölümündeki eğitimcilerle yapılan bireysel görüşmeler, bir alt sınıf öğretmeniyle yapılan odak grup görüşmesi ve belgelerin gözden geçirilmesi yoluyla toplanmıştır. Bulgularda, katılımcı eğitimcilerin farklı rollerine dayanan farklı kilit uygulamalar ve süreçler ortaya çıkmıştır. Bulgular aynı zamanda

tüm eğitimciler tarafından kullanılan ve paylaşılan kilit uygulamalar ve süreçler göstermiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı karakter eğitiminin gelişimi ve etkililiği için önemli bulguların, genel sonuçların ve önerilerin bir özetini sunmuştur.

Maguire (2016) çalışmasında Tayvan'daki bir uluslararası Amerikan okulundan gelen öğrencilerin nasıl bir karakter yaşantısına sahip oldukları ve ABD'deki üniversiteye gittikten sonra öğrencilerin karakter deneyimlerini nasıl anladıklarını incelemiştir. Çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversiteye devam etmekte olan amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı katılımcıların her biri ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, karakter eğitimi programlarının öğrenciler üzerinde uzun vadeli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin liseyi bitirip üniversiteye gittikten sonra karakterlerini ve karakter deneyimlerini şekillendirdikleri fikrini desteklemektedir. Buna ek olarak, bulgular karakter eğitimi programlarının toplumlar arasında ortak karakter normları oluşturmada yararlı olduğunu ve okullarda öğretilen karakter kültürünün öğrencilerde öğrencilerin evde öğrendikleri karakter kültüründen daha fazla etkiye sahip olabileceğini göstermiştir.

Lee'nin (2008) çalışmasının amacı Kuzey Carolina'da bir ortaokulda bir karakter eğitimi programının etkinliğini araştırmak ve okulun ilgili bir topluluk olup olmadığını tespit etmektir. Bu kapsamda Kuzey Carolina'daki bir ortaokuldaki karakter eğitimi programının etkinliğini 20 yetişkin katılımcının bakış açısıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular bu programın amaçlarına ulaşmada tamamen etkili olmadığı yönündedir. Bulgularda ayrıca daha özenli bir topluluk oluşturmaya ve karakter eğitimi müfredatla bütünleştirmeye ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, karakter eğitimi programlarının başarılı olmasını sağlamak için yöneticilerin, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve toplum üyelerinin birlikte çalışması gerektiğini açıklamaktadır.

Long (2014) çalışmasında tarihsel hikaye anlatımının bir sosyal bilgiler sınıfına entegrasyonu yoluyla öğrenci karakterinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Karakter eğitiminin Amerika Birleşik Devletleri tarih müfredatına entegre edilmiş bir tarihsel hikaye anlatımı yoluyla, öğrencinin ahlaki iyiliğe bağlılığı üzerindeki etkisini belirlemek için deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, Georgia eyaletinin Savannah şehrinde bir devlet lisesinde gerçekleştirilmiştir. Ahlaki iyilik için öğrenci bağlılığı, öğrenciler tarafından alınan ön testler ve son testler üzerinde eşleştirilmiş bir örneklem t-testi ile ölçülmüştür. Genel çalışma, katılımcıların bu uygulama sonucunda ahlaki iyilik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik göstermediklerini göstermiştir. Deney grubunda veya kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Goss ve Carleton (2013) çalışmasında karakter eğitiminin öğrencilerin katılımını, disiplinini ve akademik gelişimini nasıl etkilediğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Veriler her üç alanın (katılım, disiplin, akademik gelişim) da bir dereceye kadar olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. Karakter eğitimi programının uygulanması, öğrencilerin okuldaki deneyimlerinde olumlu bir fark oluşturmuştur. Çalışma sonucunda karakter eğitimi bilinçlendirme girişiminin, Greyson Middle School'daki öğrencinin katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, disiplin sorunlarını azalttığı, tüm sınıf seviyelerinde öğrencilerin iletişim puanlarının arttığı ortaya konmuştur.

Thompson'un (2002) çalışmasının amacı karakter eğitiminin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini tespit etmektir. Çalışma kapsamında öğrenci davranışlarını gözlemlenmiş, karakter eğitimi programının öğrenci davranışı üzerindeki etkilerini belirlemek için öğretmenler, öğrenciler ve velilerle görüşmeler yapılmış ve davranış kalıplarını tanımlamak için disiplin kayıtları incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Çalışmada ilköğretim okullarında karakter eğitimi programlarının uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Karakter eğitimi, ayrı bir konu olarak öğretilmemeli ve müfredatın ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Bu sadece akademik dersleri değil aynı zamanda görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi uzmanlık alanlarını da içermektedir. Sınıf kuralları iyi karakter prensiplerine dayanmalı ve öğretmenler öğrencilerin gözlemleyebilmeleri için iyi karakterleri modellemelidir. Ek olarak, öğrencilere okula, topluma ve genel olarak topluma katkıda bulunan hizmet ederek öğrenme yoluyla karakter öğretilmelidir. Bu, öğrencilerin programı sahiplenme duygusunu geliştirmelerine ve öğrenci davranışını iyileştirmeye yardımcı olacaktır.

Katılmış, Ekşi ve Öztürk'ün (2010) araştırmasında, ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerler arasında yer alan bilimselliğin kazandırılmasına olan etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ders kazanımlarıyla uyumlu bir karakter eğitimi programı ve ölçme aracı geliştirilmiştir. Hazırlanan 12 saatlik ders programında programın bilimsellik değerinin edinilmesine olan etkisini belirlemek için Bilimsellik Ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencilerin tercihlerinin nedenlerini incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda bilimsellik destekli karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik düzeylerinin yükselmesine istatistikî olarak anlamlı biçimde olumlu etki yaptığı belirlenmiştir.

Şirin ve Ulaş (2015) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma verileri İstanbul Anadolu yakasındaki on farklı ortaokulda öğrenim gören 326 öğrenciden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Öğrenci Formu ve Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu; öğrencilere yönelik gerçekleştirilen karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, iyi hissetme düzeylerini arttırdığı; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında ilişki olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeyi belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öznel iyi oluşun öğrencilerin cinsiyetine göre kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Dönmez ve Avcı'nın (2011) araştırmasının amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinde yapılandırılan araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara'da 8 merkez ilçede görev yapan 872 sosyal bilgiler öğretmeni, örnekleme ise bu ilçelerde görev yapan 267 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitime İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olduğunu; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitime İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, mezuniyet durumuna, karakter veya değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına, görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşmadığını; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Gökçek'in (2007) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Karakter Eğitimi Programı”nın etkililiğinin denemesi için, “Öğretmen Davranış Kontrol Listesi”, “Aile Davranış Kontrol Listesi” ve “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Eğitim programı, özgüven, saygı, yardımseverlik, liderlik, sorumluluk, sabır ve nezaket olmak üzere yedi anahtar değer için hazırlanan etkinliklerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda 44 çocuktan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ön test uygulandıktan sonra programın yedinci haftasının sonunda ara test, onuncu haftasının sonunda son test uygulanmış ve üç ölçüm arasındaki ilişki test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre aileler karakter

eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitiminin bir parçası olması gerektiğini düşünmektedirler. Aileler; karakter eğitiminin ailede yetersiz olduğunu, okul öncesinde karakter eğitimi konusunda aile kadar iyi eğitim verilebileceğini, karakter eğitiminin sadece ailede verilmesine katılmadıklarını ve okul öncesi eğitimin olumlu karakter gelişimine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanan karakter eğitimi programı sonucunda programdaki tüm değerlerde olumlu yönde davranış değişikliği görülmüştür. Ailelerden alınan davranış kontrol listesi sonuçlarına göre; karakter eğitimi programı doğrultusunda seçilen değerlere yönelik aile hayatında olumlu davranış değişikliklerine rastlanmamıştır.

Çağatay (2009) çalışmasında amacı, okulun öğrencilerin karakter gelişimine ve karakter eğitime etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu nitel araştırma 15 öğretmenin görüşlerini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler okulun öğrencinin karakter gelişiminde etkili olduğunu, öğretmenlerin öğrencinin karakter gelişiminde, okul içerisinde en çok etkili olan kişiler olduğunu, okul yöneticilerinin öğrencinin karakter gelişiminde etkisi olduğunu, karakter bileşenlerinden en çok yardımseverlik ve sorumluluğun geliştirildiğini ifade etmişlerdir.

Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2011) geliştirdikleri bir karakter eğitimi programını İstanbul'da Ümraniye ilçesinde bir devlet okulunda 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde 39 saat süreyle uygulamıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmış; araştırma sonucunda karakter eğitimi programının öğrencilerin bilgilerini, becerilerini, akademik başarılarını ve davranışlarını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Bakdemir (2010) çalışmasında ahlak ve karakter eğitimi konusunda ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin algı, eğilim, eğitimsel uygulamalar ve etik yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 650 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Ölçeği ve Etik Durum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamalarına büyük ölçüde yer verdiklerini göstermiştir.

Karakter eğitimi ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında karakter eğitiminin müfredat içinde veya ayrı bir program olarak verilmesi dahilinde olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Her ne kadar müfredat dışında ayrı bir program olarak birçok karakter eğitimi programı hazırlanmış ve etkili olduğu sonucunun ortaya çıktığı görülmüş olsa da ağırlıklı görüş karakter eğitiminin müfredatla birlikte verilmesi gerektiği yönündedir. Karakter eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok

öğretmen ve öğrenciler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Çalışmalarda genel olarak nitel veya nicel yöntemler kullanılmış, karma yönteme çok az yer verilmiştir. Araştırmalarda ağırlıklı ortak sonuçlar karakter eğitimi programının etkililiği, karakter eğitiminde okul, aile ve okul-aile işbirliğinin önemi üzerindedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde; çalışmanın deseni, çalışma grupları, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni, araştırma problemini çok boyutlu ve kapsamlı olarak incelemek amacı ile pragmatist felsefenin prensipleri doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 351) olarak tanımlanır. Karma yöntem araştırması, yöntemsel bir zenginlik oluşturarak, nitel ve nicel yöntemleri birlikte ele almakta, nitel ve nicel yöntemlerin tek başlarına kullanıldıklarında ortaya çıkacak dezavantajları en aza indirmesi gibi nedenlerden dolayı son yıllarda araştırmacıların sıklıkla kullandığı bir yöntem haline gelmiştir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem araştırmasının nitel veya nicel yöntemlerden tek bir tanesinin kullanıldığı desenlere üstünlük sağladığı alanlar şu şekilde sıralanmaktadır (Teddlie & Tashakkıro, 2015):

- Karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel yaklaşımlarla birtakım keşfedici ve doğrulayıcı soruyu aynı anda ele alabilir,

- Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel araştırmaların tek başına kullanıldığı çalışmalara göre daha güçlü çıkarımlar sağlar,

- Karma yöntem araştırmasında, farklı görüş çeşitliliği sunulabilmektedir. Araştırmacının aynı anda keşfedici ve doğrulayıcı sorular sormasına olanak sağlaması bu yöntemin en önemli avantajlarından birisidir. Bu şekilde aynı çalışma içinde hem kuram oluşturma hem de kuram doğrulamanın gerçekleştirilmesine fırsat sunulmaktadır.

Karma yöntem, bu araştırmanın soruları doğrultusunda seçilmiştir. Fırat, Yurdakul ve Ersoy'a (2014) göre araştırma sorusu/soruları bir araştırmanın karma yöntem araştırması olarak yapılandırılmasında en belirleyici öğelerin başında gelmektedir. Nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin tek başına cevap veremediği araştırma problemine/sorularına cevap aranırken genel olarak karma yöntemden yararlanılmaktadır.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya şu anda varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan kişi, nesne veya olay kendi şartları içinde varolduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tarama modelinde kişi, olay veya nesneleri herhangi bir biçimde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, s. 77).

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa veya bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgular, içinde yaşadığımız dünyada deneyimler, olaylar, yönelimler, kavramlar, durumlar ve algılar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 78) .

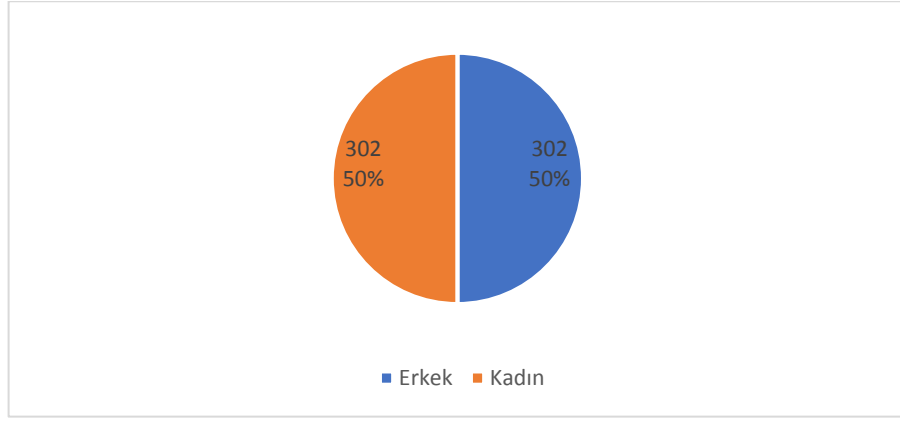
Araştırma Grupları

Araştırmanın bu kısmında, nitel ve nicel verilerinin toplandığı evren, örneklem ve çalışma gruplarının belirlenmesine ilişkin süreçler ve araştırma gruplarına ait özelliklere yer verilmiştir.

Nicel boyut için evren ve örneklem.

Çalışmanın evrenini Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan 554 ilkokulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 5758 sınıf öğretmeni ve ilkokul çağında çocuğu olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Gaziantep merkez ilçeleri olan Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde 28 okulda görev yapan 604 sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrencisi olan 630 veliden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı, göreceli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örneklem grubunda çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 136). Bu örnekleme yöntemini kullanılırken iki konuda dikkatli olunmalıdır. İlk olarak, amaç konusunda açık olunmalıdır. İkinci olarak, seçilen probleme ilişkin durumlar arasındaki çeşitlilik kaynakları olabildiğince ayrıntılı olarak belirlenmeli ve bunlar arasında hangi çeşitlilik alanlarının örnekleme yansıtılacağına karar verilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 137).

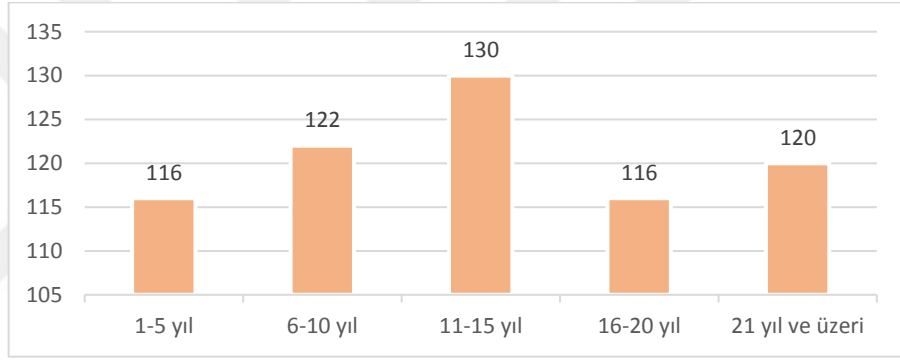
Sınıf öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait cinsiyet dağılımı.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında yarısının (%50) erkek, yarısının (%50) kadın olduğu görülmektedir.

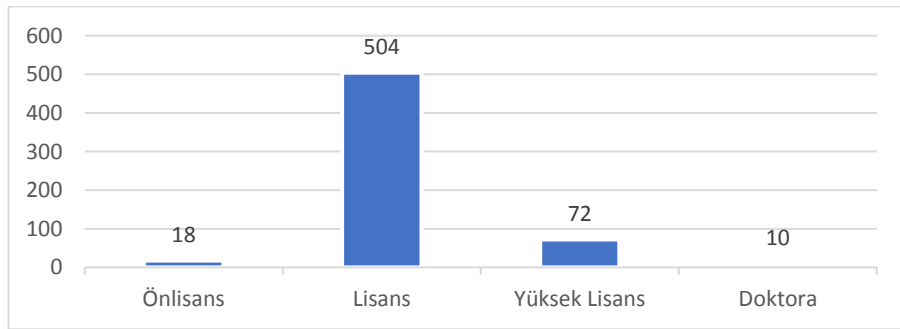
Örnekleme ait mesleki kıdem dağılımı şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait mesleki kıdem dağılımı.

Örneklemin mesleki kıdeme göre dağılımına bakıldığında 116’sının (%19), 1-5 yıl, 122’sinin (%20) 6-10 yıl, 130’unun (%22) 11-15 yıl, 116’sının (%19) 16-20 yıl, 120’sinin (%20) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

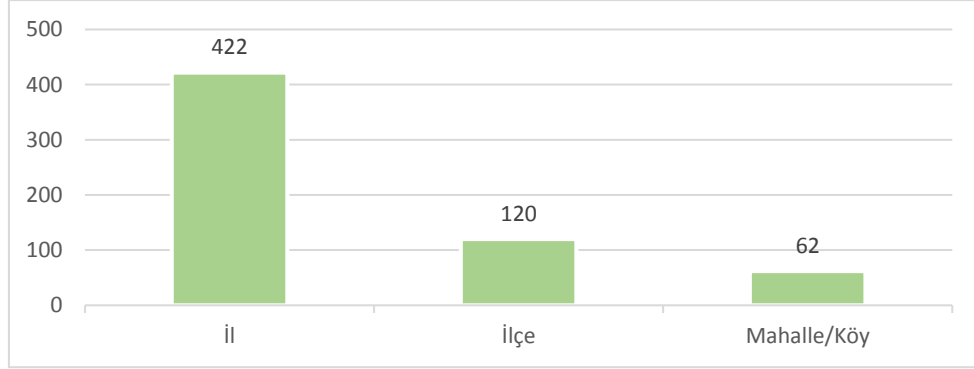
Örnekleme ait öğrenim durumu dağılımı şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait öğrenim durumu dağılımı.

Örneklemin öğrenim durumuna göre dağılımına bakıldığında 18'inin (%3) önlisans, 504'ünün (%83) lisans, 72'sinin (%12) yüksek lisans, 10'unun (%2) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme ait görev yerleri dağılımı şekil 4'te verilmiştir.

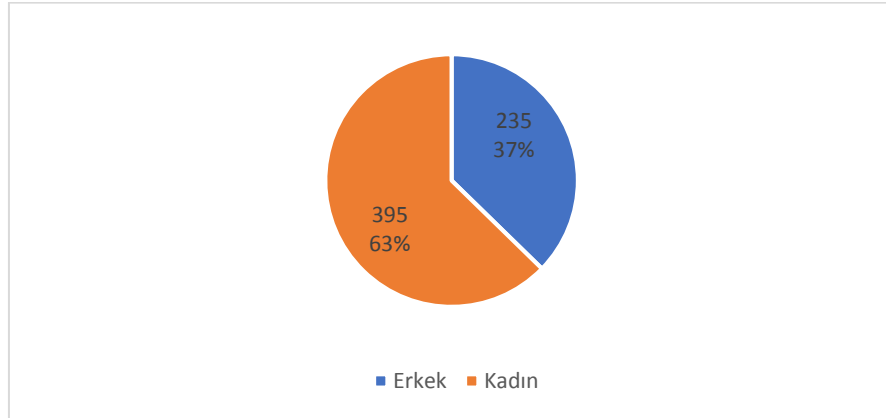


Şekil 4. Sınıf öğretmenleri örneklemine ait görev yaptığı yer dağılımı.

Örneklemin görev yaptığı yere göre dağılımına bakıldığında 422'sinin (%70) il merkezinde, 120'sinin (%20) ilçelerde, 62'sinin (%10) mahalle/köyde görev yaptığı görülmektedir.

