T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

NERMİN KASAPOĞLU KAYA
13706008

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

NERMİN KASAPOĞLU KAYA
13706008
ORCID NO: 0000-0002-9751-7406

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

NERMİN KASAPOĞLU KAYA
13706008

Tezin Savunulduğu Tarih: 08.02.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad		İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet GÜROL	
	Prof. Dr. Şaban ÇETİN	
	Doç. Dr. Kerim KARABACAK	
	Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	

İSTANBUL
ŞUBAT 2022

ÖZ

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Nermin Kasapoğlu Kaya
Şubat, 2022

Karakter eğitimi, yetişen nesillere temel ahlaki değerleri kazandırma, onlara karşı duyarlılık oluşturma, onları davranışa dönüştürme konusunda yürütülen çabaların genel adıdır. Amerika Birleşik Devletleri karakter eğitimi konusunda öne çıkmaktadır. Yasa koyucular tarafından belirlenen gereksinimleri karşılamak için çok sayıda karakter eğitimi programı oluşturulmuştur. Türkiye'de ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki öğrenciler için karakter eğitimine yönelik bir öğretim programı mevcut değildir. Ancak, karakter eğitiminin milli eğitim anlayışımızdaki önemi "Milli Eğitim Temel Kanunu" göz önüne alındığında görülebilmektedir. Bu doğrultuda dünyadaki mevcut tecrübelerden yararlanılmasının önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci temel amaç, ABD'nin ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Olumlu Eylem, Duyarlı Okul Topluluğu ve Karakter Önemlidir! programları "hedef", "içerik", "öğrenme-öğretme süreci", "ölçme-değerlendirme" ve "program değerlendirme" boyutları açısından incelenmiş, programların uygulayıcıları olan yönetici, öğretmen ve çocukları bu programların uygulandığı okullarda öğrenim görmekte olan velilerle görüşmeler gerçekleştirilerek bu boyutlara ilişkin görüşleri alınmıştır. İkinci temel amaç ise bu programların boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki program geliştirme uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, son olarak araştırmacı tarafından Türkiye'deki politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada, karakter eğitimi programlarının kendi şartları içerisinde, derinlemesine incelenmesi amaçlandığından durum çalışması deseni benimsenmiş, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma, ABD'deki karakter eğitimi programlarını tüm boyutlarıyla ortaya koyması açısından bir ilk teşkil etmekte, Türkiye'deki uygulamalara yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, incelenen programlarda farklılıklar olsa da tümü, temel etik değerleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini öğrencilere kazandırmaya çalışan, yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanmış, tüm okul topluluğunu kapsayan bütüncül programlardır. Program geliştirme uzmanları bu programları büyük ölçüde Türkiye'de de uygulanabilir bulmuşlar, merkezden hazırlanan bir programın temele alınıp okul temelli yaklaşımla okulların kendi karakter eğitimi programlarını oluşturmaları noktasında görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Karakter Eğitimi, Karakter Eğitimi Programları, Amerika Birleşik Devletleri'nde Karakter Eğitimi, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF CHARACTER EDUCATION PROGRAMS IN THE USA AND RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CHARACTER EDUCATION PROGRAMS IN TÜRKİYE

Nermin Kasapoğlu Kaya

February, 2022

Character education is the common name of the efforts to instill fundamental moral values, to create awareness towards them, and to transform them into behavior in the growing generations. The United States of America stands out in character education. Numerous character education programs have been created to meet the requirements set by legislators. In Turkey, there is no specific character education program for the elementary school level. However, considering the "Fundamental Law of National Education", the importance of character education in our education philosophy can be seen. In this respect, benefiting from the existing experiences regarding character education in the world is considered crucial. The current research has two main purposes. Firstly, to examine the character education programs in the elementary level of the USA schools. To this end, Positive Action, Caring School Community and Character Counts! programs were examined in terms of the "goals", "content", "learning-teaching process", "assessment" and "evaluation". Then, to offer recommendations to policymakers, executors, and researchers in Turkey based on the analyses of the dimensions for the possible character education programs in Turkey. To achieve these aims, a case study design was adopted and document analysis was conducted and interviews were held with curriculum specialists in Turkey. The current research is the first study to undertake the analysis of character education programs in the USA with all dimensions and make important contributions to the possible character education programs in Turkey. According to the findings, despite the differences in the character education programs analyzed, designed, and developed with a constructivist approach, they are holistic and comprehensive programs that involve the entire school community and aim to foster fundamental ethical values and develop social-emotional learning skills of the students. Curriculum specialists in Turkey found these programs applicable in Turkey, and they expressed that schools should create their own character education programs with a "school-based approach" based on a framework program developed by Ministry of Education.

Key Words: Character Education, Character Education Programs, Character Education in the USA, Social-Emotional Learning Skills

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları incelenmiş ve Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Öğretim programlarına dahil edilmesi bakımından ilk olarak ABD'de ortaya çıkan "karakter eğitimi" programlarını, yine bu ülkenin uygulama ve tecrübelerini yansıtarak tüm boyutlarıyla ortaya koymanın, eğitim sistemimizdeki politikaları olumlu şekilde yönlendirebileceği düşünülmektedir. Eğitimin değer ve karakter boyutu son yıllarda ülkemizde de yeniden öncelikli bir mesele olarak ele alındığından, temel insanî değerleri benimsemiş, olumlu karakter özellikleriyle donanmış ve akademik açıdan de başarılı öğrenciler yetiştirme amacına sahip olan karakter eğitimi programlarına yönelik politika ve uygulamalarda ABD'deki mevcut tecrübelerden yararlanılmasının önemli bir kazanım olacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sırasında deneyim ve bilgileri ile beni yönlendiren değerli tez danışmanı hocam Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN'e bilimsel katkılarının yanı sıra gösterdiği anlayış ve destek için teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitemde yer alan, araştırmamın biçimlenmesine görüş ve önerileriyle katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet GÜROL ve Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazım sürecimde fikir alışverişinde bulunduğum, görüş ve önerileriyle bana destek olan doktora dönem arkadaşlarım İpek ÖNAL ve Ceyda DEVECİ'ye gönülden teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca beni her zaman en iyisini yapmaya teşvik eden, adaleti, doğruluğu, asla pes etmemeyi öğreten canım babam Ahmet KASAPOĞLU'na, bana olan inancı ve güveniyle desteğini her zaman arkamda hissettiğim, fedakâr, anlayışlı canım annem Feride KASAPOĞLU'na, sevgi ve destekleriyle hep yanımda olan ağabeyim, ablam ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sadece doktora ve tez sürecinde değil, yaşamımın her alanında desteğini hissettiğim, tüm sıkıntılarımı paylaşan, sorunlara çözüm üreten, tezimi adeta benimle birlikte yazan, bu yola çıktığım ilk andan itibaren beni cesaretlendiren değerli eşim Hüseyin KAYA'ya gösterdiği sonsuz sevgi ve fedakârlık için kalpten teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, bu zorlu süreçte yaşlarından beklenmeyecek bir olgunluk ve anlayışla annelerine destek olan, tezimin bitmesini sabırla bekleyen canım yavrularım CEYLİN'im ve ÖMER'ime sonsuz sevgiyle minnettarlığımı sunuyorum.

Bu tez sizlerin emeği ve katkıları olmadan yazılamazdı.