Velilerin demografik verilerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

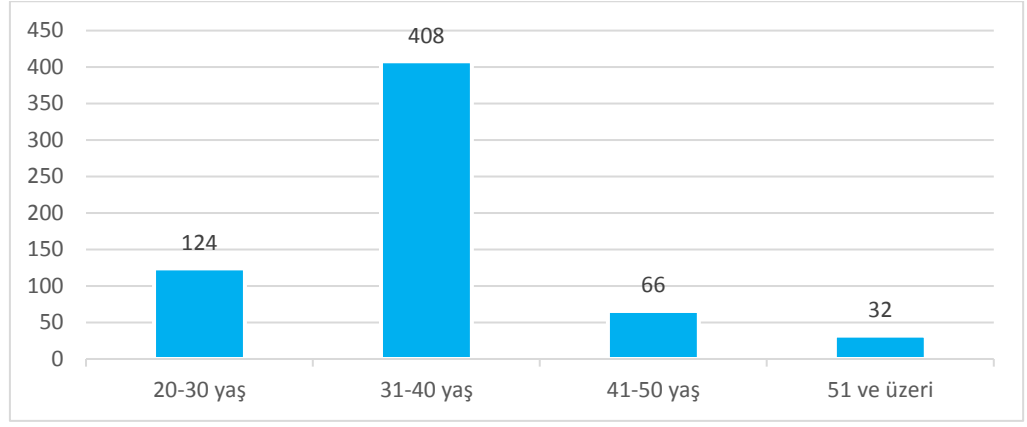
Örnekleme ait cinsiyet dağılımı şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Veli örneklemine ait cinsiyet dağılımı.

Örneklemin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 235'inin (%37) erkek, 395'inin (%63) kadın olduğu görülmektedir.

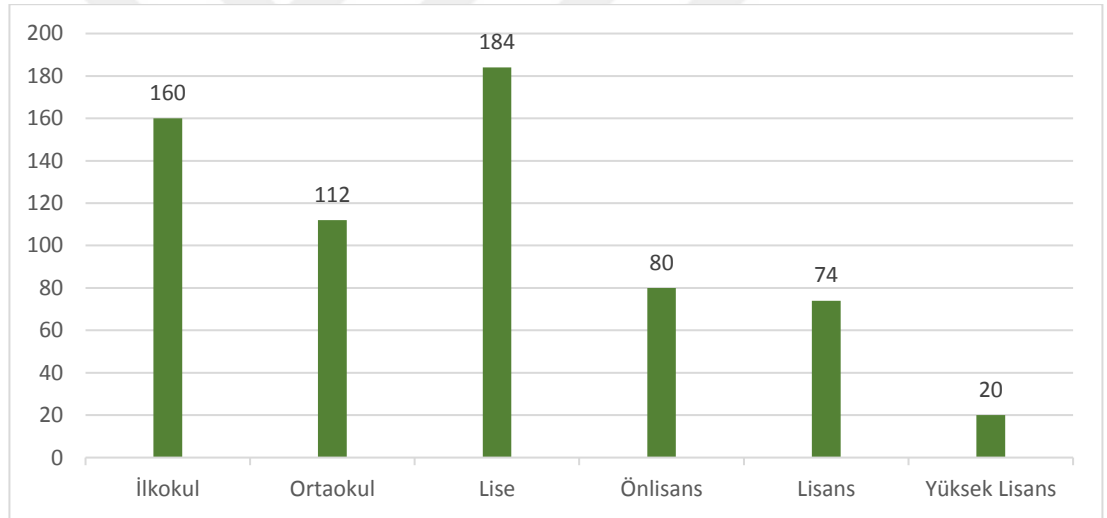
Örnekleme ait yaş dağılımı şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Veli örneklemine ait yaş dağılımı.

Örneklemin yaşa göre dağılımına bakıldığında 124'ünün (%20) 20-30 yaş, 408'inin (%65) 31-40 yaş, 66'sının (%10) 41-50 yaş, 32'sinin (%5) 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

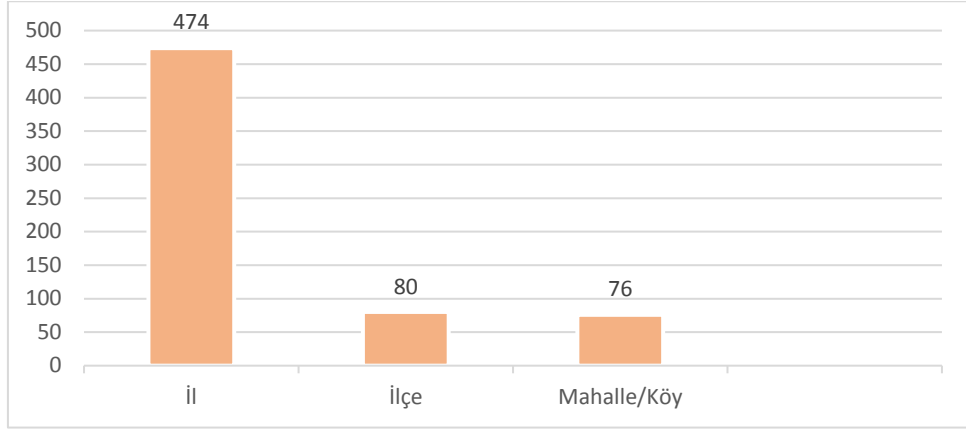
Örnekleme ait öğrenim durumu dağılımı şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Veli örneklemine ait öğrenim durumu dağılımı.

Örneklemin öğrenim durumuna göre dağılımına bakıldığında 160'ının (%25) ilkokul, 112'sinin (%18) ortaokul, 184'ünün (%29) lise, 80'inin (%13) önlisans, 74'ünün (%12) lisans, 20'sinin (%3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

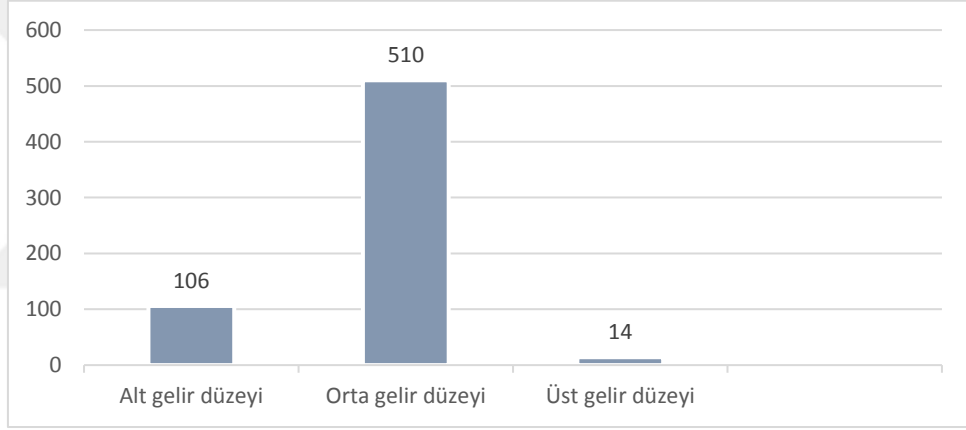
Örnekleme ait yaşadığı yer dağılımı şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Veli örneklemine ait yaşadığı yer dağılımı.

Örneklemin öğrenim durumuna göre dağılımına bakıldığında 474'ünün (%75) ilde, 80'inin (%13) ilçede, 76'sının (%12) mahalle/köyde yaşadığı görülmektedir.

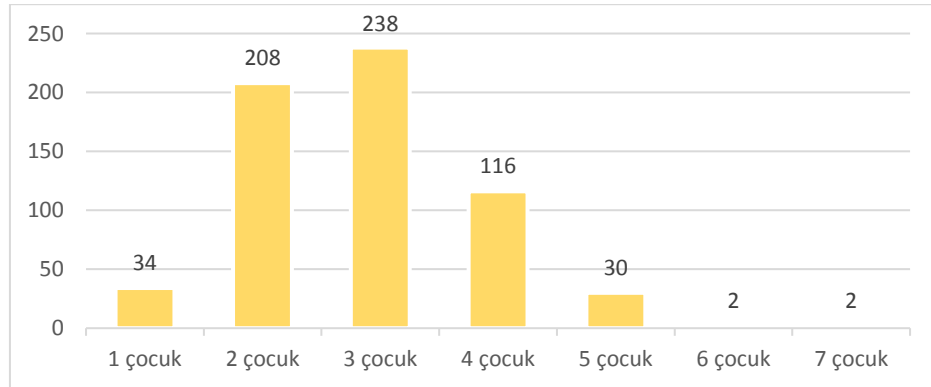
Örnekleme ait yaşadığı yer dağılımı şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Veli örneklemine ait gelir düzeyi dağılımı.

Örneklemin gelir düzeyine göre dağılımına bakıldığında 510'unun (%81) alt, 106'sının (%17) orta, 14'ünün (%2) üst gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme ait çocuk sayısı dağılımı şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Veli örneklemine ait çocuk sayısı dağılımı.

Örneklemin çocuk sayısına göre dağılımına bakıldığında 34'ünün (%5) bir, 208'inin (%33) iki, 238'inin (%38) üç, 116'sının (%19) dört, 30'unun (%5) beş, 2'sinin (%0) altı, 2'sinin (%0) 7 çocuğunun olduğu görülmektedir.

Nitel boyut için çalışma grubu.

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan başlıca örnekleme tekniklerinden biri amaçlı örneklemdir. Amaçlı örnekleme belli amaçlara dayalı olarak araştırma probleminin/sorularının cevaplanmasıyla ilgili bireyler, gruplar, vb. birimler seçilmesi olarak tanımlanır (Teddlie & Yu, 2007). Araştırma verileri, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yoluyla toplanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme Patton'a (2014) göre, birçok farklılığı içinde barındıran ana temaları bularak tanımlamayı amaçlar.

Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunun demografik özellikler tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Yaşadığı yer
Ö1	Erkek	6-10 yıl	Lisans	İlçe
Ö2	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö3	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö4	Kadın	1-5 yıl	Lisans	İlçe
Ö5	Kadın	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö6	Kadın	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö7	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö8	Kadın	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö9	Kadın	11-15 yıl	Lisans	İlçe
Ö10	Kadın	6-10 yıl	Lisans	İlçe
Ö11	Erkek	11-15 yıl	Doktora	İl
Ö12	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl
Ö13	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Mahalle/Köy
Ö14	Kadın	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö15	Erkek	1-5 yıl	Lisans	İl
Ö16	Erkek	6-10 yıl	Lisans	İl
Ö17	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Mahalle/Köy
Ö18	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl
Ö19	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Mahalle/Köy
Ö20	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Mahalle/Köy
Ö21	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl

Tablo 3. (devamı)

Ö22	Kadın	1-5 yıl	Yüksek Lisans	İl
Ö23	Kadın	6-10 yıl	Lisans	İl
Ö24	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans	Mahalle/Köy
Ö25	Erkek	6-10 yıl	Yüksek Lisans	İl
Ö26	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö27	Erkek	11-15 yıl	Lisans	İl
Ö28	Kadın	1-5 yıl	Lisans	İl
Ö29	Erkek	1-5 yıl	Lisans	İl
Ö30	Kadın	6-10 yıl	Lisans	İl
Ö31	Kadın	16-20 yıl	Lisans	İl
Ö32	Kadın	11-15 yıl	Yüksek Lisans	İl
Ö33	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl
Ö34	Erkek	6-10 yıl	Lisans	İl
Ö35	Kadın	6-10 yıl	Doktora	İlçe
Ö36	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İlçe
Ö37	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl
Ö38	Erkek	6-10 yıl	Lisans	İlçe

Çalışma grubunun demografik özelliklerine bakıldığında katılımcıların 16'sının (%42,1) erkek, 22'sinin (%57,9) kadın olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun 9'u (%23,7) 1-5 yıl, 10'u (%26,3) 6-10 yıl, 13'ü (%34,2) 11-15 yıl, 1'i (%2,6) 16-20 yıl, 5'i (%13,2) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubunda 2 öğretmen (%5,3) doktora, 4 öğretmen yüksek lisans (%10,6), 32 öğretmen (%84,1) ise lisans mezunudur. Katılımcıların 26'sı (%68,4) ilde, 7'si (%18,4) ilçede, 5'i ise (%13,2) mahalle/köyde yaşamaktadırlar. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö37, Ö38 kodlarıyla belirtilmiştir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması.

Bu kısımda araştırmanın nitel ve nicel bölümlerine ait veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Nicel veri toplama araçları.

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu çalışmada veli ve öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan “Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeği” ve “Karakter Eğitimi Veli Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgilere ikinci bölümünde ölçek sorularına yer verilmiştir. Ayrıca ilkokulda milli eğitimin amaçları doğrultusunda ortaya konan değerler kapsamında verilen karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Aşağıda ölçeklere ait bilgilere yer verilmiştir.

Kişisel bilgi formu.

Araştırmacı tarafından hazırlanan form kişisel bilgiler ve ölçek soruları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan yer ile ilgili sorular yer almaktadır.

Karakter eğitimi öğretmen ölçeği.

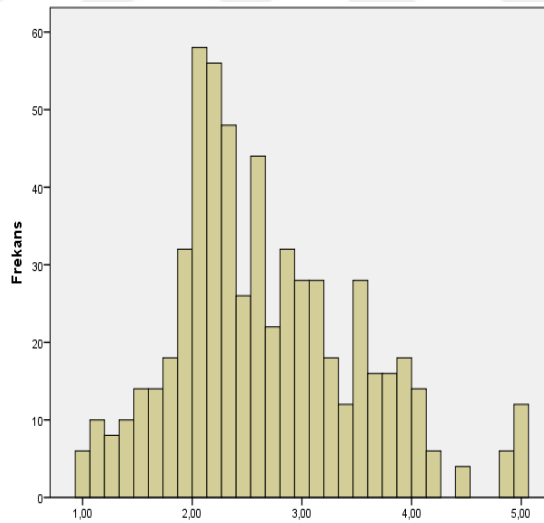
Karakter Eğitimi öğretmen ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmenin ilk aşamasında, ilgili alanyazın taranarak öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda karakter eğitimi ile ilgili yapılması gereken çalışmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda konuyla ilgili gerek yurtiçi gerekse yurtdışı kaynaklar incelenerek ilkokullarda karakter eğitimine yönelik ölçekte kullanılabilecek ifadeler tespit edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken ve ifadeler yazılırken alan yazın incelemesi sonucu öngörülen boyutlar (planlama ve uygulama, yeterlilik ve etkililik, yöntem-teknik ve değerlendirme) göz önünde bulundurulmuştur. Ölçeğin deneme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş ve ifadeler, eğitim bilimleri alanından 3 profesör, 1 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından 2 uzman, dil ve anlaşılabilirliği bakımından ise 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanların ölçek maddelerini kapsam geçerliği, dil ve anlaşılabilirlik bakımından incelemeleri, ifadeleri “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil”, seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmeleri ve benzer ifadeler olduğunu düşündükleri maddelerin hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda 8 madde deneme formundan çıkarılmış, 4 madde ise düzeltilmiştir. Sonuç olarak 32 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Maddelerin anlaşılabilirlik, kapsam geçerliği, ve belirlenen özellikleri yansıtmaları durumlarına göre incelenmesi için, oluşturulan deneme formu yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. 11 uzmandan görüş alınmış, gelen dönütler ve öneriler doğrultusunda belirtilen düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman değerlendirme formları tek tek incelenmiş ve tek formda birleştirilerek ölçekte yer alması uygun görülen maddeler belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği oranının belirlenmesinde, her bir madde için olumlu cevap veren uzman sayısı toplamının, uzman sayısının toplamına oranından bir eksik olması şartı dikkate alınmıştır (Veneziano ve Hooper, 1997; akt. Yurdagül, 2005). Yapılan hesaplamalar sonucunda kapsam geçerlik oranı 0.80’in altındaki maddeler çıkarılmıştır. Öğretmenlerden bu maddelere katılma düzeylerini, “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin tespit edilmesi ve ortalama

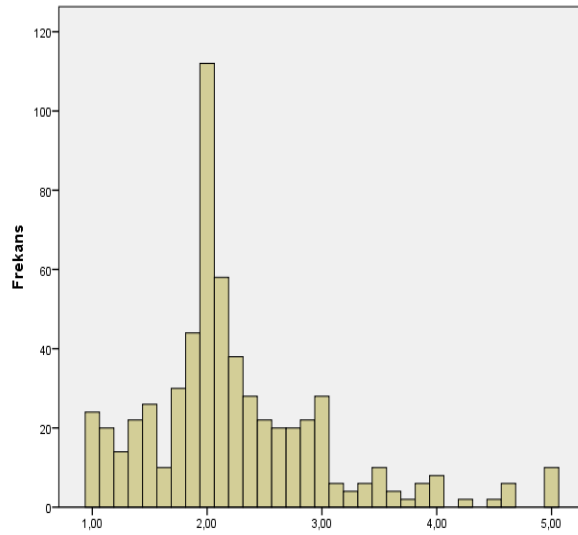
cevaplama süresinin belirlenmesi için 32 maddeden oluşan ölçek formu, pilot uygulama yapılarak 54 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden gelen dönüşlere göre de ifadelere son şekli verilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot uygulamanın sonrasında ölçek açımlayıcı faktör analizi (AFA) için, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçelerindeki 28 okulda görev yapan 613 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin üst kısmına yönerge ve kişisel özellikler eklenmiştir. Dağıtılan 670 ölçekten, 613 adedi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerden eksik veya hatalı doldurulan 9 ölçek çıkarıldıktan sonra 604 ölçek üzerinde AFA yapılmıştır.

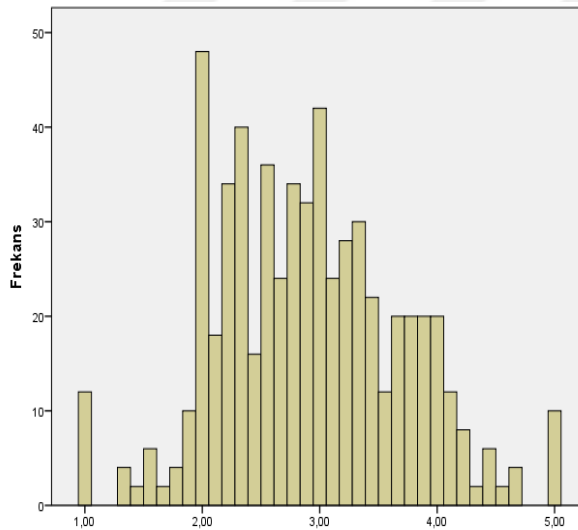
Analiz öncesinde, $p < .001$ düzeyinde ki-kare değeri, kritik ki-kare değerinin üzerindeki uç değerler temizlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Daha sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, verilerin -1,5 ile +1,5 arasında değer aldığı ve aşırı sapmalar görülmemesi nedeniyle de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Aşağıdaki histogram grafiği incelendiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.



Şekil 11. Planlama ve uygulama boyutuna ait histogram grafiği.



Şekil 12. Yeterlilik ve etkililik boyutuna ait histogram grafiği.



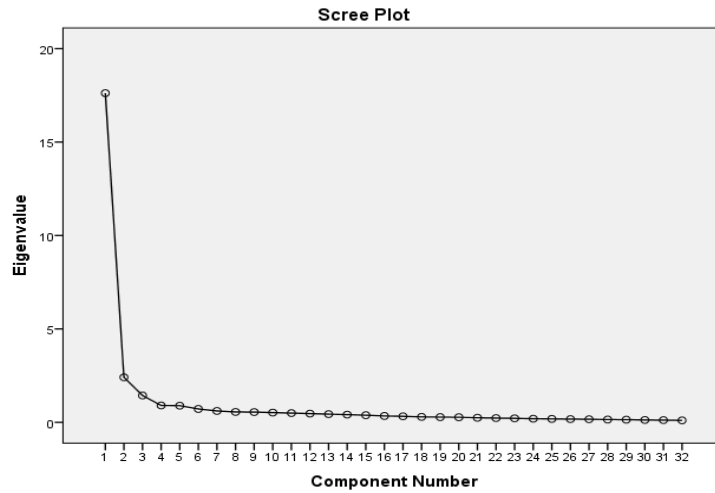
Şekil 13. Yöntem-teknik ve değerlendirme boyutuna ait histogram grafiği.