İstanbul, ŞUBAT, 2022 Nermin KASAPOĞLU KAYA

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
KISALTMALAR xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 15
1.3. Varsayımlar 21
1.4. Sınırlılıklar 21
1.5. Tanımlar 22
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 24
2.1. Karakter Nedir? 24
2.2. Karakter Eğitimi Nedir? 26
2.3. Karakter Eğitiminin Amacı 28
2.4. Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar 29
2.4.1. Psikanalitik Kuram ve Karakter Eğitimi 30
2.4.2. Psikososyal Kuram ve Karakter Eğitimi 30
2.4.3. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi 31
2.4.3.1. Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı 32
2.4.3.2. Piaget'in Ahlak Gelişimi Kuramı 33
2.4.3.3. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı 34
2.4.3.4. Carol Gilligan'ın Ahlak Gelişimi Kuramı 37
2.4.4. Davranışçı Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi 38
2.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi 39
2.4.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi 41
2.4.7. Domain (Alan) Kuramı ve Karakter Eğitimi 43
2.5. Karakter Eğitimi ve Aile 44
2.6. Karakter Eğitimi ve Öğretmen 45
2.7. Karakter Eğitimi ve Okul Yöneticisi/Okul 47
2.8. Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi 49
2.8.1. ABD'de Karakter Eğitiminin Tarihçesi 51
2.8.1.1. On Dokuzuncu Yüzyıl 52
2.8.1.2.Yirminci Yüzyıl 53

2.8.1.3.Yirmi Birinci Yüzyıl 63
2.9.Amerika Birleşik Devletleri'ne Genel Bakış 64
2.10.Amerika Birleşik Devletleri'nin Eğitim Yapısı 65
2.10.1. K-12 (Ana sınıfı-12. Sınıf) Eğitimine Genel Bakış 72
2.10.1.1. İlköğretim 73
2.10.1.2. Ortaöğretim 73
2.10.1.3. Yükseköğretim 75
2.11.Amerikan Eğitim Reformları ve Karakter Eğitimi 75
2.11.1. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu (No Child Left Behind Act-NCLB) 76
2.11.2. Her Öğrenci Başarır Reformu (Every Student Succeeds Act-ESSA) 79
2.12. ABD'de Uygulanan Karakter Eğitimi Programları 82
2.12.1. Giraffe (Zürafa) Programı 83
2.12.2. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership-CEP) 83
2.12.3.Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education) 84
2.12.4. Lions-Quest Programı 84
2.12.5. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS) 84
2.12.6. Heartwood Ahlak Programı (Heartwood Ethics) 85
2.12.7. Öncelikli Proje (Project Essential) 85
2.12.8. En Önemli Beceriler (Mega Skills) 86
2.12.9. İkinci Basamak (Second Step) 86
2.13. Florida Eyaleti'ne Genel Bakış 86
2.14. Florida Eyaleti'nin Eğitim Yapısı 88
2.15. Florida Eyalet Yasaları'nda Karakter Eğitimi 91
2.16. Sosyal-Duygusal Öğrenme (Social-Emotional Learning/SEL) 95
2.16.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Karakter Eğitimi 96
2.16.2. Akademik Sosyal-Duygusal Öğrenme İş birliği (CASEL) 98
2.16.2.1. CASEL Yetkinlik Alanları 99
2.17. Türk Eğitim Sistemi'nde Karakter Eğitimi 101
2.17.1. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Karakter Eğitimi 107
2.17.2. MEB Şûraları, Genelge ve Vizyon Beyanlarında Karakter Eğitimi 107
2.18. İlgili Çalışmalar 114
2.18.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar 115
2.18.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar 121
3. YÖNTEM 127
3.1. Araştırmanın Modeli 127

3.2. İncelenen Programlar ve Çalışma Grubu 132
3.2.1.Birinci Alt Amaç İçin İncelenen Programlar 132
3.2.2. İkinci Alt Amacın Çalışma Grubu 142
3.2.3.İkinci Temel Amacın Çalışma Grubu 143
3.3.Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin toplanması 144
3.3.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması 144
3.3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması 147
3.3.3.İkinci Temel Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması 151
3.4.Verilerin Analizi 151
3.4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Verilerin Analizi 151
3.4.2.İkinci Alt Amaca Yönelik Verilerin Analizi 154
3.4.3. İkinci Temel Amaca Yönelik Verilerin Analizi 154
3.5.Geçerliğin ve Güvenirliğin Sağlanması 155
3.5.1.İnandırıcılık 155
3.5.2.Aktarılabilirlik 157
3.5.3. Tutarlılık 158
3.5.4.Teyit edilebilirlik 158
3.6.Araştırmacının Rolü 158
4. BULGULAR VE YORUM 160
4. 1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum 160
4.1.1. Karakter Eğitimi Programlarının Genel Yapılarına ve Kimler Tarafından Hazırlandıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum 160
4.1.2. Karakter Eğitimi Programlarının Temel Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 166
4.1.3.Karakter Eğitimi Programlarının Vizyon/Felsefelerine İlişkin Bulgular ve Yorum 170
4.1.4. Karakter Eğitimi Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 177
4.1.5. Karakter Eğitimi Programlarının Beceri/Kazanımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 181
4.1.6.Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Düzenleme Yaklaşımları ve Konu Alanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 191
4.1.7. Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 208
4.1.8. Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılan Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Bulgular ve Yorum 219

4.1.9. Karakter Eğitimi Programlarının Bileşenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 227
4.1.10. Karakter Eğitimi Programlarında Öğretmen, Yönetici ve Veli Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorum 238
4.1.11. Karakter Eğitimi Programlarının Sunduğu Mesleki Gelişime İlişkin Bulgular ve Yorum 243
4.1.12.Karakter Eğitimi Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 249
4.1.13.Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 256
4. 2. Araştırmanın İkinci Temel Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum 277
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 287
5.1. Araştırmanın Birinci Temel Amacına İlişkin Sonuçlar 287
5.2. Araştırmanın İkinci Temel Amacına İlişkin Sonuçlar 298
5.3.Öneriler 299
KAYNAKÇA 307
EKLER 329
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (İngilizce Formatı) 329
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Türkçe Formatı) 333
Ek 3. Eğitime Katılım Sertifikaları 336

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: ABD'deki Eyaletlerin Karakter Eğitimi Kararları 7
Tablo 2: Eyaletlere Göre Eğitim Kademeleri Değişimi 73
Tablo 3: Florida Eyaleti'nin Karakter Eğitimi Standartları 93
Tablo 4: CASEL Yetkinlik Alanlarına Karşılık Gelen Karakter Özellikleri 101
Tablo 5: Araştırmanın Yöntem Süreci 131
Tablo 6: Çalışmada İncelenen Karakter Eğitimi Programlarının Tanımları 135
Tablo 7: What Works Clearinghouse (WWC) Kuruluşunun Çalışma Alanları 140
Tablo 8: WWC'nin Kanıt Kriterlerini Karşılayan Karakter Eğitimi Programları 142
Tablo 9: Doküman İncelemesi Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar 145
Tablo 10: Çalışma Grubunun Kodlanması 149
Tablo 11: Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler 150
Tablo 12: Görüşme Yapılan Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler 150
Tablo 13: Görüşme Yapılan Öğrenci Velilerine İlişkin Bilgiler 150
Tablo 14: Araştırmada İncelenen Programlardan İlgili Boyut ve Temalara Göre Elde Edilen Verilerin Analizi İçin Kullanılan Tablo 153
Tablo 15: Karakter Eğitimi Programları Hakkında Genel Bilgiler 161
Tablo 16: Karakter Eğitimi Programlarının Temel Yaklaşımları 167
Tablo 17: Karakter Eğitimi Programlarının Vizyon ve Felsefeleri 171
Tablo 18: Karakter Eğitimi Programların Genel Amaçları 177
Tablo 19: Olumlu Eylem Programının Hedef Alanları 179
Tablo 20: Karakter Eğitimi Programlarının Farklı Düzeylerde Kazanımları 183
Tablo 21: Olumlu Eylem Programı'nın Sonuçları (Kazanımları) 184
Tablo 22: CASEL Yetkinlik Alanları ve Duyarlı Okul Topluluğu Programı Becerileri 185
Tablo 23: Karakter Önemlidir Programı'nın Karakter Alanı Kazanımları 187
Tablo 24: Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Düzenleme Yaklaşımları ve Konu Alanları 192
Tablo 25: Olumlu Eylem Programı'nın Konu Alanları (Üniteler) 194
Tablo 26: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın Konu Alanları 197
Tablo 27: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda verilen Sosyal Beceriler ve Karakter Özellikleri 202
Tablo 28: Karakter Önemlidir! Programı'nın İçerik Örnekleri 205
Tablo 29: Karakter Eğitimi Programlarında Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri 209
Tablo 30: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın Kolaylaştırma Becerileri ve İşbirlikli Yapıları 213
Tablo 31: Karakter Önemlidir! Programı'nın Etkinlik Örnekleri 218
Tablo 32: Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılan Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyaller 220
Tablo 33: Karakter Eğitimi Programlarının Bileşenleri 227
Tablo 34: Duyarlı Okul Topluluğu Bileşenleri 233
Tablo 35: Karakter Eğitiminde Öğretmen, Yönetici ve Veli Rolleri 239
Tablo 36: Karakter Eğitimi Programlarının Sunduğu Mesleki Gelişim 243
Tablo 37: Karakter Eğitimi Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinde Kullanılan Yöntem ve Araçlar 250