Korelasyona dayalı madde analizi ile ölçeğin madde analizi belirlenerek, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile madde-ölçek korelasyonları incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre, korelasyon değeri 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir. Analiz sonucunda da maddelere ait korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını tespit etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .50-.60 arasında olması 'kötü', .61-.70 arasında olması 'zayıf', .71-.80 arasında olması 'orta', .81-.90 arasında olması 'iyi', .90 üzerinde olması ise 'mükemmel' olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testi

sonucunda ise ki-kare değerin istatistiksel olarak anlamlı olması ($X^2=17994,61$; $sd:496$, $p<.001$), korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, veri matrisinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra, faktör yapılarının kolay yorumlanması ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en çok kullanılan tekniklerden, maksimum değişkenlik (Varimax) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1’den büyük olan 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör sayısına karar verilirken, yamaç birikinti grafiği (scree plot) ve açıklanan toplam varyansa bakılmıştır.



Şekil 14. Öğretmen ölçeğine ait özdeğer yamaç-birikinti grafiği.

Ölçeğin 1. faktörünün açıkladığı varyans %25.06, ikinci faktörün açıkladığı varyans %21.24, üçüncü faktörün açıkladığı varyans %20.80, üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise %67.10’dur. Herhangi bir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .30’un altında olan 8 madde analizden çıkarılmış ve AFA tekrarlanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4’te madde faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları

Maddeler		Faktör Yüğü	Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı
Faktör 1: Planlama ve Uygulama				
M3	Okul yönetimi karakter eğitimi için iç ve dış çevrenin ihtiyaçlarını belirlemektedir.	,76	,73	,71
M5	Okulda öğrencilere karakter eğitimine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır.	,75	,76	,72
M1	Karakter eğitimi için sınıf ve okul bazında planlama yapılmaktadır.	,74	,73	,69
M2	Planlama aşamasında öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.	,71	,75	,68
M4	Karakter eğitimi planı müfredata uygun şekilde hazırlanmaktadır.	,70	,75	,67
M6	Okulda verilen karakter eğitimi sınıfta işlenen derslerle ilişkilendirilmektedir.	,69	,80	,72
M1	Okulda verilen karakter eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir.	,66	,86	,78
6				
M1	Öğretmenler, idareciler ve diğer okul personeli karakter eğitimi çalışmalarına etkin olarak katılmaktadır.	,64	,82	,73
1				
M1	Okulda verilen karakter eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	,60	,83	,72
7				
M1	Okulda karakter eğitimi konusunda veliler bilgilendirilmektedir.	,59	,77	,67
2				
M1	Okulda karakter eğitiminde aile ile iş birliği sağlanmaktadır.	,59	,78	,67
3				
M1	Okul karakter eğitimi ile ilgili okul dışı kurumlarla iş birliği yapmaktadır.	,59	,71	,60
4				
M1	Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmektedir.	,58	,83	,72
8				
M1	Okulda verilen karakter eğitiminde ödöl ve cezalar etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	,52	,66	,48
0				
M9	Sınıf dışı etkinliklerde de karakter eğitime önem verilmektedir.	,50	,71	,55
Faktör 2: Yeterlilik ve Etkililik				
M2	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmada etkilidir.	,83	,69	,80
9				
M3	Okulda verilen karakter eğitimi öğrenci davranışlarına olumlu olarak yansımaktadır.	,82	,74	,82
1				
M3	Okulda verilen karakter eğitimi birçok çeşitli riskli durumları (uyuşturucu kullanımı vb.) önlediğı görölmektedir.	,76	,72	,73
0				
M2	Öğretmen, idareci ve diğer personelin davranışları karakter eğitiminde öğrencileri etkilemektedir.	,76	,61	,66
8				
M2	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.	,76	,71	,73
7				
M1	Okullar toplumun karakterlerini oluşturmada etkilidir.	,72	,52	,58
5				
M7	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır.	,67	,77	,76

Tablo 4. (devamı)

M8	Okulda verilen karakter eğitimi medyanın olumsuz etkilerini azaltmakta/engellemektedir.	,56	,66	,54
Faktör 3: Yöntem-Teknik ve Değerlendirme				
M2	Okuldaki Öğretmenler karakter eğitimi konusunda yeterli bilgi ve motivasyona sahiptirler.	,79	,71	,76
M2	Karakter eğitimi konusunda aileler yeterli hazırbulunuşluğa sahiptir.	,78	,55	,65
M2	Okuldaki Öğretmenler karakter eğitiminde rol model olma konusunda yeterlidir.	,72	,66	,64
M1	Ders öğretim programlarında yer alan yöntem ve teknikler karakter eğitimi için yeterlidir.	,68	,66	,61
M2	Öğretmenler karakter eğitimi ile ilgili eğitim seminer vb almaktadır.	,67	,61	,57
M3	Öğretmenler karakter eğitiminde uyguladıkları yöntemlerin sonuçlarını gözlemleyerek raporlaştırmaktadır.	,66	,67	,62
M2	Öğretmenle karakter eğitimi konusunda öğrencileri motive etmektedir.	,65	,80	,75
M2	Öğretmenler aileleri karakter eğitimi konusunda motive etmektedir.	,63	,72	,63
M2	Karakter eğitim öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre şekillendirilmektedir.	,52	,69	,55
Toplam Açıklanan Varyans: % 67,10				
KMO: 0,97				
Bartlett Küresellik Testi: (Yaklaşık Ki-Kare:17994,61; sd:496) p: ,000				

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin üç faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,50-0,76, ikinci faktör için 0,56-0,83, üçüncü faktör için ise 0,52-0,79 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin üç boyutu tarafından açıklanan toplam varyans ise % 67,10'dur. Madde-test korelasyonları, birinci faktör için 0,66-0,86, ikinci faktör için 0,52-0,77, üçüncü faktör için ise 0,55-0,80; ortak faktör varyansları birinci faktörde 0,48-0,78, ikinci faktör için 0,54-0,82, üçüncü faktör için ise 0,55-0,76 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonrasında ortalama puanlar hesaplanarak alt faktörler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Faktörler	1	2	3
1. Planlama ve Uygulama	1	,753**	,800**
2. Yeterlilik ve Etkililik		1	,611**
3. Yöntem-Teknik ve Değerlendirme			1

* p < 0.01

Güvenirlğe ilişkin bulgular.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Planlama ve Uygulama” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .96, “Yeterlilik ve Etkililik” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .93 ve “Yöntem-Teknik ve Değerlendirme” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .92, ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

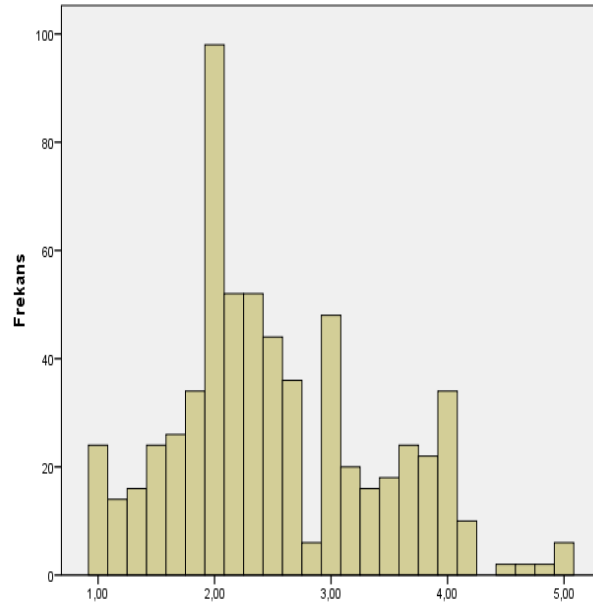
Karakter eğitimi veli ölçeği.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Karakter Eğitimi Veli Ölçeği’nin geliştirilmesi sürecinde, ilk aşamada ilgili alanyazın incelenerek veli görüşlerine göre ilkokullarda karakter eğitimi ile ilgili yapılması gerek çalışmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda konuyla ilgili yurtiçi yurtdışı kaynaklar incelenerek ilkokullarda karakter eğitime yönelik ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken ve ifadeler yazılırken alan yazın incelemesi sonucu öngörülen boyutlar (okul-aile işbirliği, yeterlilik ve etkililik, sosyal çevre) dikkate alınmıştır. Deneme formu oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçekte yer alması gerektiği düşünülen ifadeler, eğitim bilimleri alanından 3 profesör, 1 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından 2 uzman, dil ve anlaşılabilirlik bakımından ise 2 Türkçe öğretmeninden tarafından incelenmiştir. Uzmanların ölçek maddelerini kapsam geçerliği, dil ve anlaşılabilirlik açısından incelemeleri, ifadeleri “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil”, seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmeleri istenmiştir. Anlam olarak birbirine benzer ifadeler olduğunu düşündükleri maddelerden ise hangisini tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilere göre 5 madde deneme formundan çıkarılmış, 2 madde ise düzeltilmiştir. Bunun sonucunda 14 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan deneme formu maddelerin anlaşılabilirlik, kapsam geçerliği ve belirlenen özellikleri yansıtmaya durumlarına göre incelenmesi için yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşlerine başvuru alan 11 uzmandan gelen dönütler ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

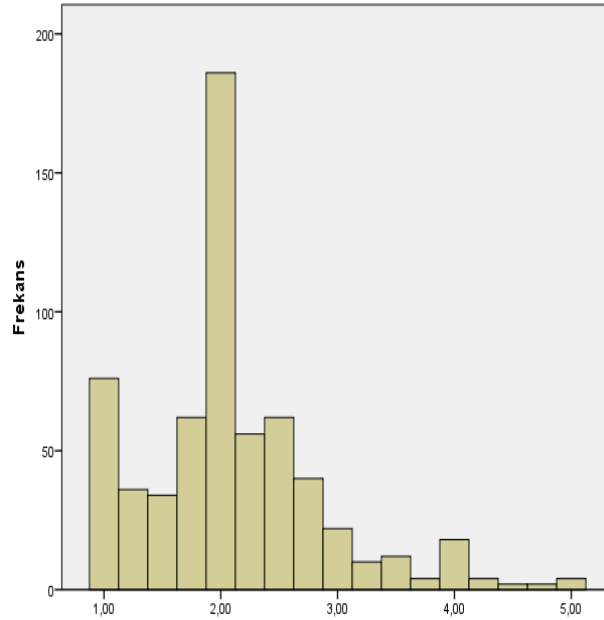
Uzman değerlendirme formları tek tek incelendikten sonra tek formda birleştirilerek ölçekte yer alması uygun görülen maddeler belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği oranının belirlenmesinde, her bir madde için olumlu cevap veren uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısına oranından bir eksik olması şartı dikkate alınmıştır (Veneziano ve Hooper, 1997, Akt., Yurdagül, 2005). Yapılan hesaplamalar sonucunda kapsam geçerlik oranı 0.80'in altındaki maddeler çıkarılmıştır. Velilerden bu maddelere katılma düzeylerini, “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin tespit edilmesi ve ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi için 14 maddeden oluşan ölçek formu, pilot uygulama yapılarak 21 veliye uygulanmıştır. Velilerden gelen dönütlere göre de ifadelere son şekli verilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot uygulamanın sonrasında ölçek açımlayıcı faktör analizi (AFA) için, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli şehitkamil ve şahinbey Merkez İlçelerindeki 28 okulda öğrencisi bulunan 647 veliye uygulanmıştır. Ölçeğin üst kısmına yönerge ve kişisel özellikler eklenmiştir. Dağıtılan 690 ölçekten, 647 adedi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerden eksik veya hatalı doldurulan 17 ölçek çıkarıldıktan sonra 630 ölçek üzerinde AFA yapılmıştır.

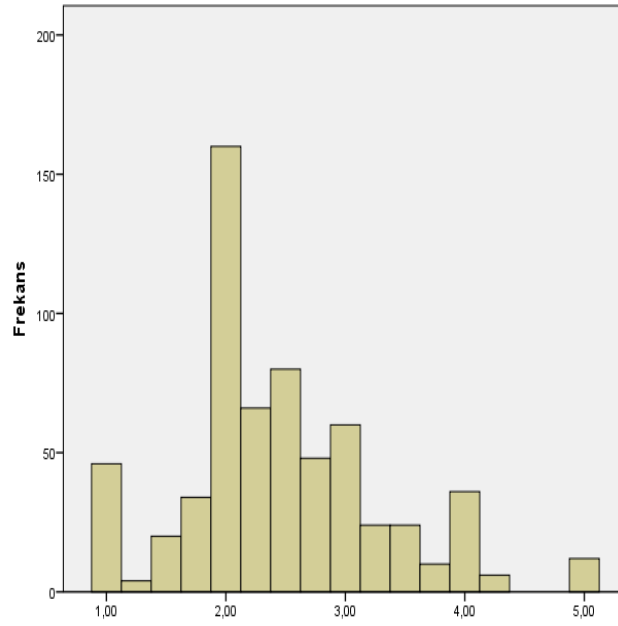
Analiz öncesinde, $p < .001$ düzeyinde ki-kare değeri, kritik ki-kare değerinin üzerindeki uç değerler temizlenmiştir (Çokluk, şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Daha sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin -1,5 ile +1,5 arasında değer aldığı ve aşırı sapmalar görülmemesi nedeniyle, normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Aşağıdaki histogram grafiği incelendiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiği görölmektedir.



Şekil 15. Okul-aile işbirliği boyutuna ait histogram grafiği.



Şekil 16. Yeterlilik ve etkililik boyutuna ait histogram grafiği.



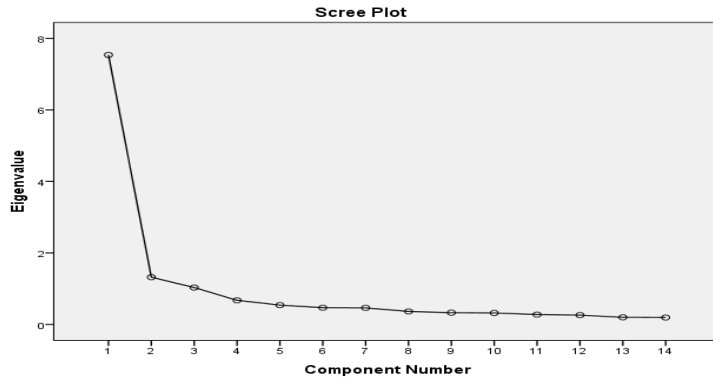
Şekil 17. Sosyal çevre boyutuna ait histogram grafiği.

Korelasyona dayalı madde analizi ile ölçeğin madde analizi belirlenerek, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile madde-ölçek korelasyonları incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre, korelasyon değeri 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir. Analiz sonucunda da maddelere ait korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .50-.60 arasında olması 'kötü', .61-.70 arasında olması 'zayıf', .71-.80 arasında olması 'orta', .81-.90 arasında olması 'iyi', .90 üzerinde olması ise 'mükemmel' olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testi sonucunda ise Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ($X^2=5795,20$; sd:91, $p<.001$), korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, veri matrisinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra, faktör yapılarının kolay yorumlanması ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en çok kullanılan tekniklerden, maksimum değişkenlik (Varimax) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir.

Ayrıca ölçeğin faktör sayısına karar verilirken, yamaç birikinti grafiği (scree plot) ve açıklanan toplam varyansa bakılmıştır.



Şekil 18. Veli ölçeğine ait özdeğer yamaç-birikinti grafiği.

Ölçeğin 1. faktörünün açıkladığı varyans %27,47, ikinci faktörün açıkladığı varyans %23,64, üçüncü faktörün açıkladığı varyans %19,56, üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise %70,67’dir. Herhangi bir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .30’un altında olan 5 madde analizden çıkarılmış ve AFA tekrarlanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 6’da madde faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 6. Veli Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları

Maddeler		Faktör Yüğü	Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı
Boyut 1: Okul-Aile İşbirliği				
M3	Okullarda verilen karakter eğitimi sürecinde aileler aktif olarak katılım sağlamaktadır.	,82	,68	,73
M1	Okulda karakter eğitimi konusunda veliler bilgilendirilmektedir.	,80	,69	,74
M2	Okulda karakter eğitimi çalışmalarına yer verilmektedir.	,80	,72	,75
M4	Okulda sınıf dışı etkinliklerde karakter eğitimiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır.	,74	,68	,66
M10	Okulda karakter eğitimi ile ilgili velilere eğitim ve seminerler verilmektedir.	,65	,69	,61
M7	Okulda verilen karakter eğitiminde aile ile işbirliği sağlanmaktadır.	,57	,79	,69
Boyut 2: Yeterlilik ve Etkililik				
M8	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.	,82	,69	,79
M6	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmaktadır.	,77	,71	,74
M9	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmada etkilidir.	,76	,66	,71

Tablo 6. (devamı)

M5	Okulda verilen karakter eğitimi birçok çeşitli riskli durumlar için (madde kullanımı vb.) önleyici rol oynamaktadır.	,74	,54	,60
Boyut 3: Sosyal Çevre				
M13	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun çevrede karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.	,84	,71	,84
M14	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun sosyal medyada karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.	,79	,59	,70
M12	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun evde karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.	,74	,68	,73
M11	Okulda karakter eğitimi ile ilgili bilgilendirme ve eğitimler etkilidir.	,49	,72	,60
Toplam Açıklanan Varyans: %70,67				
KMO: 0,93				
Bartlett Küresellik Testi: (Yaklaşık Ki-Kare:5795,20; sd:91) p: ,000				

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin üç faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,57-0,82, ikinci faktör için 0,74-0,82, üçüncü faktör için ise 0,59-0,72 değer aralığındadır. Ölçeğin üç boyutu tarafından açıklanan toplam varyans ise %70,67'dir. Madde-test korelasyonları, birinci faktör için 0,68-0,79, ikinci faktör için 0,54-0,71, üçüncü faktör için ise 0,59-0,72; ortak faktör varyansları birinci faktörde 0,61-0,75, ikinci faktör için 0,60-0,79, üçüncü faktör için ise 0,60-0,84 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonrasında ortalama puanlar hesaplanarak alt faktörler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	1	2	3
1. 1.boyut	1	,628**	,689**
2. 2.boyut		1	,642**
3. 3.boyut			1

* p < 0.01

Veli karakter ölçeği güvenirlik analizi.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “okul-aile işbirliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .90, “yeterlilik ve etkililik” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .86 ve “yöntem-teknik ve değerlendirme” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .85 ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, Karakter Eğitimi Veli Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması.

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinin toplanmasına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Nicel verilerin toplanması.

Nicel veri toplama araçları, örnekleme alınan Gaziantep ilindeki ilkokullarda görev yapan 604 öğretmene ve öğrencileri bu okullarda öğrenim gören 630 veliye uygulanmıştır. Ölçeklerin bulunduğu formlar öğretmen/veli sayıları ve geri dönüş oranı göz önünde bulundurularak çoğaltılmış ve dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere, ölçekler doldurulurken hassasiyet gösterilmesinin ve özenli bir şekilde doldurulmasının, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için önemli olduğu ifade edilmiş ve bu nedenle gereken önemin gösterilmesi rica edilmiştir. Ölçek formları öğretmen ve veliler tarafından doldurulan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yeterli sayıya ulaşıldıktan sonra öğretmenlerden toplanan ölçeklerden, analiz için uygun olmayan 6 ölçek formu ile hatalı ya da eksik doldurulan 3 ölçek formu olmak üzere toplamda 9 ölçek formu çıkarılmış, analizler uygun olan 604 ölçek üzerinden yapılmıştır. Velilerden toplanan ölçeklerden, analiz için uygun olmayan 12 ölçek formu ile eksik ya da hatalı doldurulan 5 ölçek formu olmak üzere toplamda 17 ölçek formu çıkarılmış, analizler uygun olan 630 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Nitel verilerin toplanması.