Tablo 38: Karakter Önemlidir! Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Verilen Performans Görevleri 254
Tablo 39: Program Değerlendirme Faaliyetlerinin Kontrol Listesi..... 260
Tablo 40: Proje Direktörü ve Değerlendiricinin Görev ve Sorumlulukları 261
Tablo 41: Süreç ve Sonuç Değerlendirmelerinin Temel Özellikleri 264
Tablo 42: Süreç Değerlendirmesi için Kullanılan Soru, Yöntem ve Sonuçların Değerleri..... 265
Tablo 43: Süreç Değerlendirmeleri için Veri Toplama Matrisi 267
Tablo 44: Sonuç Değerlendirmeleri için Veri Toplama Matrisi 268
Tablo 45: Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlar 270
Tablo 46: ABD'nin Program Değerlendirme Kuruluşları 276
Tablo 47: Genel Karakter Eğitimi Planı 305

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: ABD'nin İdari Bölümleri (Eyaletler) 87
Şekil 2: Florida Eyaleti'nin Bölge ve County'leri 88
Şekil 3: Sosyal-Duygusal Öğrenme Yetkinlik Alanları 99
Şekil 4: Çalışmada Kullanılan Bütüncül Çoklu Durum Deseni 129
Şekil 5: Çalışmada İzlenen Yol 130
Şekil 6: WWC'nin Sistematik İnceleme Süreci 138
Şekil 7: Düşünceler-Eylemler-Duygular Çemberi 172

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
AEGIS : Acquiring Ethical Guidelines for Individual Self Governance
CASEL : Collaborative for Academic Social Emotional Learning
CCIS : Character Counts Implementation Survey
CDP : Child Development Project
CEEA : Culture of Excellence and Ethics Assessment
CEP : The Character Education Partnership
CSC : Caring School Community
COVİD-19 : Koronavirüs Pandemisi
CSR : Comprehensive School Reformu
CTI : Character Training Institute
EDAM : Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi
ERIC : Education Resources Information Center
ESEA : Elementary and Secondary Education Act
ESSA : The Every Student Succeeds Act
FLDOE : Florida Department of Education
IES : The Institute of Education Sciences
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC : National Association for the Education of Young Children
NASA : National Aeronautics and Space Administration
NCEE : The National Center for Education Evaluation
NCER : National Center for Education Research
NCES : National Center for Education Statistics
NCLB : No Child Left Behind
NCSE : National Center for Special Education Research
NCSL : National Commision on Service-Learning
NCSS : National Council for Social Studies