Nitel verilerin toplanması sürecinde nicel araştırma örnekleminde yer alan okullarda görev yapan 38 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler okul müdürlerinin bilgisi dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin etkileşim içerisinde yapılması, daha verimli geçmesi, daha sağlıklı cevaplar alabilmek amacıyla katılımcılara karakter eğitimi ile ilgili ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme yapılan ortamın fiziki koşulları kontrol edilmiş ve katılımcılarla sessiz, dikkat dağınık öğelerden uzak, rahat bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcılardan görüşme tarihleri için randevular alınarak yapılan görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde öğretmenlere (Ö1, Ö2, vb.,...) bir kod verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel kısımlarından elde edilen verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Nicel verilerin analizi.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 24.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak betimsel istatistikler yapılarak öğretmenlerin ve velilerin kişisel özellikleri ile ilgili demografik veriler ortaya çıkarılmıştır. Ölçülen her bir değişkenin yüzde (%) ve frekans (n) dağılımlarının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanması aşamasında 5’li likert dereceleme ölçeğinde, 5 “Tamamen katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 2 “Katılmıyorum”, 1 “Kesinlikle katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Daha sonra Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ölçeklerdeki bir maddeye verilen yanıtın, aynı tür grupta bulunan diğer maddelerle ne düzeyde tutarlı olduğunu belirlemek için, Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ikiden fazla (en az 3 farklı) bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını “ortalamalar arasında anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipoteziyle test eden ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0,05’in üzerinde çıktığında bu hipotez kabul edilmiş olur (Can, 2016, s. 147). İlişkisiz ölçümler için ANOVA’nın başlıca varsayımları şunlardır (Büyüköztürk, 2012, s. 71):

1. Bağımlı değişkene ait ölçümler (puanlar) en az aralık ölçeğindedir.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün bütün düzeylerinde normal dağılım gösterir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak olan örneklem ilişkisizdir.
4. Bağımlı değişkenle ilgili varyanslar her bir örneklem için eşittir.

Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi olarak adlandırılır (Can, 2016, s. 115). İlişkisiz örneklem için t-testinin varsayımları şunlardır (Büyüköztürk, 2012, s. 39):

1. Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
2. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.

Nitel verilerin analizi.

Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklara veya temalara göre özetlenmekte

ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veya gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da düzenlenip sunulabilmektedir. Betimsel analizde önce bir çerçeve oluşturulur, bu tematik çerçeveye göre veriler işlenir, bulguların tanımlanır ve yorumlanır. Betimsel analiz bu dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Nitel veri analizi sürecinde görüşmede yer alan sorulardan yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra veri kaybının en aza indirgenmesi amacıyla sözcük ve cümleler dikkatli bir şekilde okunarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerektiği yerlerde katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılar yaparak desteklenmiştir. Son aşamada bulgular açıklanmış ve anlamlandırılmıştır.

Geçerlik güvenirlik çalışmaları.

Öğretmenler için araştırmacı tarafından literatür taraması sonrasında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk etapta 11 sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için 2 profesör, 1 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi olmak üzere 6 uzman görüşüne başvurulmuş ve pilot uygulama kapsamında çalışma grubuna dahil olmayan 5 öğretmene uygulanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 3 soru çıkarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve düzenlemeler sonucu son halini almıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğe ilişkin bulgular, velilere uygulanan ölçeğe ilişkin bulgular ve sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgular sıralamasıyla verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi sürecine ilişkin görüşleri “Planlama ve Uygulama; Yeterlilik ve Etkililik; Yöntem-Teknik ve Değerlendirme” boyutlarına göre incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi, planlama ve uygulama boyutu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	302	2.68	.87	1.00	.32	.95
Kadın	302	2.60	.82			p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin planlanması ve uygulanmasının cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, erkek sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,68$) ile kadın sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,60$) arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimi planlama ve uygulamasına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin etkililiği ve yeterliliğinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Etkililik ve Yeterlilik Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	302	2.26	.83	.87	.38	1.78
Kadın	302	2.21	.75			p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin etkililiği ve yeterliliğinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, erkek sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,26$) ile kadın sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,21$) arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre erkek ve kadın sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitiminin etkililiğine ve yeterliliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde kullanılan yöntem teknik ve değerlendirmelerin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	302	2.85	.83	1.69	.09	2.43
Kadın	302	2.96	.74			p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, erkek sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,85$) ile kadın sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,96$) arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre erkek ve kadın sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitiminin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi, planlama ve uygulama boyutu mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında mesleki kıdeme göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	116	2.51	.93	Gruplararası	7.94	4	1.99	2.80	.03	B-C
B	122	2.81	.99	Grupiçi	424.41	599	.71			
C	130	2.51	.79	Toplam	432.35					
D	116	2.69	.69							
E	120	2.69	.78							
A : 1-5 yıl		B: 6-10 yıl		C: 11-15 yıl		D: 16-20 yıl		E: 21 yıl ve üzeri		

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında mesleki kıdeme göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=2,51$), 6-10 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,81$), 11-15 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,51$), 16-20 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,69$) ve 21 yıl ve üzeri ortalamasının ($\bar{X}=2,69$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında mesleki kıdeme göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitimi planlama ve uygulama boyutunun mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığa bakıldığında, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin karakter eğitimi planlama ve uygulama boyutunun 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerle farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

İlkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunun sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	116	2.17	.78	Gruplararası	9.09	4	2.27	3.68	.01	B-C
B	122	2.42	1.01	Grupiçi	370.41	599	.62			
C	130	2.09	.67	Toplam	379.50					
D	116	2.18	.60							
E	120	2.33	.80							
A : 1-5 yıl		B: 6-10 yıl		C: 11-15 yıl		D: 16-20 yıl		E: 21 yıl ve üzeri		

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunun mesleki kıdeme göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=2,17$), 6-10 yıl arası ortalamasının

($\bar{X}=2,42$), 11-15 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,09$), 16-20 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,18$) ve 21 yıl ve üzeri ortalamasının ($\bar{X}=2,33$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunda mesleki kıdeme göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığa bakıldığında, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunda, 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerle farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun mesleki kıdeme göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Mesleki Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	116	2.90	.82	Gruplararası	4.17	4	2.27	1.66	.16	
B	122	3.05	.96	Grupiçi	374.99	599	.62			
C	130	2.82	.76	Toplam	379.15					
D	116	2.84	.71							
E	120	2.92	.67							
A : 1-5 yıl		B: 6-10 yıl		C: 11-15 yıl		D: 16-20 yıl		E: 21 yıl ve üzeri		

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun mesleki kıdeme göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=2,90$), 6-10 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=3,05$), 11-15 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,82$), 16-20 yıl arası ortalamasının ($\bar{X}=2,84$) ve 21 yıl ve üzeri ortalamasının ($\bar{X}=2,92$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunda mesleki kıdeme göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yöntem, teknik ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi, planlama ve uygulama boyutu öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında öğrenim durumlarına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	18	2.84	1.06	Gruplararası	17.62	3	5.87	8.50	.00	B-C
B	504	2.57	.80	Grupiçi	414.73	600	.69			
C	72	3.04	.93	Toplam	432.351					
D	10	3.16	1.19							
A : Önlisans		B: Lisans		C: Yüksek Lisans		D: Doktora				

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin planlamasında ve uygulama boyutunun Öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, önlisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,84$), lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,57$), yüksek lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,04$), doktora öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,16$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitimi planlama ve uygulama boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığa bakıldığında, lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, lisans mezunu öğretmenler karakter eğitimi planlama ve uygulama boyutunun yüksek lisans mezunu öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumlarına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	18	2.78	1.03	Gruplararası	10.53	3	3.51	5.70	.00	A-B
B	504	2.19	.75	Grupiçi	368.97	600	.62			
C	72	2.42	.84	Toplam	379.50					
D	10	2.63	1.35							
A : Önlisans		B: Lisans		C: Yüksek lisans		D: Doktora				

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, önlisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,78$), lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,19$), yüksek lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,42$), doktora öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,63$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yeterlilik ve etkililik boyutu öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığa bakıldığında, önlisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, önlisans mezunu öğretmenler karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun lisans mezunu öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun öğrenim durumlarına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Öğrenim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	18	3.10	.94	Gruplararası	20.00	3	6.67	11.14	.00	B-C
B	504	2.84	.75	Grupiçi	359.15	600	.60			B-D
C	72	3.22	.87	Toplam	379.15					A-D
D	10	2.89	.74							
A : Önlisans		B: Lisans		C: Yüksek lisans		D: Doktora				

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde,

önlisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,10$), lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,84$), yüksek lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,22$), doktora öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,89$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yöntem, teknik ve değerlendirme boyutu öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ilkokulda karakter eğitimi yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığa bakıldığında, önlisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile doktora öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında; lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında; lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile doktora öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunda, önlisans mezunu öğretmenler ile doktora mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenler ile doktora mezunu öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi, planlama ve uygulama boyutu öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlamasında ve uygulamasında görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Planlama ve Uygulama Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	422	2.62	.83	Gruplararası	.70	2	.35	.49	.61	
B	120	2.71	.88	Grupiçi	431.65	601	.72			
C	62	2.64	.94	Toplam	432.35					
A : İl		B: İlçe		C: Mahalle/Köy						

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin planlama ve uygulama boyutunun görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,62$), ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,71$), Mahalle/köyde görev yapan sınıf

öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,64$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini planlama ve uygulama boyutunda görev yaptıkları yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi planlama ve uygulama boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yeterlik ve etkililik boyutunun görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	422	2.23	.74	Gruplararası	.08	2	.04	.07	.94	
B	120	2.25	.83	Grupiçi	379.42	601	.63			
C	62	2.27	1.03	Toplam	379.50					
A : İl		B: İlçe		C: Mahalle/Köy						

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunun görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,23$), ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,25$), Mahalle/köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,27$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yeterlilik ve etkililik boyutunda görev yaptıkları yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Karakter Eğitimi, Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Boyutunun Görev Yaptıkları Yere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	422	2.88	.74	Gruplararası	2.23	2	1.11	1.78	.17	
B	120	2.90	.88	Grupiçi	376.93	601	.63			
C	62	3.09	.95	Toplam	379.15					
A : İl		B: İlçe	C: Mahalle/Köy							

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunun görev yaptıkları yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,88$), ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,90$), Mahalle/köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,09$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yöntem, teknik ve değerlendirme boyutunda görev yaptıkları yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yöntem, teknik ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrenci velilerinin ilkokulda karakter eğitimi sürecine ilişkin görüşleri “Okul-Aile İşbirliği; Yeterlilik ve Etkililik; Sosyal Çevre” boyutlarına göre incelenmiştir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunun cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	235	2.63	.90	2.45	.02	1.50
Kadın	395	2.45	.86			p>0.05

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini okul-aile işbirliği boyutunda cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek veliler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, erkek velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile kadın

velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,45$) arasında ($p<0.05$) erkek veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre erkek ve kadın velilerin ilkokulda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutuna ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	235	2.12	.82	.47	.65	1.70
Kadın	395	2.09	.74			p>0.05

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecini yeterlilik ve etkililik boyutunda cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek veliler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, erkek velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,12$) ile kadın velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,09$) arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre erkek ve kadın velilerin ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sosyal çevre boyutunun cinsiyete göre farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sosyal Çevre Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonucu*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	F
Erkek	235	2.58	.88	2.81	.01	5.10
Kadın	395	2.39	.80			p>0.05

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutunun cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek veliler arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, erkek velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,58$) ile kadın velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,39$) arasında ($p<0.05$) erkek veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre erkek ve kadın velilerin ilkokulda karakter eğitimi sosyal çevre boyutuna ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 23. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutu Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	124	2.53	.87	Gruplararası	4.15	3	1.39	1.80	.14	
B	408	2.48	.87	Grupiçi	478.63	626	.77			
C	66	2.62	.75	Toplam	482.79					
D	32	2.81	1.16							
A : 20-30 yaş		B: 31-40 yaş		C: 41-50 yaş		D: 51 ve üzeri yaş				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci okul-aile işbirliği boyutunun yaşa göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 20-30 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,53), 31-40 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,48), 41-50 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,62), 51 yaş ve üstü velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,81) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği boyutunda yaşa göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, velilerin karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutu yaşa göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	124	2,23	,78	Gruplararası	3,97	3	1,32	2,23	,08	
B	408	2,09	,78	Grupiçi	371,89	626	,59			
C	66	1,93	,61	Toplam	375,86					
D	32	2,13	,97							
A : 20-30 yaş		B: 31-40 yaş		C: 41-50 yaş		D: 51 ve üzeri yaş				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yeterlilik ve etkililik boyutunun yaşa göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 20-30 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,23), 31-40 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,09), 41-50 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =1,93), 51 yaş ve üstü velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,13) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda yaşa göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, velilerin karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutunun yaşa göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	124	2.55	.77	Gruplararası	3.90	3	1.30	1.88	1.33	
B	408	2.44	.84	Grupiçi	433.61	626	.69			
C	66	2.32	.62	Toplam	437.50					
D	32	2.67	1.20							
A : 20-30 yaş		B: 31-40 yaş		C: 41-50 yaş		D: 51 ve üzeri yaş				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci sosyal çevre boyutunun yaşa göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 20-30 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,55$), 31-40 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,44$), 41-50 yaş arası velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,32$), 51 yaş ve üstü velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,67$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde sosyal çevre boyutunda yaşa göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, velilerin karakter eğitimi sosyal çevre boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer doğrultuda oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin okul-aile işbirliği boyutu öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutu Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	160	2.18	.73	Gruplararası	43.26	5	8.65	12.28	.00	A-C
B	112	2.32	.70	Grupiçi	439.53	624	.70			A-D
C	184	2.66	.93	Toplam	482.79					A-E
D	80	2.78	.87							A-F
E	74	2.84	1.00							B-C
F	20	2.92	.78							B-D
										B-E
										B-F
A : İlkokul		B: Ortaokul		C: Lise		D: Önlisans		E: Lisans		F: Yüksek Lisans

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci okul-aile işbirliği boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilkokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,18$), ortaokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,32$), lise mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,66$), önlisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,78$), lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,84$), yüksek lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,92$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği boyutunda öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığına bakıldığında; ilkokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında, ilkokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu veliler arasında, ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında, ortaokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında ve ortaokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunda, ilkokul mezunu veliler ile lise mezunu velilerin, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu velilerin, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu velilerin, ilkokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu velilerin, ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu velilerin, ortaokul mezunu veliler ile önlisans mezunu velilerin, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu velilerin ve ortaokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	160	1.98	.53	Gruplararası	9.07	5	1.81	3.09	.00	A-E
B	112	2.10	.73	Grupiçi	366.79	624	.59			
C	184	2.13	.84	Toplam	375.86					
D	80	2.14	.84							
E	74	2.36	.98							
F	20	1.85	.62							
A: İlkokul		B: Ortaokul		C: Lise		D: Önlisans		E: Lisans		F: Yüksek Lisans

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilkokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,98$), ortaokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,10$), lise mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,13$), önlisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,14$), lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,36$), yüksek lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,85$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığına bakıldığında; ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunda, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	160	2.27	.70	Gruplararası	17.71	5	3.54	5.27	.00	A-D
B	112	2.33	.77	Grupiçi	419.79	624	.67			A-E
C	184	2.51	.89	Toplam	437.50					B-E
D	80	2.65	.78							
E	74	2.76	.95							
F	20	2.33	.89							
A : İlkokul B: Ortaokul C: Lise D: Önlisans E: Lisans F: Yüksek Lisans										

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci sosyal çevre boyutunun öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilkokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,27$), ortaokul mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,33$), lise mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,51$), önlisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,65$), lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,76$), yüksek lisans mezunu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,33$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde sosyal çevre boyutunda öğrenim durumuna göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığına bakıldığında; ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler

arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi sosyal çevre boyutunda, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu velilerin, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu velilerin, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu yaşadığı yere göre farklılaşmakta mıdır?

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin okul-aile işbirliği boyutu yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
A	474	2.55	.87	Gruplararası	12.52	2	6.26	8.34	.00	A-B
B	80	2.18	.71	Grupiçi	470.27	627	.75			B-C
C	76	2.72	.96	Toplam	482.79					
A : İl		B: İlçe		C: Mahalle/Köy						

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci okul-aile işbirliği boyutunun yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,55), ilçede yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,18), mahalle/köyde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}$ =2,72) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği boyutunda yaşadığı yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunun yaşadığı yere göre anlamlı farklılığına bakıldığında; ilde yaşayan veliler ile ilçede yaşayan veliler arasında, ilçede yaşayan veliler ile mahalle/köyde yaşayan veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunda, ilde yaşayan veliler ile ilçede yaşayan velilerin, ilçede yaşayan veliler ile mahalle/köyde yaşayan velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutu yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	474	2.13	.79	Gruplararası	1.10	2	.55	.92	.40	
B	80	2.06	.74	Grupiçi	374.76	627	.60			
C	76	2.01	.72	Toplam	375.86					
A : İl B: İlçe C: Mahalle/Köy										

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yeterlilik ve etkililik boyutunun yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,13$), ilçede yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,06$), mahalle/köyde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,01$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda yaşadığı yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunda velilerin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutu yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Yaşadığı Yere Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	474	2.50	.83	Gruplararası	4.23	2	2.12	3.06	.51	
B	80	2.29	.72	Grupiçi	433.28	627	.69			
C	76	2.36	.91	Toplam	437.51					
A : İl B: İlçe C: Mahalle/Köy										

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci sosyal çevre boyutunun yaşadığı yere göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,50$), ilçede yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,29$), mahalle/köyde yaşayan velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,36$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde sosyal çevre boyutunda yaşadığı yere göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi sosyal çevre boyutunda velilerin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu sosyoekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin okul-aile işbirliği boyutu sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	106	2.51	.86	Gruplararası	11.13	2	5.57	7.40	.00	A-C
B	510	2.55	.88	Grupiçi	471.66	627	.75			B-C
C	14	1.64	.41	Toplam	482.79					
A: Alt Gelir Düzey			B: Orta Gelir Düzey			C: Üst Gelir Düzey				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci okul-aile işbirliği boyutunun sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, alt gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,51$), orta gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,55$), üst gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,64$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği boyutunda sosyoekonomik duruma göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunun sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılığına bakıldığında; alt gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip veliler arasında, orta gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunda, alt gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip velilerin, orta gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutu sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	106	2.23	.73	Gruplararası	2.83	2	1.42	2.38	.09	
B	510	2.09	.78	Grupiçi	373.02	627	.60			
C	14	1.82	.70	Toplam	375.86					
A: Alt Gelir Düzey				B: Orta Gelir Düzey		C: Üst Gelir Düzey				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yeterlilik ve etkililik boyutunun sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, alt gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,23$), orta gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,09$), üst gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,82$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda sosyoekonomik duruma göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunda velilerin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutu sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	106	2.42	.77	Gruplararası	1.37	2	.68	.98	.38	
B	510	2.48	.85	Grupiçi	436.14	627	.70			
C	14	2.18	.58	Toplam	437.51					
A: Alt Gelir Düzey				B: Orta Gelir Düzey		C: Üst Gelir Düzey				

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci sosyal çevre boyutunun sosyoekonomik duruma göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, alt gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,42$), orta gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,48$), üst gelir düzeyine sahip velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,18$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde sosyal çevre boyutunda sosyoekonomik duruma göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi sosyal çevre boyutunda velilerin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi, okul-aile işbirliği boyutu çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin okul-aile işbirliği boyutu çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Okul-Aile İşbirliği Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	34	2.55	.87	Gruplararası	20.31	6	3.39	4.56	.00	B-C
B	208	2.64	.89	Grupiçi	462.48	623	.74			D-E
C	238	2.61	.91	Toplam	482.79					
D	116	2.23	.69							
E	30	2.24	.88							
F	2	2.00	.00							
G	2	1.33	.00							

A: 1 Çocuk B: 2 Çocuk C: 3 Çocuk D: 4 Çocuk E: 5 Çocuk F: 6 Çocuk G: 7 Çocuk

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci okul-aile işbirliği boyutunun çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bir çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,55$), iki çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,64$), üç çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,61$), dört çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,23$), beş çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,24$), altı çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,00$), yedi çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,33$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği boyutunda çocuk sayısına göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi okul-aile işbirliği boyutunun çocuk sayısına göre anlamlı farklılığına bakıldığında; iki çocuklu velilerle üç çocuklu veliler arasında, dört çocuklu velilerle beş çocuklu veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin yeterlilik ve etkililik boyutu çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Yeterlilik ve Etkililik Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	34	2,24	,87	Gruplararası	8,35	6	1,39	2,36	,51	
B	208	2,08	,89	Grupiçi	367,51	623	,59			
C	238	2,21	,91	Toplam	375,86					
D	116	1,97	,69							
E	30	1,85	,88							
F	2	2,50	,00							
G	2	1,50	,00							
A: 1 Çocuk B: 2 Çocuk C: 3 Çocuk D: 4 Çocuk E: 5 Çocuk F: 6 Çocuk G: 7 Çocuk										

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci yeterlilik ve etkililik boyutunun çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bir çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,24$), iki çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,08$), üç çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,21$), dört çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,97$), beş çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,85$), altı çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,50$), yedi çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=1,50$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda çocuk sayısına göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunda velilerin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinin sosyal çevre boyutu çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. *Velilerin İlkokullarda Karakter Eğitimi Sürecinin Sosyal Çevre Boyutunun Çocuk Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Q	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
A	34	2.48	1.03	Gruplararası	15.93	6	2.65	3.92	.00	B-D
B	208	2.60	.76	Grupiçi	421.58	623	.68			B-E
C	238	2.50	.90	Toplam	437.51					C-D
D	116	2.22	.74							
E	30	2.10	.60							
F	2	2.50	.00							
G	2	2.00	.00							
A: 1 Çocuk B: 2 Çocuk C: 3 Çocuk D: 4 Çocuk E: 5 Çocuk F: 6 Çocuk G: 7 Çocuk										

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi süreci sosyal çevre boyutunun çocuk sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bir çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,48$), iki

çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,60$), üç çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,50$), dört çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,22$), beş çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,10$), altı çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,50$), yedi çocuklu velilerin ortalaması ($\bar{X}=2,00$) olarak hesaplanmıştır. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimi sürecinde yeterlilik ve etkililik boyutunda çocuk sayısına göre ($p<0.05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi sosyal çevre boyutunun çocuk sayısına göre anlamlı farklılığına bakıldığında; iki çocuklu velilerle dört çocuklu veliler arasında, iki çocuklu velilerle beş çocuklu veliler arasında, üç çocuklu velilerle dört çocuklu veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, karakter eğitimi sosyal çevre boyutunda velilerin farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimi verilmesiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerine ilkokullarda karakter eğitimi konusunda genel düşünceleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakını (34) okullarda karakter eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler karakter eğitiminin ailede başladığını ve ailelerin eğitimine aile ile işbirliğine önem verilmesi gerektiğini (6), akademik başarının daha fazla ön planda tutulması nedeniyle karakter eğitime yeterince ilgi gösterilemediğini (6) ve kalabalık sınıflarda karakter eğitiminin zor olduğunu (4) belirtmişleridir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö3: “Karakter eğitimi müfredatta yeterli değil. Ancak gün içerisinde karşılaşılan olaylara yönelik bireysel olarak öğretmen tarafından verilmeye çalışılmakta.”

Ö11: “Okullarda verilen karakter eğitiminin yeterli düzeyde olmadığını ve amacına ulaşmadığını düşünüyorum. Okul başarısında akademik başarı ön plana çıktığından ve değerlendirmelerin buna göre yapıldığından genellikle bu yönde bir gelişime doğru yönelme oluyor. Bu durum öğrenci davranışlarına yeterince yansımıyor ki biz hala en basitinden çevre temizliği, oyun oynayamama vb. konularda okul içerisinde sorunlar yaşıyoruz.”

Ö16: “Yeterli bulmuyorum. Sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin ders dışı iş yüklerinin de fazla olması öğrencilerle bireysel olarak yeterince ilgilenmesine engel oluyor.”

Ö17: “Karakter eğitimi yeterli değil ancak bu öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey de değil. Veli etken bu konuda. Zira ben çocuklara karakter eğitimi vermeye çalışıyorum ama evde desteklenmediği için dönüt alamıyorum.”

Ö28: “Kalabalık sınıflar yeterli derecede karakter eğitimi verilmesine engel oluyor. Her bireye özel ilgi gösterilemiyor.”

Ö35: “Yetersiz. Müfredatı yetiştirme derdindeyiz haliyle. Teknolojinin de gelişmesi de eklenince çocuklar olumsuz etkileniyor.”

Ö38: “Derslerde istenilen kazanımlar karakter eğitiminden çok ders öğrenme üzerine olduğu için tamamen yetersizdir.”

Katılımcıların yarısından fazlası (22) “karakter eğitimi verirken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna ailede karakter eğitiminin verilmemesi veya yetersiz olması, okulda kazandırılan davranışların ailede değişikliğe uğraması, ailenin karakter eğitimi konusunda destek olmaması şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin karakter eğitiminin davranışa dönüşmemesi (4), olumsuz örnek olan kişilerin öğrencilerde karakter eğitimini zorlaştırması (4), kültürel bozulma (3), öğretmenin yeteri kadar değer görmemesi (2), müfredat yetersizliği (2) gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise hiçbir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö9: “Verdiğimiz eğitim maalesef evde de desteklenmediği için sadece sınıf sınırları içinde kalıyor, devamlılığı yok ve evde öğretilen değerlerle çatışıyor.”

Ö11: “Karakter eğitimi aslında sadece okulda verilen bir eğitim olmamalıdır. Ailenin ve öğrencinin bulunduğu sosyal çevre çocuğun karakterini belirleyen önemli faktörlerdir. Dolayısıyla eğer öğrenciye bu konuda eğitim verilmek amaçlanıyorsa ailenin ve sivil toplum kuruluşlarının sürece aktif olarak katılımı ve işbirliği yapılması karşılaşılan sorunlarla daha kolay baş edebilmek için önemlidir.”

Ö12: “Veliler en büyük problem çünkü şimdiki veliler çocuklarının tek olmasını sadece onlarla ilgilenilmesini istiyorlar.”

Ö19: “Günümüzde öğretmenin yeteri kadar değer görmemesi sözünün de etkinliğini azaltıyor.”

Ö20: “Öğrenciler olumsuz örnek olan kişileri rol model aldığı için karakter eğitimi vermekte zorlanıyorum.”

Ö22: “Diğer öğretmenler ile ortak davranış örüntüsü oluşturamıyoruz. Çocuklara kazandırmaya çalıştığımız bir özellik bir idareci veya başka bir öğretmen tarafından gösterilen olumsuz bir davranışla yerle bir olabiliyor.”

Ö24: “Karakter Eğitiminin büyük bir kısmı 7 yaşına kadar şekillenmektedir. Birey bu süre zarfında en fazla ailesi ile iç içedir. Aileden aldığı olumlu ve olumsuz davranış türleri karaktere yerleştiği için bizler çocuk okula başladıktan sonra bu olumsuzlukların sadece küçük bir kısmında değişiklikler yapabiliyoruz. Bu nedenle karakter eğitimi konusunda en fazla aslında aileden gelen olumsuz davranışlarla baş etmek durumunda kalıyoruz.”

Ö37: “Öğrenilenler davranış değişimine geçmiyor.”

Katılımcıların tamamı (38) “Sizce karakter eğitimi sadece okullarda mı verilmelidir? Neden?” sorusuna hayır cevabını vermişlerdir. Büyük bir çoğunluğu ise (30) karakter eğitiminin ailede başlayıp okulla devam ettiğini, bu nedenle okul aile işbirliği içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise (6) karakter eğitimi öğrencini okul, aile, sosyal çevresi, medya vb. her yerde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “Hayır. Ailede başlamalı, okullarda devam ettirilmeli, sosyal çevrede TV, internet gibi yayınlarda sürdürülmelidir.”

Ö11: “Sadece okulda verilen bir eğitim olmamalı. Çünkü karakter eğitimi bir anda değil bir süreç halinde olmaktadır. Çocuk okulda çeşitli örnek davranışlar kazansa bile bunu okul dışında devam ettirmede ve aileden destek görmediğinde bu eğitimin pek yararı olmayacağı görüşündeyim.”

Ö24: “Tabiki hayır. Karakter sadece okulla ya da öğretmenle şekillenen bir süreç değildir. Karakteri etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bireyin girdiği her sosyal ortam, muhatap olduğu her birey karakter eğitimine etki etmektedir ve sürekli devam eden bir süreçtir.”

Ö36: “Karakter eğitimi bir bütündür ve hayat boyu devam eden bir süreçtir Aile başta olmak üzere okulda, toplumsal alanlarda, işyerlerinde bile verilmeli.”

Ö38: “Hayır. Bu konuda aileler de bilinçlendirilmeli okul içi ve dışı her alanda eğitim devam etmeli.”

“Sizce karakter eğitimi ne zaman başlamalıdır? Niçin?” sorusuna katılımcıların yarısına yakını (16) doğumdan itibaren cevabını vermişlerdir. Diğer cevaplar 3-4 yaşlarında (11), 2 yaşında (6), anne karnında (3) ve okul öncesi dönemde (2) şeklindedir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö3: “Doğumdan itibaren başlamalıdır. Nasıl başlarsa öyle sürer.”

Ö7: “Bebeklikte kesinlikle! Hatta anne karnında...Onunla yumuşak ses tonuyla konuşarak, güzel şeyler söylenerek başlanabilir.”

Ö11: “Karakter eğitimi okul öncesi dönemden itibaren çocuğun gelişim evreleri ve kritik dönemleri göz önünde bulundurularak kazandırılmaya başlanmalıdır. Çünkü küçük yaşlarda öğrenilmeyen veya yanlış öğretilen bilgiler zamanla düzelse de davranışların ve karakterin düzelmesi daha zor olmaktadır. Bu nedenle çocuk ilkokula başlamadan önce belli davranışları kazanarak okula gelmelidir. Tabi burada veli faktörü önemli. Velilerin bilinçli olması sağlanmalı.”

Ö16: “Anne hamileyken bile çocuğun karakteri oluşmaya başlıyor aslında. Annenin sakinliği, stresi bebeğe de yansıyor. Doğduğu andan itibaren karakter eğitimi verilmelidir. Ağaç yaşken eğilir.”

Ö36: “Bebeklik çağında yani çocuk komutları anlamlaştırmaya başlamasından itibaren başlanılmalı.”

Katılımcıların yarısından fazlası (21) “Sizce karakter eğitiminde programda yer alan yöntemler yeterli midir? Siz hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusuna yeterli değil cevabını vermişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (10) kısmen yeterli olduğu, bir kısmı (7) ise yeterli olduğu görüşündedir. Kullandıkları yöntemlerin ise model olma, drama, örnek olay, problem çözme, tiyatro, gösterip yaptırma ve hizmet ederek öğrenme olduğunu belirtmişlerdir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö8: “Yeterli değil. Hem müfredat yetersiz hem de biz öğretmen yeterli donanımına sahip değiliz. Bir yere kadar gideriz, sonra tıkanırız.”

Ö12: “Kısmen yeterli ama geliştirmek gerekiyor. Programda demokratik bir toplum düzeninin sürdürülebilmesi için gerekli olan yurttaşlık özelliklerinin üzerinde durularak olumlu karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaç edinilmiştir. Bunun için de saygı, vatanseverlik, etik, hoşgörü, barış, dürüstlük, bilimsellik ve adil olma gibi karakter özellikleri doğrudan verilecek değerler olarak program içeriğine dâhil edildiği görülüyor. Ben de hem davranışlarımla olumlu rol model olarak hem de drama vb. yöntemlerle karakter eğitimi ile ilgili etkinlikler yapmaya çalışıyorum.”

Ö13: “Yeterli olduğunu düşünüyorum. Yerine göre hepsini kullanıyorum.”

Ö23: “Günümüzde son dönemlerde öneminin çok daha fazla hissedilmesiyle birlikte eğitim programlarına değer eğitimi adı altında karakter eğitimi verilmeye başlanmıştır. Her kademedeki eğitim programları farklı boyutlarda ve farklı şekillerde karakter eğitimi desteklemeye çalıştığını görmekteyiz. Fakat yeterli olma noktasında hala ortak bir politika oluşturulmamasından kaynaklı eksikleri olduğunu düşünüyorum.”

Ö34: “Hayır kesinlikle değil. Çocuk değerler eğitimi yaparak yaşayarak, hayatın içinde öğrenmeli. Kâğıt üstünde etkinlikler yaptırılarak değil. Çocuğun o olayları yaşayarak doğru karakteri sergilenmesi istenmeli.”

Ö38: “Kısmen. Okulda işlenen programlar karakter eğitimi ikinci plana itmektedir.”

“Sizce karakter eğitiminin önündeki engeller nelerdir? Bu engeller karakter eğitimi nasıl etkilemektedir?” sorusuna katılımcılar aile (22), toplum/çevre (6), internet/sosyal medya/TV (5), müfredat yetersizliği/yoğunluğu (4) ve isteksizlik (1) cevaplarını vermişlerdir. Katılımcılar ailelerin ilgisinin az olması, sosyal medya ve televizyondaki olumsuz örnekler, müfredatın yoğun ve yetersiz olması, çevredeki olumsuz örneklerin vb. okullarda verilen karakter eğitimi ile tutarsız taraflarının olmasının öğrencilere verilen karakter eğitiminin davranışa dönüşmesini zorlaştırdığını veya engellediğini, olumsuz örneklerin çocuklar tarafından daha çabuk algılanıp davranışa dönüştüğünü belirtmişlerdir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö9: “Okulda derslerle beraber verildiğinde yetişmiyor, ailede desteklenmiyor hem ders hem karakter eğitimi hem değerler eğitimi okulda zamanlama açısından yetişmiyor ve verimli olmuyor. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması da denetimi güçleştiriyor.”

Ö11: “Ailenin çocuk yetiştirme konusunda tutarsız davranışlar sergilemeleri, çocukları şımartmaları ve bencil olmaya yönlendirmeleri ve sosyal medyadaki olumsuz örneklerle kolay erişim, okullarda akademik başarıya yönelik çalışmalar yapılması, öğretmenlerin de bu yönde ders işlemesine yol açmaktadır.”

Ö12: “Aileler en büyük engel. Çünkü günümüz koşullarında çocukları sürekli her istediklerini yaparak büyüttükleri için öğretmenler çoğu zaman istese de başarılı olamıyor.”

Ö14: “Hem ebeveynlerde hem de eğitim camiasında son zamanlarda yılgınlık görüyorum. İsteksizlik en büyük engel.”

Ö24: “En önemli engel ailedir bence. Daha sonrasında ise okul, öğretmen, sosyal çevre ve eğitim programlarını sıralayabiliriz. Bu sayılanların tamamında var olan eksik ya da yanlış uygulamalar karakter eğitimi olumsuz etkilemektedir.”

Ö34: “Ağır müfredat ve içerisinde karakter eğitime sınırlı yer verilmesi.”

Ö35: “Teknoloji oyunlar diziler müfredat yoğunluğu olumsuz etkilemektedir.”

Ö37: “Çevre faktörü, sanal ortam, toplumsal değer yargıları.”

“Siz okullarda karakter eğitimi programı hazırlasaydınız nasıl bir program hazırlardınız?” sorusuna katılımcılar, uygulamaya dayalı/yaşantıya dönük (11), aile eğitime dayalı (11), oyun temelli (3), ödül ceza sistemine dayalı (3), idareci ve öğretmen eğitime dayalı (2), ilgi çekici (2), ihtiyaca dönük (1) program hazırlayabileceklerini bildirmişlerdir. 5 katılımcı ise program hazırlamayacaklarını bu konuda fikirlerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “Günlük hayatta karşılaşabileceği, olumlu ya da olumsuz bütün karakterleri göz önüne serip, olumlu karakterlere özendirecek program hazırlardım.”

Ö9: “Aileyi de işin içine daha fazla katılacağı ve ailenin de daha fazla eğitim alması gereken bir program hazırlardım, maalesef gün geçtikçe ailelerde değerler verilmiyor çocuklar ekran başında büyüyor ve birbirine duyarsız, sabırsız nesil yetişiyor.”

Ö11: “Derslerde zaman zaman karakter eğitime, değerler eğitime yönelik çalışmalar yapıyorum ama buna yönelik ayrıntılı bir program hazırlamadım. Sadece belli evrensel, toplumsal ve etik değerlerin önemi ve gerekliliği ile ilgili çalışmaları disiplinler arası bir yaklaşımla ele almaya özen gösteriyorum.”

Ö14: “Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir program hazırlamaya çalışırdım. Özellikle birebir katılım sağlayabilecekleri, yaparak yaşayarak, deneyimleyebilecekleri etkinliklere öncelik verirdim.”

Ö15: “Önce aileyi işin içine almak gerek. Bu yüzden ailelere detaylı bir seminer vermeyi planlardım. Ardından öğrencilerden doğru karakterde olanları herkesin önünde ödüllendirerek sebeplerini açıklardım. Ve diğer önemli aşama da öğretmenin karakteri. Kendi karakterime her zaman azami dikkat edip olması gerektiği gibi olurum.”

Ö24: “Karakter eğitiminin sonunda tüm toplumu etkileyen bir eğitim olduğunu göz önüne aldığımızda içinde bulunduğumuz toplumun norm ve değerlerini göz önüne alarak aynı zamanda da kişinin de bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı bir eğitim tasarlardım.”

Ö36: “Karakter eğitimi bir ders kitabı şekline getirirdim içeriğinde örnek olaylar ve davranışlar verirdim Alınması gereken değeri örnek olayla negatif ve pozitif davranışlara döker çocuğa doğru olanı seçmesini sağlardım. Park, sinema salonu, toplu taşıma araçları, market gibi sosyal alanlarda değerler eğitimi yaparak yaşayarak öğrenilmesini sağlayıcı çalışmalar yaptırırdım.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde sınıf öğretmenlerine ve velilere uygulanan ölçekler ve sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre ele alınarak ilgili literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri (planlama ve uygulama, yeterlilik ve etkililik, yöntem-teknik ve değerlendirme) başlıkları altında cinsiyet açısından farklılığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm başlıklarda da cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir ifadeyle erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitimine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Totan, Aysan ve Bektaş'ın (2010) öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özelliklerini incelediği çalışmalarında kimlik ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Dönmez ve Avcı (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Demirel'in (2009) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin, karakter eğitimine ilişkin yüksek yeterlik inancına sahip olduğu ve bu durumun cinsiyete göre değişiklik göstermediği ortaya konmuştur. Budumlu Akkiprik'in (2007) çalışmasında kadın öğretmenler özdenetim, başarı, uyum ve güvenlik değerlerini erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önemseydi, güç, hazcılık, uyarılma, evrensellik, yardımseverlik ve geleneksellik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi konusunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Yolcu'nun (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu ve buna cinsiyetin etki ettiği ortaya çıkmıştır. Aslan'ın (2011) öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında planlama ve uygulama boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sılay (2010) öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmekte olan öğrencilerin karakter eğitimine yönelik tutumları incelediği çalışmasında erkek öğretim elemanlarından daha olumlu bir tutum sergilediklerini belirlemiştir. Aynı çalışmada cinsiyete göre farklılık kız öğrenciler lehinedir.

Bu araştırma sonuçları Totan, Aysan ve Bektaş (2010), Dönmez ve Avcı (2011), Demirel (2009) ve Budumlu Akkiprik'in (2007) araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Yolcu (2015), Aslan (2011) ve Silay'ın (2010) araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “planlama ve uygulama” ve “yeterlilik ve etkililik” boyutları mesleki kıdeme göre 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre “yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde “planlama ve uygulama”, “yeterlilik ve etkililik” boyutlarında farklılık görülmesinin nedeninin, sınıf öğretmenlerin lisans eğitimindeki güncel bilgi birikimlerine mesleki tecrübenin eklenmesi ve bu dönemde öğretmenlerin üretkenliğinin daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dönmez ve Avcı (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin özyeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Demirel'in (2009) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin, karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre değişiklik göstermediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Aslan'ın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri planlama ve uygulama boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Budumlu Akkiprik'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre öğrencilere kazandırılacak değerlerin önemleri bakımından uyum değeri dışındaki değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yolcu'nun (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin karakter eğitiminde öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere oldukça fazla önem verdikleri, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve bu duruma mesleki kıdemin etki ettiği ortaya çıkmıştır. Gündoğdu'ya (2010) göre mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin derslerde karakter eğitimini daha fazla önemsediklerini ve emeklilik yaşının daha erkene çekilerek Milli Eğitim Bakanlığı kadrolarının gençleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Agboola ve Tsai (2012) ilkokulda ve ortaokulda genç öğretmenlerin çocuklara ahlak ve karakter eğitimini tanıtmalarının daha kolay olacağını belirtmiştir.

Araştırmanın “planlama ve uygulama” ve “yeterlilik ve etkililik” boyutlarında elde edilen sonuçlar ile Yolcu (2015), Gündoğdu (2010) ve Agboola ve Tsai'nin (2012) çalışma sonuçları benzerlik gösterirken; “yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutunda elde edilen sonuçlar Dönmez ve Avcı (2011), Demirel (2009) ve Aslan'ın (2011) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “planlama ve uygulama” boyutu öğrenim durumuna göre incelendiğinde lisans mezunu ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine; yeterlilik ve etkililik boyutu öğrenim durumuna göre incelendiğinde önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yöntem-teknik ve değerlendirme boyutu öğrenim durumuna göre incelendiğinde ise önlisans mezunu öğretmenler ile doktora mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine; lisans mezunu öğretmenler ile doktora mezunu öğretmenler arasında doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Planlama ve uygulama boyutunun yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermesinin nedeni, yüksek lisans derslerinde metodoloji derslerinin daha fazla olması ve yüksek lisans yapan öğretmenlerin uygulamaya daha açık olması ile ifade edilebilir.

Günümüzde önlisans mezunları öğretmenlik yapamamaktadır. Şu an önlisans mezunu olup görev yapan öğretmenler geçmişte öğretmen olmanın önlisans mezunu olma şartıyla gerçekleştiği dönemde öğretmenliğe başlamıştır. Dolayısıyla şu an görev yapan önlisans mezunu öğretmenlerin mesleki kıdeminin ve tecrübesinin de fazla olduğu söylenebilir. Önlisans mezunu öğretmenlerin yeterlilik ve etkililik konusundaki düşüncelerinde kıdem ve tecrübenin de etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Yöntem-teknik ve değerlendirme boyutunda önlisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmesinin yukarıdaki nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun dışındaki karşılaştırmalara bakıldığında anlamlı farklılıkların eğitim seviyesi yüksek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bunun nedeni eğitim seviyesinin artmasının öğretmenlerin yöntem-teknik ve değerlendirmede uygulama ve bakış açılarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Ekşi ve Okudan (2011) değerler eğitimini eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile incelemiş ve eğitim durumu değişkenlerine ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Avcı (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ve görüşlerini incelemiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik” düzeylerinin eğitim düzeylerine ve mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları Ekşi ve Okudan’ın (2011) çalışmalarının sonuçları ile benzerlik gösterirken; Avcı’nın (2011) araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitime ilişkin görüşleri (planlama ve uygulama, yeterlilik ve etkililik, yöntem-teknik ve değerlendirme) başlıklar altında görev yerine göre farklılığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm başlıklarda da öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir ifadeyle ilde, ilçede ve mahalle/köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokulda karakter eğitime ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Dönmez ve Avcı (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin özyeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin özyeterliliklerinin görev yaptığı yere göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonucu ile Dönmez ve Avcı'nın (2011) çalışmasının sonucu benzerlik göstermektedir.

Karakter Eğitimi Veli Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Velilerin ilkokullarda karakter eğitime ilişkin görüşleri (okul aile işbirliği, yeterlilik ve etkililik, sosyal çevre) başlıklar altında cinsiyet açısından farklılığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda okul aile işbirliği ve sosyal çevre boyutlarında cinsiyete göre erkek veliler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yeterlilik ve etkililik boyutunda ise kadın ve erkek veliler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Okul-aile işbirliği ve sosyal çevre boyutunda erkek veliler lehine anlamlı farklılık görülmesinin nedeni olarak erkek velilerin kadın velilere göre okulla işbirliğinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yıldırım'ın (2007) ilköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı modeli ve uygulanabilirliği üzerine yaptığı çalışmada 370 yönetici, 424 öğretmen ve 461 veliden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyma düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın ve erkek gruplarının görüşleri arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ile Yıldırım'ın (2007) araştırmasının sonuçları farklılık göstermektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitime ilişkin görüşleri (okul aile işbirliği, yeterlilik ve etkililik, sosyal çevre) başlıklar altında yaşa göre farklılığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm başlıklarda da yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir ifadeyle tüm yaş grubundaki velilerin ilkokulda karakter eğitime ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Aslan (2011) karakter eğitime ilişkin veli görüşlerini incelediği çalışmada planlama ve uygulama boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşa göre bakıldığında velilerin en çok tercih edilen on değerden yedisinin (dürüst olma, güvenilir olma,

vatansever olma, sorumluluk, Allah’a inanma, çalışkan olma ve büyüklere saygılı olma) ortak olduğu ve yaşa bağlı önemli bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları ile Aslan’ın (2011) çalışmasının sonuçları benzerlik göstermektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “okul aile işbirliği” boyutu öğrenim durumuna göre incelendiğinde ilkokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında lise mezunu veliler lehine, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında önlisans mezunu veliler lehine, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında lisans mezunu veliler lehine, ilkokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu veliler arasında yüksek lisans mezunu veliler lehine, ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında lise mezunu veliler lehine, ortaokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında önlisans mezunu veliler lehine, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında lisans mezunu veliler lehine ve ortaokul mezunu veliler ile yüksek lisans mezunu veliler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” boyutu öğrenim durumuna göre incelendiğinde ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında lisans mezunu veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi yeterlilik ve etkililik boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığına bakıldığında, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokulda karakter eğitimi “sosyal çevre” boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığına bakıldığında, ilkokul mezunu veliler ile önlisans mezunu veliler arasında önlisans mezunu veliler lehine, ilkokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında lisans mezunu veliler lehine, ortaokul mezunu veliler ile lisans mezunu veliler arasında lisans mezunu veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Velilerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri bütün boyutlarda eğitim seviyesi yüksek olan veliler lehinedir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça okul aile-işbirliğinin arttığı ve eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin okulla bağ kurma konusunda daha bilinçli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öztürk’ün (2012) çalışmasına göre anne ve babanın eğitim düzeyleri öğrencilerin karakter kazanımında etkilidir. Demirel, Özmat ve Özkan Elgün’ün (2016) çalışmasında öğretmenler, ailesinden yeterince destek alamayan öğrencilerin, okul-aile ve öğretmenler arasındaki yoğun iletişim ve işbirliği sayesinde olumlu özelliklere sahip olabileceğini düşünmektedirler. Ersoy (2013) yaptığı çalışmada veliler okul aile işbirliği konusunda okulun ve idarecilerin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bazı velilerin okul yönetimiyle hiçbir

iletişimi olmamıştır. Okul idarecilerinden neyi talep edeceği, hangi konularda danışacağı yönündeki bilgisizliğinin ve kendi eksikliğinin farkında olan veliler de vardır. Ersoy'un çalışmasında veliler değer eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve çocuklarının sağlam karakterli, saygılı, iyi meslek sahibi ve başarılı bireyler olarak yetiştirilmesini ve eğitim öğretim sürecinde kendi fikirlerinin de önemsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aslan'ın (2011) çalışmasında eğitim düzeyi yüksek olan velilerin daha olumsuz görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Orhan'ın (2013) hayat bilgisi dersi programını karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirdiği çalışmasında anne-baba eğitimi ile karakter eğitimi arasında sıkı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi arttıkça karakter eğitimi bileşenlerine verilen önem de artmaktadır. Annesi doktora mezunu olan üç öğrenci neredeyse tüm karakter eğitimi bileşenlerinden tam puan almışlardır. Elbir ve Bağcı'nın (2013) çalışmasının sonuçlarına göre değerler eğitiminde okul ve aile iş birliği içinde olmalı, veliler ve öğretmenler koordineli çalışmalıdır. Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlara bakıldığında velinin eğitim seviyesi ve karakter eğitimi konusunda bilgilendirilmesiyle karakter eğitimi arasında özellikle de okul aile işbirliği aşamasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmaların neredeyse tamamı bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “okul aile işbirliği” boyutu yaşadığı yere göre incelendiğinde ilde yaşayan veliler ile ilçede yaşayan veliler arasında ilde yaşayan veliler lehine, ilçede yaşayan veliler ile mahalle/köyde yaşayan veliler arasında mahalle/köyde yaşayan veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılıkların nedeni olarak il, ilçe ve mahalle/köyün karakter eğitimine etki eden sosyal, kültürel, ekonomik vb. faktörlerin farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” ve “yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutları yaşadığı yere göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” ve “sosyal çevre” boyutlarında il, ilçe ve mahalle/köyde yaşayan velilerin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Aslan'ın (2011) çalışmasında ilçede yaşayan velilerin diğer velilere göre karakter eğitimine ilişkin daha olumsuz görüşe sahip oldukları vurgulanmıştır. Bu çalışmanın okul aile işbirliği boyutunda elde edilen sonuçlar ile Aslan'ın (2011) çalışmasından elde edilen sonuçlar birbiri ile örtüşmektedir. Okul, karakter oluşturma çabasında ebeveynleri ve topluluk üyelerini tam ortaklar olarak almalıdır (Lickona, Schaps, & Lewis, 2002). Berkowitz ve

Bier'e (2005) göre karakter eğitiminde ebeveynler okullarla ortak olmak zorundadır. Çünkü bir çocuğun ebeveyni aynı zamanda çocuğun öğretmeni rolündedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “okul aile işbirliği” boyutu sosyoekonomik duruma göre incelendiğinde, alt gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip veliler arasında alt gelir düzeyine sahip veliler lehine, orta gelir düzeyine sahip velilerle üst gelir düzeyine sahip veliler arasında orta gelir düzeyine sahip veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okula-aile işbirliği boyutunda sosyoekonomik düzeyi düşük olan veliler lehine anlamlı farkın olması, velilerin sosyoekonomik düzeyi düştükçe okula-aile işbirliğine daha fazla önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” ve “yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutları sosyoekonomik duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” ve “sosyal çevre” boyutlarında alt, orta ve üst gelir düzeyine sahip velilerin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmalarında da öğretmenler değer eğitiminde ilk sıradaki sorun kaynağının ailenin sosyoekonomik durumu olduğunu belirtmişlerdir. Aslan'ın (2011) çalışmasında ortalama aylık geliri az olan velilerin daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Şirin ve Ulaş (2015) ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında ilişki olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeyi belirttikleri görülmüştür. Dönmez ve Avcı (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin özyeterliklerini inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar bu çalışmanın okul aile işbirliği boyutunda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermekte iken “yeterlik ve etkililik” ve “sosyal çevre” boyutunda elde edilen sonuçlar ile farklılık göstermektedir.

Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “okul aile işbirliği” boyutu çocuk sayısına göre incelendiğinde, iki çocuklu velilerle üç çocuklu veliler arasında iki çocuklu veliler lehine, dört çocuklu velilerle beş çocuklu veliler arasında beş çocuklu veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “yeterlik ve etkililik” boyutu çocuk sayısına göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşleri “sosyal çevre” boyutu çocuk sayısına göre incelendiğinde iki çocuklu velilerle dört çocuklu veliler arasında

iki çocuklu veliler lehine, iki çocuklu velilerle beş çocuklu veliler arasında iki çocuklu veliler lehine, üç çocuklu velilerle dört çocuklu veliler arasında üç çocuklu veliler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Veli görüşlerinin okul-aile işbirliği ve sosyal çevre boyutlarında çocuk sayısı 2-3 olan veliler lehine anlamlı farklılık göstermesinin nedeninin, ortalama 2-3 çocuğa sahip olan velilerin çocuklarının akademik, sosyal vb. başarısı açısından daha fazla ilgi göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Gündoğdu'nun (2010) öğretmenlerle yaptığı çalışmada çocuğu olan öğretmenlerin karakter eğitimini daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Ersoy'un (2013) öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrenciler anne ve babalarının kendilerini tembihlemeleri, baskıcı davranmaları, öfkeli yaklaşımları ve işlerine karışılmasından rahatsız olmaktadır ve öğrencilerin büyük çoğunluğu ailelerinden serbest bırakılmayı, saygı görmeyi, anlaşılmayı beklemektedir. Aslan'ın (2011) çalışmasında 4 ve üzeri çocuğu olan velilerin diğer velilere göre karakter eğitimine ilişkin daha olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Velilerin en çok tercih ettiği on değerden sekizi (dürüst olma, vatansever olma, güvenilir olma, sorumluluk, çalışkan olma, Allah'a inanma, aileye bağlı olma ve büyüklere saygılı olma) ortak olup ve çocuk sayısına bağlı önemli bir farklılaşma göstermemiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile Gündoğdu (2010), Ersoy (2013) ve Aslan'ın (2011) çalışmalarının sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Karakter Eğitimi Verilmesiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerine ilkokullarda karakter eğitimi konusunda genel düşünceleri sorulduğunda öğretmenler; okullarda karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, karakter eğitiminin ailede başladığını ve ailelerin eğitimine aile ile işbirliğine önem verilmesi gerektiğini, akademik başarının daha fazla ön planda tutulması nedeniyle karakter eğitime yeterince ilgi gösterilemediğini ve kalabalık sınıflarda karakter eğitiminin zor olduğunu belirtmişleridir.

İlgili alanyazın tarandığında karakter eğitiminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğine ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2010) karakter eğitimi programının hem erişimi hem de kalıcılık düzeyinde istatistiksel açıdan öğrencilerin bilimsellik düzeylerinin yükselmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Akçin'in (2016) ortaokulda verilen karakter eğitimi uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmada öğretmenler karakter eğitiminin çok önemli ve gerekli olduğunu, okullarda tüm derslerin programına yayılarak verilmesi gerektiğini, akademik

başarıyı olumlu yönde etkilediğini okullarda disiplin problemlerinin önlenmesine katkı sunacağını belirtmişlerdir.

Etkili karakter eğitimi, tüm öğrencilere saygı duyan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve zorlayıcı bir akademik müfredat içerir (Lickona, Schaps, & Lewis, 2002). Sosyalleşme becerilerinin gelişimi ve karakter eğitiminin entegrasyonu çocuğun akademik başarısının önemli bir parçasıdır. Karakter eğitimi çalışmaları, sıkı bir şekilde ve bilimsel bir temelde uygulandığında etkili olabilir. Okullar normal müfredat içindeki karakterleri öğretmeye odaklanmalıdır (Pala, 2011). Berkowitz (2011) de karakter eğitiminin akademik, bilişsel, duyuşsal, davranışsal çıktıları etkilediğini belirtmiştir.

Okul personeli, karakter eğitiminde tüm sorumluluğu paylaşan ve öğrencilerin eğitimini yönlendiren aynı temel değerlere bağlı kalmaya çalışan, ahlaki bir topluluk haline gelmelidir. Karakter eğitiminde okulun karakteri, karakter eğitimcileri olarak görev yapan okul personeli ve öğrencilerin iyi karakter gösterme derecesi değerlendirilmelidir (Lickona, Schaps, & Lewis, 2002).

İncelenen çalışmalarda genel olarak karakter eğitiminin öğrencinin akademik ve sosyal başarısına etki ettiği ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda daha karamsar olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri karakter eğitimi sürecinde en çok ailede karakter eğitiminin verilmemesi veya yetersiz olması, okulda kazandırılan davranışların ailede değişikliğe uğraması, ailenin karakter eğitimi konusunda destek olmaması, öğrencilerin karakter eğitiminin davranışa dönüşmemesi, olumsuz örnek olan kişilerin öğrencilerde karakter eğitimi zorlaştırması, kültürel bozulma, öğretmenin yeteri kadar değer görmemesi ve müfredat yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Gökçek'in (2007) araştırmasının sonuçlarına göre aileler, karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini, okul öncesi eğitiminin olumlu karakter gelişimine ve yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yeterli olmadığını ve karakter eğitiminin sadece aile-okul işbirliği içerisinde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üstünyer'in (2009) çalışmasının sonuçlarına bakıldığında ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Çatalbaş'ın (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenler ailelerin çocuklarına rol model olmaları, okul-aile işbirliğinin sağlanması, davranış ve tutumlarında tutarlı olmaları, olumlu karakter davranışlarını ödüllendirilmesi ve demokratik bir tutum sergilemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, ailelerin çocuğun sosyal çevresini kontrol etmesi ve çocuk için uygun bir ortam sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Akin (1995) evde karakter eğitimi yapılmaması, akıllı değil iyi çocuk

istenmesi, belli bir dereceye kadar iynin akıldan önce gelmesi ve birilerinin bu eğitimi yapması gerektiği nedenleriyle karakter eğitiminin yapıldığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorun aileden kaynaklanmaktadır. Akbaş'ın (2004) çalışmasında ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin geleneksel değerler içerisinde en önemli gördükleri değer ailedir. Bu çalışmada da öğretmenler en çok aileden kaynaklı sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Gökçek (2007), Üstünyer (2009), Çatalbaş (2018) ve Akin'in (1995) çalışmalarının sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Karakter eğitimi için en önemli faktörlerden biri olan ailenin en önemli sorun kaynağı olması dikkat çekicidir.

Sınıf öğretmenleri karakter eğitiminin sadece okullarda değil, ailede, sosyal çevrede, medyada vb. her yerde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akpınar ve Özdaş (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenler okul, aile, çevre ve medyanın değer eğitiminden sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Çengelci Köse'nin (2015) çalışmasında katılımcılar karakter eğitiminin okul programının tamamında yer alması gerektiğini ve okul dışı faaliyetlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çatalbaş'ın (2018) çalışmasında öğretmenler, karakter eğitimi konusunda yazılı ve görsel medyada eğitici programlar düzenlenebilir, çizgi filmler yayınlanabilir, afişler hazırlanabilir, reklam, broşür, sinema, yazılı medyada dikkat çekecek alanlar oluşturulabilir, kamu spotu oluşturulabilir vb. şeklinde görüş belirtmişlerdir. Akçin'in (2016) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişiminde en önemli faktörün aile faktörü olduğunu, bunu sırasıyla sosyal çevre, arkadaş, okul, öğretmen ve sosyal medyanın izlediğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler öğrendiklerinin çoğunu taklit veya modelleme ile öğrenir. Öğrenciye yapması gereken davranışlarla ilgili söylenenler söyleyen kişinin yaptığı davranış kadar etkili olmaz. Bu nedenle okulda olumlu davranışlar paydaşlar tarafından tüm okul geneline yayılmalıdır (Akin, 1995). Çocuklar giyinme şeklimizden, konuşma şeklimize, başkalarına davranma şeklimize kadar her hareketimizi izler. Konuşmamızdaki ve davranışımızdaki tutarsızlıkları hemen görürler ve hiçbir şey kaçırmazlar. Bu durum öğretmenlerin davranışın konuşmalardan daha önemli olduğunu bilmelerini ve anlaamlarını gerektirir. Öğrenciler öğretmenlerin sadece sınıftaki her hareketini değil, okuldaki diğer öğretmenlere ve personele nasıl davrandıklarını ve nasıl iletişim kurdukların, günlük hayatta kullandıkları sözlerini, eylemlerini, yüz ifadelerini ve vücut dilini de izler ve sahip olduğumuz iyi karakter özelliklerini gösterip göstermediğimizi görmeye çalışırlar (Character Education Informational Handbook & Guide, 2001). Berkowitz (2011) de öğrencilerin öğretmenlerini örnek aldığını, bu nedenle öğretmenlerin söylediklerinin ve yaptıklarının örtüşmesine son derece dikkat

etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin örnek aldığı rol modelleri sadece öğretmen veya aile bireyleri değil; kurgusal karakterler, tarihi figürler veya yerel kahramanlar olabilir.

Çevre, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına, birbirlerine saygı duymalarına ve bir gruba tam anlamıyla dahil olma hissi yaşamalarına yardımcı olur (Akin, 1995). Battitich'e (2005) göre okullar gençlerin yaşamlarında başarılı olmak için yetenekler, eğilimler, motivasyon ve değerler kazandıkları sağlıklı ortamlar haline gelmelidir. Aslında bu, karakter eğitiminin ne olduğuyla ilgilidir.

Karakter eğitimi her ne kadar aile ve okulda yoğun olarak işlense de çocuğun içinde bulunduğu diğer ortamların da önemi göz ardı edilemez. Araştırma sonuçlarına bakıldığında genelde aile ve okul başta olmak üzere her yerde karakter eğitiminin yapılması gerektiğine ilişkin veriler ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü karakter eğitiminin doğuştan itibaren başladığını belirtmişlerdir. Verilen diğer cevaplar 2-6 yaş arasında değişmektedir.

Çatalbaş'ın (2018) çalışmasında öğretmenler karakter eğitiminin başlama yaşıyla ilgili farklı görüşler belirtmiştir. Öğretmenler karakter eğitiminin anne karnında, doğumla birlikte, 1, 1-2, 2, 2-2.5, 3 ve 4 yaşlarında verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi dönemde saygı, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, hoşgörü, adalet, güven, azim, paylaşma, özgüven, işbirliği, empati, vatanseverlik, çevre duyarlılığı, misafirperverlik, merhamet, sabır, nezaket, vefa, başarı, cesaret, alçakgönüllülük, iyilik, tutumluluk, barış, mutluluk, özgürlük, fedakarlık, kanaatkarlık ve arkadaşlık karakter değerleri verilmelidir. Çağatay'ın (2009) çalışmasında öğretmenler, çocuğun karakter eğitiminin ailede başladığını, okul ikliminin ve öğretmenlerin çocuğun karakter gelişimini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu ile Çatalbaş (2018) ve Çağatay'ın (2009) çalışmalarının sonucu örtüşmektedir.

Althof ve Berkowitz'e (2006) göre vatandaşlık eğitimi mutlaka bir karakter ve ahlaki oluşumu gerektirmektedir. Demokratik bir toplumun vatandaşlarının sosyalleşmesiyle ilgilenmelidir. Bu ilgilenme de çocuklukta başlar ve okullar bu süreçte kritik öneme sahiptir. Aydın (2010) okul eğitiminin çok önemli olduğunu ancak, her ümidi, örgün eğitim kurumlarına, okullara bağlamanın doğru bir düşünce olmadığını ifade etmiştir. Aydın'a göre okul bilgi verir. Bilginin davranış hâline dönüşmesi, bilgili kişinin karakterli, iyi ahlaklı olması o bilgilerin duygularla bütünleşmesine bağlıdır. Duygular ise okul çağından çok daha önce insanda vardır ve belli yönlerde şekil almaya başlamışlardır. Eğitim için okul çağını beklemek, okulun başarısını tehlikeye atmak demektir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında karakter eğitiminin okula başlamadan önceki dönemlerde verilmesi gerektiği ile ilgili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Karakter eğitiminin başlangıcı ile ilgili ağırlıklı görüş doğumdan itibaren olması gerektiği yönündedir.

Katılımcılar programda karakter eğitimi ile ilgili yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu; karakter eğitiminde model olma, drama, örnek olay, problem çözme, tiyatro, gösterip yaptırma ve hizmet ederek öğrenme yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Akpınar ve Özdaş'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitiminde anlatma, model olma, drama, beyin fırtınası, hikayeleştirme, grup çalışması, örnek olay ve empati kurma yöntem ve tekniklerini kullandığından bahsedilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile Akpınar ve Özdaş'ın (2013) çalışmasından elde edilen sonuçlar yüksek oranda benzerlik göstermektedir. Elbir ve Bağcı'nın (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitiminin öğretimi sırasında kullanabilecekleri çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında öğretmenler değer eğitiminde en etkili yöntemin örnek olay incelemesi, en az etkili yöntemin ise geleneksel telkin yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Can Aran ve Demirel'in (2013) çalışmalarında da öğretmenlerin çoğunluğunun, sosyal bilgiler dersinde sorumluluk sahibi olma değerine ilişkin etkinliklerde işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemine yer verdikleri görülmüştür. Çatalbaş'ın (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri karakter eğitiminde drama, rol oynama, eğitsel oyun, gösterip-yaptırma, beyin fırtınası, örnek olay, soru-cevap, düz anlatım, gezi, proje, scamper, bireysel öğrenme ve tiyatro yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Çağatay'ın (2009) çalışmasında öğretmenler genel olarak öğrencinin karakter gelişimine rol model olarak etki ettiklerini belirtmişlerdir. Elbir ve Bağcı (2013) değerler eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri incelemiş ve öğretmen ve öğrencilerin değerler eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları kanısına varmış, bu bilgi eksikliğinin giderilmesi için özellikle öğretmen adaylarının ve şu an görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde kullanabilecekleri modern yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Yapılan çalışmalar karakter eğitiminde genellikle öğrencinin aktif olarak katıldığı yöntem ve tekniklerin daha etkili olduğunu göstermekte ve öğretmenin rol model olmasının ve hizmet ederek öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Berkowitz'e (2011) göre etkili karakter eğitimi programları sıklıkla hizmet ederek öğrenmeye odaklanır veya öğrencilerin başkalarına hizmet etmeleri için fırsatlar oluşturur.

Sınıf öğretmenlerine göre karakter eğitiminin önündeki engeller aile, toplum/çevre, internet/sosyal medya/TV ve müfredat yetersizliği/yoğunluğudur. Bu engeller öğrencilerde karakter eğitiminin davranışa dönüşmesini zorlaştırmakta veya engellemektedir.

Akpınar ve Özdaş'ın (2013) çalışmasının sonuçlarında da öğretmenler okullarda verilen değerler eğitiminin programların yüklü olması, sınıfların kalabalık olması ve okul-aile-çevre diyalogunun sınırlı olması gibi nedenlerden dolayı etkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Gündoğdu (2010) ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi incelediği çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi önemsediklerini fakat müfredat yoğunluğu, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili dersleri öğretmenlerini asli görev olarak saymaları ve karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin donanımlı olmamalarından dolayı okullarda karakter eğitiminin zorlaştığını belirtmiştir. Gündoğdu'ya (2010) göre karakter eğitiminin önündeki engellerin bir kısmının aşılabilmesi için müfredat yoğunluğu azaltılmalı, karakter eğitime ayrılan zaman arttırılmalı ve ders dışı etkinliklere önem verilmelidir. Elde edilen sonuçlarla Akpınar ve Özdaş (2013) ve Gündoğdu'nun (2010) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir.

Çelik (2010) çocuğun okula başlaması ve farklı ortamlara girip çeşitli insanların etkisine maruz kalması ile çocuğun karakterinin de etkileneceğini belirtmiştir. Bu durumda aile çocuğun karakter gelişim sürecinde görevlerini, tutumlarını, tüm yaşantılarını ve düzenlemelerini bilinçli olarak yapmalıdır.

Gökçe Tekin'in (2017) hayat bilgisi dersi öğretim programını 1, 2 ve 3. sınıflar düzeyinde incelendiği çalışmada programda toplam 292 kazanımın 178'sinin (%61) karakter eğitimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada hayat bilgisi öğretim programında kazanımların yarıdan fazlasının karakter eğitimi ile ilişkili olduğu, sınıf düzeyi arttıkça programdaki kazanım sayısı fazlalaşırken karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayısının da buna paralel olarak arttığı tespit edilmiştir. Karakter eğitime ilişkin kazanım oranı ilkokulda Türkçe ders programında %7, Sosyal Bilgiler ders programında (4-7. sınıflar) %38, Fen Bilimleri (3-8. sınıflar) ders programında %19, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıflar) ders programında %44, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders programında %93, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi programında %45, Trafik Güvenliği ders programında %75'tir. Bu oran ilkokul ders programlarının tamamında %28'dir.

Sınıf öğretmenleri hazırlanabilecek bir karakter eğitimi programının uygulamaya dayalı/yaşantıya dönük, aile eğitime dayalı, oyun temelli, ödül ceza sistemine dayalı, idareci ve öğretmen eğitime dayalı, ilgi çekici ve ihtiyaca dönük olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldırım (2007) ahlak eğitime yönelik etkinliklerin çoğunun ders odaklı olması nedeniyle 'tüm okul (whole school)' anlayışını yansıtan yaklaşımların sağlıklı bir şekilde

uygulanmadığını belirtmiştir. Diğer ülkelerde okullarda uygulanan karakter eğitimi programları, ülkelerin Eğitim Bakanlıkları tarafından geliştirilen materyaller ve programlar ile desteklenmektedir. Yıldırım'ın (2007) çalışmasında; din bilgisi, ahlak eğitimi ve öğretmen inisiyatifi ile sınırlı olmayan, okuldaki öğretmen, idareci, kantin görevlisi, hizmetli, servis şöförü vb. tüm paydaşların katılımını gerektiren, paydaşlar arasında eşgüdümün olduğu, velilerin ve sivil toplum kuruluşlarının dahil edildiği, ortak değerlerin yanı sıra kendi değerlerini de belirleyebilen, iletişim, eleştirel düşünme, araştırma ve sorgulama, problem çözme, girişimcilik, karar verme, çatışma çözme, öz yönetim, işbirliği ve takım çalışması gibi becerilerin kazandırılmasını hedefleyen bir karakter eğitimi programı önerilmiştir. Meydan (2012) çalışmasında MEB mevzuat ve öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması beklenen değerler ve bu değerlerin kazandırılmasında izlenecek yöntemlerle ilgili karma bir yaklaşım benimsendiğini belirtmiştir. Kıroğlu'na (2009) göre karakter eğitimi yaklaşımlarının en önemli eksikleri; ortaya konan programların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili tatmin edici araştırmanın yapılmamış olması, uygulanan yöntemlerin belirlenen hedefler dışında sonuçlar doğurması, mevcut problemleri ortadan kaldırmak yerine geçici çözümler sunması ve belli bir ideolojiye yaslanarak toplumun genelini kapsamaktan uzak olmasıdır. Yıldırım'a (2007) göre MEB okul uygulamalarının planlanması aşamasında okullara temel kaynak oluşturacak nitelikte genel bir "Karakter Eğitimi Programı" hazırlamalı, uygulama sürecinde okulları desteklemek amacıyla, materyal örnekleri ve hizmet içi eğitim desteği sağlamalıdır

Berkowitz (2011) karakter eğitiminin programa dahil edildiğinde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Uysal (2008) karakter eğitimi programlarını değerlendirmiş ve karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin davranışları ve akademik başarıları üzerine, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Holtzaple (2011) karakter eğitim programlarının öğrenci davranışlarına olumlu yönde anlamlı katkılar sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Damm'ın (2011) araştırmasında uyguladığı karakter eğitimi programında da öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarının azaldığı; saygı, sevgi, adalet, sorumluluk, barış ve dini duygular da olumlu yönde ilerleme olduğu gözlemlenmiştir. Haegerich ve Metz'in (2009) çalışması da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2011) bir karakter eğitimi programı geliştirerek bu programın etkililiğini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, karakter eğitimi programının öğrencilerin bilgi, beceri, akademik başarı ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Karakter eğitimi programlarına bakıldığında hemen hemen tamamının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı, bu olumlu etkinin akademik başarıya yansıdığı

söylenir. Fakat Skaggs ve Bodenhorn'un (2006) karakter eğitiminin öğrenci davranışları ve akademik başarısına olan etkilerini incelediği çalışmalarında ise karakter eğitimi hedefleri ile öğrencinin akademik başarısı arasında tam bir ilişki bulunamamakla birlikte öğrenci davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Özetle; Karakter eğitimi öğretmen ölçeği “planlama ve uygulama” ve “yeterlilik ve etkililik” boyutunda cinsiyet ve görev yerine göre anlamlı farklılık görülmezken mesleki kıdem ve eğitim durumunda anlamlı farklılık görülmüştür. “Yöntem-teknik ve değerlendirme” boyutunda ise cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yerinde göre anlamlı farklılık bulunmazken, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Karakter eğitimi veli ölçeği “okul-aile işbirliği” boyutunda cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumu, yaşadığı yer, sosyoekonomik durum ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. “Yeterlilik ve etkililik” boyutunda cinsiyet, yaş, yaşadığı yer, sosyoekonomik durum ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. “Sosyal çevre” boyutunda cinsiyet, yaş, yaşadığı yer ve sosyoekonomik duruma göre ve anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çalışmanın nitel sonuçları şu şekilde özetlenebilir: İlkokullarda karakter eğitimi yetersizdir ve okul aile işbirliğine önem verilmelidir. Karakter eğitimi sürecinde ailede karakter eğitiminin verilmemesi, okul-aile arasındaki uyumsuzluk, öğrencilerde karakter eğitiminin davranışa dönüşmemesi, olumsuz örnekler, kültürel bozulma, öğretmenin yeteri kadar değer görmemesi ve müfredat yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Karakter eğitimi her yerde verilmelidir. Karakter eğitimi doğumdan itibaren hatta anne karnında başlamaktadır. Karakter eğitimi ile ilgili programda yer alan yöntem ve teknikler yetersizdir. Karakter eğitiminde ağırlıklı olarak model olma, drama, örnek olay, problem çözme, tiyatro, gösterip yaptırma ve hizmet ederek öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Karakter eğitiminin önündeki engeller aile, toplum/çevre, internet/sosyal medya/TV ve müfredat yetersizliği/yoğunluğudur. Karakter eğitimi programının uygulamaya dayalı/yaşantıya dönük, aile eğitimine dayalı, oyun temelli, ödül ceza sistemine dayalı, idareci ve öğretmen eğitimine dayalı, ilgi çekici ve ihtiyaca dönük olması gerekmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sınıf öğretmenleri ilkokullarda karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, karakter eğitiminin ailede başladığını ve ailelerin eğitime, aile ile işbirliğine önem

verilmesi gerektiğini, akademik başarının daha fazla ön planda tutulması nedeniyle karakter eğitime yeterince ilgi gösterilemediğini ve kalabalık sınıflarda karakter eğitiminin zor olduğunu düşünmektedirler. Okullarda akademik başarı kadar karakter eğitime de önem verilmeli, ailelerle işbirliği yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul sayıları arttırılmalı ve kalabalık sınıfların sayısını azaltmaya yönelik faaliyetler yapılmalıdır.

2. Sınıf Öğretmenlerine göre karakter eğitimi sürecinde karşılaşılan en büyük sorun aileden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin öğrendiklerini davranışa dönüştürmemesi, kültürel bozulma, öğretmenin yeteri kadar değer görmemesi ve müfredat yetersizliği gibi sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Karakter eğitimindeki bu sorunları ortadan kaldırmak için okullarda karakter eğitimi komisyonları kurulmalıdır. Bu komisyonlar karakter eğitiminde karşılaşılan sorunları tespit ederek çözümüne yönelik önerilerde bulunmalı ve bu önerileri uygulamaya geçirmelidir. Aileler bilinçlendirilmeli, çocuklar için olumsuz örnek oluşturabilecek TV programları, sosyal ortam vb.'den uzak tutulmalıdır. Öğrenilenlerin davranışa dönüşmesi için okul ve ailenin sıkı işbirliği içerisinde olması ve hem öğretmenlerin hem de velilerin davranışlarında tutarlı olması gerekmektedir.
3. Sınıf öğretmenleri karakter eğitiminin sadece okullarda değil, ailede, sosyal çevrede, medyada vb. her yerde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Karakter okul ve ailede daha fazla işlenmektedir. Fakat bu yeterli değildir. Çocuğun etkileşimde bulunduğu kişi, araç vb.'de de yoğun olarak işlenmelidir. Özellikle çizgi filmlerde, TV programlarında, hikayelerde yer alan kahramanlarla kendini özdeşleştirebilmektedir. Bu kahramanların özellikleri davranışları çocukta olumlu davranış kazandırmaya yönelik olmalıdır.
4. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü karakter eğitiminin doğuştan itibaren başladığını belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da eğitimin doğumdan önce başladığı yönünde sonuçlar mevcuttur. Bu nedenle yeni evli çiftlere veya evlilik öncesinde çocuk yetiştirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.
5. Katılımcılar programda karakter eğitimi ile ilgili yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu; karakter eğitiminde model olma, drama, örnek olay, problem çözme, tiyatro, gösterip yaptırma ve hizmet ederek öğrenme yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar öğrencinin aktif olarak katıldığı yöntem ve tekniklerin etkili olduğu yönündedir. Bu nedenle öğretmenler telkin, düz anlatım gibi yöntemlerden çok öğrencinin aktif olarak katıldığı yöntemleri

kullanılmalıdır. Karakter eğitiminde güncel ve aktif yöntem-teknikler konusunda öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir.

6. Sınıf öğretmenleri hazırlanabilecek bir karakter eğitimi programının uygulamaya dayalı/yaşantıya dönük, aile eğitimine dayalı, oyun temelli, ödül ceza sistemine dayalı, idareci ve öğretmen eğitimine dayalı, ilgi çekici ve ihtiyaca dönük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda karakter eğitiminin ayrı bir program olmasından ziyade müfredat içinde olmasının daha avantajlı olacağını göstermektedir. Şu an Türkiye’de ayrı bir karakter eğitimi programı uygulanmamakta, öğrencilere kazandırılacak değerler müfredat içerisinde verilmektedir. Müfredat içerisinde yer alan değerler ve öğrencilerden beklenen karakter özellikleri net bir şekilde belirlenmeli, derste ve ders kitaplarında öğrencilerin dikkat etmesi gereken değerler ve karakter özelliklerine vurgu yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z., & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Agboola, A., & Tsai, K. C. (2012). Bring character education into classroom. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 163-170.
- Agung, I. (2011). Character education integration in social studies learning. *International Journal of History Education*, 12(2), 392-403.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim ii. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi) . *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akçin, B. (2016). Ortaokullarda verilen karakter eğitimi ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bartın.
- Akin, T. (1995). *Character Education in America's Schools*. Innerchoice Publishing, PO Box 2476, Spring Valley, CA 91979.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Arslan, Z. Ş. (2006). Fıtrat kavramı çerçevesinde eğitimde ‘insanın neliği’ sorusu (Yayımlanmamış doktora tezi). *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. London and New York: RoutledgeFarmer Taylor & Francis Group.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. P. Nucci, & D. Narvaez içinde, *Handbook of moral and character education* (s. 80-98). New York: Routledge.
- Aslan, M. (2011). İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Auciello, J. (2007). Teaching for character: Education for English teachers. *The Journal of Education*, 187(3).
- Avcı, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

- Aybey, S. (2015). Karakterin değişmesinde din eğitiminin rolü. *Turkish Studies*, 10(11), 201-214.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 18, 16-19.
- Aydın, Ö. (2008). sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bakdemir, A. (2010). İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gaziosmanpaşa üniversitesi*, Tokat.
- Bakioğlu, A., & Sılay, N. (2011). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Battistich, V. (2003). Effects of a school-based program to enhance prosocial development on children's peer relations and social adjustment. *Journal of Character Education*, 1(1), 1.
- Battistich, V. (2005). Character education, prevention, and positive youth development. *Character Education Partnership*. içinde Washington, DC.
- Berkowitz, M. (2014). Karakter eğitimi bilimi (Çev. Macid Yılmaz). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(3), 285-302.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a New Era in Character Education*, 508, 43-63.
- Berkowitz, M. W. (2011). Understanding effective character education. *St. Louis: CSEE Connections the Center for Spiritual and Ethical Education*.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education. *Educational Leadership*, 64-69.
- Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54(8), 24-27.
- Blair, L. E. (2013). Implementation of Rachel's Challenge: A Qualitative Study Analyzing the Impact of the Character Education Program on Resiliency, Culture, and Community in a Suburban High School (Unpublished doctoral dissertation) . *Temple University Libraries*.
- Brannon, D. (2008). Character education-a joint responsibility. *The Education Digest*, 73(8), 56.
- Brooks, B. D., & Kann, M. E. (1993). What makes character education programs work? *Character Education*, 51(3), 19-21.

- Budumlu Akkiprik, G. (2007). Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: çok boyutlu bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can Aran, Ö., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2006). Kişilik Gelişimi. E. B. Yesilyaprak) içinde, *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Character Education Informational Handbook & Guide. (2001). Department of Public Instruction. *Public Schools of North Carolina*.
- Costanzo, R. A. (2005). A study of character education programs in connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education (Unpublished Doctorate Thesis). *Faculty of the School of Education and Human Resources University of Bridgeport*.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, Ş. M. (2009). Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çanakkale.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası, ahlak ve değerler eğitimi*. DEM Yayınları.
- Çatalbaş, M. (2018). Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kahramanmaraş.
- Çelik, N. G. (2010). 7-12 yaş çocuğunun karakter eğitimi açısından ailenin etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Çengelci Köse, T. (2015). Ergenler için karakter eğitimi: bir araştırma merkezine ilişkin durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 295-306.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences*, 12(2), 1526-1534.
- Damm, A. (2011). Mahatma Gandhi and character education in non-violence: Its relevance in religious studies today. *Teaching Theology & Religion*, 14(1), 3-12.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, M. (2008). *Smart & good schools: A new paradigm for high school character education*. Handbook of Moral and Character Education.

- Demir, B. (2008). Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Demir, K., & Demirhan Işcan, C. (2007). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007)* (s. 1-15). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirel, M., Özmat, D., & Özkan Elgün, İ. (2016). Primary school teachers' perceptions about character. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1622-1633.
- Denson, A. (2014). A Qualitative Case Study: Evaluating Character Education Implementation at the Primary and Elementary Buildings within a Rural Midwestern School District (Unpublished Doctoral Dissertation). *Missouri Baptist University*.
- Devaney, E., Utne O'Brien, M., Tavegia, M., & Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New Directions For Youth Development*, 108, 107-116.
- Deveci, H., & Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Journal of International Social Research*, 2(6), 167-181.
- Dönmez, C., & Avcı, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 0-14.
- Durmuş, A. (2007). Karakter Eğitiminde Çevre İmkanları. R. Kaymakcan içinde, *Değerler ve Eğitimi* (s. 323-332). İstanbul: DEM Yayınları.
- Durmuş, A. (2011). *Çocukta öz güven gelişimi ve karakter eğitimi (7. Basım)*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Edmonson, S., Tatman, R., & Slate, J. R. (2009). Character education: an historical overview. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), n1.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H., & Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 178-190.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Elkind, D. H., & Sweet, F. (2004). How to do character education. <https://www.goodcharacter.com/how-to-articles/how-to-do-character-education/> Erişim tarihi: 20.02.2019.
- Ersoy, F. (2013). Sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programının geliştirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community: The reinvention of american society*. New York: Simon & Schuster.
- Field, S. L. (1996). Historical perspective on character education. *The Educational Forum*, 60(2), 118-123.

- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fiske, E. B. (2002). Learning in deed: The power of service-learning for American schools. *Kellogg Foundation, Battle Creek, MI.; Ohio State Univ*, 1-63.
- Goss, S. J., & Carleton, R. H. (2013). *Perceived impact of character education program at a midwest rural middle school: A case study (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Retrieved from ProQuest dissertations and theses database. (UMI No. 3603288).
- Gossett, H. A. (2006). The missing link: Character education. (Doctoral dissertation) *Capella University*.
- Gökçe Tekin, Ö. (2017). İlkokul ve ortaokul programlarının karakter eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kahramanmaraş.
- Gökçek, B. S. (2007). 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Marmara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü*, İstanbul.
- Greenwolt, C. E. (1996). *Character education in America*. Harrisburg: Commonwealth Foundation for Public Policy.
- Gündoğdu, F. B. (2010). Ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu (Kayseri ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Ersiyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kayseri.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi (7. Basım).
- Haegerich, T. M., & Metz, E. (2009). The social and character development research program. *Journal of Research in Character Education*, 7(2), 1-20.
- Halstead, M., & Bacon, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London; New York: Routledge.
- Harned, P. (1999). Leading the effort to teach character in schools. *NASSP Bulletin*, 83, 25-31.
- Haydon, G. (2004). Values education: sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33(2), 115-129.
- Holtzapple, C. K. (2011). Measuring behavioral outcomes associated with comprehensive character education programs: A practical approach to using fewer schools in school-randomized controlled trials while maintaining adequate statistical power. *Journal of Research in Character Education*, 9(1), 57-69.
- Howard, M. B. (1993). Service learning-character education applied. *Educational Leadership*, 51(3), 42-43.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18, 188-195.
- <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. (Erişim tarihi 22.02.2019).
- <https://gateway.usarmyjrotc.com/http://portal.usarmyjrotc.com/jrotc/dt>. (Erişim tarihi 14.01.2019).
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Josephson, M. (2002). Character education is back in our public schools. *The State Education Standard*, 40-45.
- Julia, J., & Supriyadi, T. (2018). The implementation of character education at senior high school. *Online Submission*, 42.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (23. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Katılmış, A., & Ekşi, H. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 50-87.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 854-859.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlere göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21, 29-55.
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 209-238.
- Khoury Aljweid, R. (2017). Character Education as a Bridge from Elementary to Middle School: A Case Study of Effective Practices and Processes (Unpublished Doctoral dissertation). *California State Polytechnic University, Pomona*.
- Kidder, R. (2000). Talking about ethics and character education. *Education Update*, 42(4).
- Kılınç, M. (2011). İlköğretim hayat bilgisi programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- King, J. A. (2008). *An evaluation of a character education program at an elementary school*. Southeastern: Nova Southeastern University.
- Kıroğlu, H. (2009). Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: a critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78, 428-439.
- Krajewski, B., & Bailey, E. (1999). (1999). Interview. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 88(609), 33-39.
- Laming, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational leadership*, 51(3), 63-71.
- Lee, W. R. (2008). *A framework for understanding character education in middle schools (Unpublished doctoral dissertation)*. Walden University: Minnesota.
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of education*, 179(2), 11-34.

- Leming, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education: Loosely coupled phenomena. L. P. Nucci, & D. Narvaez içinde, *Handbook of moral and character education* (s. 134-159). New York: Routledge.
- Levy, T. (2000). The character of their content. *Social Education*, 64(5), 12-14.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character; how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (2001). What is good character? And how we can develop it in our children. *Journal of Gale Education, Religion and Humanities Lite Package*, 239.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). Eleven principles of effective character education. *Character Education Partnership*.
- Lockwood, A. L. (1993). A letter to character educators. *Character Education*, 51(3), 72-75.
- Long, R. L. (2014). A Quasi-Experimental Control Group Design Study to Determine the Effect of Integrating Character Education into a High School Social Studies Curriculum through Storytelling.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50.
- Maguire, B. (2016). *Graduate Experience with Character Education: A Narrative Study of the Experiences of Graduates from an International High School Infused with Character Education Program with Character During College in the United States*. Northeastern.
- McDaniel, A. K. (1998). Character education: developing effective programs. *Journal of Extension*, 36(2).
- Meydan, H. (2012). İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1943). 2. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1946). 3. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1957). 6. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1962). 7. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1974). 9. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1988). 12. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). 18. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). 19. *Milli Eğitim Şurası*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Öğretim Programı*.
- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House*, 74(2), 89-93.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Mulkey, J. Y. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 35-37.

- Noble, K., & Henderson, R. (2011). The promotion of “character” and its relationship to retention in higher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 79-91.
- Nucci, L. (1987). Synthesis of research on moral development. *Educational Leadership*, 44(5), 86-92.
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group. 175-204.
- Orhan, A. (2013). Hayat bilgisi dersi programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü*, Sivas.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Öztürk, B. (2012). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Burdur.
- Öztürk, F., Ferah Özcan , A., Çimen, S., Özkan, A., & Balkaş, S. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 629-649.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International journal of social sciences and humanity studies*, 3(2), 1309-8063.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Prestwich, D. L. (2004). Character education in america's schools. *School Community Journal*, 14(1), 139-150.
- Ramdhani, M. A., & Muhammadiyah, H. (2015). The criteria of learning media selection for character education in higher education. *Proceeding International Conference of Islamic Education: Reforms, Prospects and Challenges*, 174-182.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Robinson-Lee, W. (2008). A framework for understanding character education in middle schools. (Doctoral dissertation, Walden University).
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Ryan, K. (2002). The six Es of character education. *Issues in Ethics*, 13(1), 2-5.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Sanchez, T. R. (2005). Facing the challenge of character education. *International Journal of Social Education*, 19(2), 106-111.
- Schaps, E., & Williams, M. (1999). Character education: The foundation for teacher education. *Character Education Partnership*, 54-61.

- Schaps, E., Schaeffer, E. F., & McDonnell, S. N. (2001). What's right and wrong in character education today. *Education Week*, 21(2), 40-44.
- Senemoğlu, N. (1997). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretimi*. Ankara: Özen Matbaası.
- Sılay, N. (2010). Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Singh, G. R. (2001). How character education helps students grow. *Educational Leadership*, 59(2), 46-49.
- Sırrı, V., & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: Dün, bugün, yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-144.
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 82-114.
- Smith, E. (1989). The new moral classroom: All over the country, schools are using new methods to teach kids old values. *Psychology Today*, 23(5), 32-40.
- Soysal, M. (2010). İlköğretimde 7-12 yaş arası çocuklarda ahlaki karakter özellikleri ve eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Şirin, A., & Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 279-307.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson, Boston.
- Teddle, C., & Tashakkıro, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. S. B. Demir ve Y. Dede. (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Thompson, W. G. (2002). The Effects of Character Education on Student Behavior (Doctorate Dissertation). *East Tennessee State University*.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı.
- Totan, T., Aysan, F., & Bektaş, M. (2010). Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-43.
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife, Bahar*, 75-92.
- Ulaş, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, F. (2008). Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

- Üstünyer, F. (2009). Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Vess, K. A., & Halbur, D. A. (2003). *Character education: what counselor educators need to know*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Wakefield, D. (1997). Who's teaching teachers about character education instruction? 1-19. www.tdk.gov.tr. (Erişim tarihi: 11.02.2019).
- Wynne, E. A. (1995). Transmitting character in schools- some common questions and answers. *Clearing House*, 68(3), 151-154.
- Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve etik*. İstanbul: Rağbet.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye'deki "hayat bilgisi" ile Singapur'daki "vatandaşlık ve ahlak eğitimi" derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1453-1461.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yiğittir, S., & Bal, M. S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde karakter eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239-260.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2007). İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği (Yayımlanmamış doktora tezi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Yolcu, E. (2015). Karakter eğitiminde öğretmen niteliklerinin ve özyeterlik algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.

EKLER

EK-1. Karakter Eğitimi Öğretmen Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek formu sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek kapsamında vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Görüşleriniz çalışmamıza ışık tutacaktır. Samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Karakter eğitimi, adalet sevgi, saygı, eşitlik, merhamet gibi temel değerlerin bireyin davranış haline getirmesini amaçlamaktadır.

Bahattin ERKUŞ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doktora Öğrencisi

GENEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()
2. **Mesleki Kıdeminiz:** 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
3. **Öğrenim Durumunuz:** Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. **Görev Yaptığınız Yer:** İl () İlçe () Mahalle/Köy ()

	ÖLÇEK SORULARI	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Karakter eğitimi için sınıf ve okul bazında planlama yapılmaktadır.					
2	Planlama aşamasında öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.					
3	Okul yönetimi karakter eğitimi için iç ve dış çevrenin ihtiyaçlarını belirlemektedir.					
4	Karakter eğitimi planı müfredata uygun şekilde hazırlanmaktadır.					
5	Okulda öğrencilere karakter eğitimine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır.					

6	Okulda verilen karakter eğitimi sınıfta işlenen derslerle ilişkilendirilmektedir.					
7	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır.					
8	Okulda verilen karakter eğitimi medyanın olumsuz etkilerini azaltmakta/engellemektedir.					
9	Sınıf dışı etkinliklerde de karakter eğitimine önem verilmektedir.					
10	Okulda verilen karakter eğitiminde ödül ve cezalar etkin bir şekilde kullanılmaktadır.					
11	Öğretmenler, idareciler ve diğer okul personeli karakter eğitimi çalışmalarına etkin olarak katılmaktadır.					
12	Okulda karakter eğitimi konusunda veliler bilgilendirilmektedir.					
13	Okulda karakter eğitiminde aile ile işbirliği sağlanmaktadır.					
14	Okul karakter eğitimi ile ilgili okul dışı kurumlarla işbirliği yapmaktadır.					
15	Okullar toplumun karakterlerini oluşturmada etkilidir.					
16	Okulda verilen karakter eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir.					
17	Okulda verilen karakter eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.					
18	Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmektedir.					
19	Ders öğretim programlarında yer alan yöntem ve teknikler karakter eğitimi için yeterlidir.					
20	Okuldaki Öğretmenler karakter eğitiminde rol model olma konusunda yeterlidir.					
21	Okuldaki Öğretmenler karakter eğitimi konusunda yeterli bilgi ve motivasyona sahiptirler.					
22	Öğretmenle karakter eğitimi konusunda öğrencileri motive etmektedir.					
23	Karakter eğitim öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre şekillendirilmektedir.					
24	Karakter eğitimi konusunda aileler yeterli hazırbulunuşluğa sahiptir.					
25	Öğretmenler aileleri karakter eğitimi konusunda motive etmektedir.					
26	Öğretmenler karakter eğitimi ile ilgili eğitim seminer vb almaktadır.					
27	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
28	Öğretmen, idareci ve diğer personelin davranışları karakter eğitiminde öğrencileri etkilemektedir.					
29	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmada etkilidir.					
30	Okulda verilen karakter eğitimi birçok çeşitli riskli durumları (uyuşturucu kullanımı vb.) önlediği görülmektedir.					
31	Okulda verilen karakter eğitimi öğrenci davranışlarına olumlu olarak yansımaktadır.					
32	Öğretmenler karakter eğitiminde uyguladıkları yöntemlerin sonuçlarını gözlemleyerek raporlaştırmaktadır.					

EK-2. Karakter Eğitimi Veli Ölçeği

Sayın Veli,

Bu ölçek formu velilerin ilkokullarda karakter eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek kapsamında vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Görüşleriniz çalışmamıza ışık tutacaktır. Samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Karakter eğitimi, adalet sevgi, saygı, eşitlik, merhamet gibi temel değerlerin bireyin davranış haline getirmesini amaçlamaktadır.

Bahattin ERKUŞ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doktora Öğrencisi

GENEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()
- Yaşınız :** 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri ()
- Eğitim Durumunuz:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans ()
Lisans () Yüksek Lisans ()
- Yaşadığınız Yer:** İl () İlçe () Mahalle/Köy ()
- Sosyoekonomik Durumunuz:** Alt () Orta () Üst ()
- Çocuk Sayısı:**.....

	ANKET SORULARI	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okulda karakter eğitimi konusunda veliler bilgilendirilmektedir.					
2	Okulda karakter eğitimi çalışmalarına yer verilmektedir.					
3	Okullarda verilen karakter eğitimi sürecinde aileler aktif olarak katılım sağlamaktadır.					
4	Okulda sınıf dışı etkinliklerde karakter eğitimiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır.					
5	Okulda verilen karakter eğitimi birçok çeşitli riskli durumlar için (madde kullanımı vb.) önleyici rol oynamaktadır.					
6	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmaktadır.					
7	Okulda verilen karakter eğitiminde aile ile işbirliği sağlanmaktadır.					
8	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
9	Okulda verilen karakter eğitimi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmada etkilidir.					
10	Okulda karakter eğitimi ile ilgili velilere eğitim ve seminerler verilmektedir.					
11	Okulda karakter eğitimi ile ilgili bilgilendirme ve eğitimler etkilidir.					
12	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun evde karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.					
13	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun çevrede karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.					
14	Okulda verilen karakter eğitimi ile çocuğun sosyal medyada karşılaştığı davranışlar örtüşmektedir.					

Belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-3. Karakter Eğitimi Görüşme Soruları

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki görüşme soruları sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda karakter eğitime ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Değerli görüşleriniz çalışmamıza ışık tutacaktır. Samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Karakter eğitimi, adalet sevgi, saygı, eşitlik, merhamet gibi temel değerlerin bireyin davranış haline getirmesini amaçlamaktadır.

Bahattin ERKUŞ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doktora Öğrencisi

GENEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()
2. **Mesleki Kıdeminiz:** 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
3. **Öğrenim Durumunuz:** Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. **Görev Yaptığınız Yer:** İl () İlçe () Mahalle/Köy ()

SORULAR

1. Okullarda karakter eğitimi konusunda neler düşünüyorsunuz? (okullarda verilen karakter eğitimi yeterli mi? Öğrenci davranışlarına ne derece yansımaktadır vb.)
2. Karakter eğitimi verirken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

3. Sizce karakter eğitimi sadece okullarda mı verilmelidir? Neden?
4. Sizce karakter eğitimi ne zaman başlamalıdır? Niçin?
5. Sizce karakter eğitiminde programda yer alan yöntemler yeterli midir? Siz hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
6. Sizce karakter eğitiminin önündeki engeller nelerdir? Bu engeller karakter eğitimi nasıl etkilemektedir?
7. Sizce karakter eğitimi ile ilgili verilen eğitim, seminer vb. yeterli midir? Neden?
8. Siz okullarda karakter eğitimi programı hazırlasaydınız nasıl bir program hazırlardınız? Açıklayınız.

EK-4. İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.4691209
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Bahattin ERKUŞ)

05/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.02.2019 tarihli ve 1900054951 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Bahattin ERKUŞ' un " İlkokulda Karakter Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Veli Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " konulu araştırma çalışma isteği kapsamında, Müdürlüğünüze bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri ve öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Bahattin ERKUŞ' un anket çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, Müdürlüğünüze bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri ve öğrenim gören öğrencilerin velilerine anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>

Halil UYUMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: gaziantep.valiligi İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji
Geliştirme birimi oda numarası 530
Elektronik Ağ: gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Memur Sadullah AYYILDIZ dahili no 4450

Tel: 0 (342) 230 10 58
Faks: 0 () — — —

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c576-c6c9-343e-846e-834c kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Bay
Doğum yeri	Alanya
Doğum Tarihi	1986
Uyruğu	T. C.
E posta	bahattinerkus@gmail.com

Eğitim Bilgileri

- **Doktora** Atatürk Üniversitesi – Erzurum
Sınıf Öğretmenliği - 2014-2019
- **Yüksek Lisans** Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - Niğde
Sınıf Öğretmenliği - 2010-2013
- **Lisans** Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi - Adıyaman
Sınıf Öğretmenliği - 2005-2009

İş Deneyimi

- Sınıf Öğretmenliği - Latife Özmimar İlkokulu Şahinbey/GAZİANTEP (2017-Devam etmekte)
- Sınıf Öğretmenliği - Demirdöven İlkokulu Pasinler/ERZURUM –(2014-2017)
- Sınıf Öğretmenliği - Gedikhasanlı Şehit Mustafa Önder İlkokulu Sorgun/YOZGAT – (2011-2014)
- Sınıf Öğretmenliği - Şehit Bekir Öncül İlkokulu Sorgun/YOZGAT – (2010-2011)