NEFEC : North East Florida Educational Consortium
NIH : National Institutes of Health
NSF : National Science Foundation
OECD : Organization for Economic Co-operation and Development
PİSA : Programme for International Student Assessment
PTO : Parent-Teacher Organization
RDD : Regression Discontinuity Designs
REL : Regional Educational Laboratory
SCD : Single-Case Designs
SEL : Sosyal ve Duygusal Öğrenme
TDK : Türk Dil Kurumu
TIMMS : Trends in International Mathematics and Science Study
TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO : The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA : United States of America
USDOE : United States Department of Education
WWC : What Works Clearinghouse
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ile sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bilgilerin ve deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılması yoluyla yaşama ve ilerleme sürecidir. Tarih boyunca, birçok ülkenin eğitim için iki temel hedefi olmuştur. Bu hedefler, bireylerin "zeki" ve "iyi vatandaş" olmalarına yardımcı olmaktır (Lickona, 1993). Akademik eğitimin önemi hakkında şüphe yoktur fakat iyi vatandaş yetiştirmenin önemi toplumların devamı için zorunluluk teşkil etmektedir. Dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik değişimler toplumsal düzeni zaman zaman olumsuz etkileyebilmekte ve iyi vatandaş yetiştirme hedefini sekteye uğratabilmektedir.

İyi vatandaş yetiştirmenin temelinde vatanını seven, diğer vatandaşlara saygı gösteren, hoşgörülü, paylaşımcı, kurallara uyan, ayrımcılığa karşı olan, kısacası "iyi karakter" sahibi bireylerin yetişmesi hedefi vardır. Karakter, bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür. İyi karaktere sahip olmak, olumlu bir şekilde davranmak ve olumlu erdem ve alışkanlıklar geliştirmek anlamına gelmektedir. Eğitimin temel amaçlarından olan iyi vatandaş yetiştirmenin ancak iyi karakter özellikleri taşıyan bireyler yetiştirmekle gerçekleşebileceği bu tanımlarla da desteklenmektedir. Bunun yanında, sıklıkla genel anlamıyla kullanılan "karakter", eğitimde özel bir yere sahiptir. Berkowitz'e (2002) göre karakter, bir bireyin ahlaki olanı yerine getirme eğilimine ve kişisel yeterliliklerine etki eden psikolojik özelliklerdir. Karakter, doğru ve yanlış tecrübesi üzerinde düşünebilme kabiliyetini, paylaşma, empati, şefkat gibi ahlaki duyguları, ahlaki erdemlere inanmayı, dürüstlük, diğerkâmlık, sorumlulukla davranmaya eğilimli olmayı ve diğer ahlaki davranışları destekleyen özellikleri içermektedir (Berkowitz, 2002, 48).

Günlük hayatta insanın karşısına çıkan, doğru ve iyi olanı yapıp-yapmamakla ilgili ikilemler bilgi ve zekâ ile ilgili değil, karakter ile ilgili tercihlerdir. Bir başka ifade ile doğru ve iyi olanı yapmak, bunu yapmayı seçen iyi bir karaktere sahip olmak ile mümkündür (Russel, 2010). İyi karakter kendiliğinden oluşmaz, süreklilik gösteren bir öğretim süreci ve öğrenmeyle oluşur, iyi uygulanan bir karakter eğitimi ile gelişir. Karakter gelişimi bireyin toplumda aktif olarak kullanacağı değerler sistemini oluşturma sürecidir. Çocukların karakterini oluşturan değerleri yaşantı yoluyla kazanmaları, kazanılan değerlerin kalıcı olması ve değerlere paralel olarak çocukların kendilerine güvenmeleri, mutlu olmaları, problemlerini çözmeleri, onlara verilecek iyi bir karakter eğitimiyle gerçekleşir (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

Karakter eğitimi, temel insani değerlere sahip, bu değerleri benimsemiş ve davranışlarını bu değerlere göre düzenleyen, bunun yanında akademik olarak da başarı gösteren bireyler yetiştirme amacında olan eğitimin genel adıdır (Katılmış, 2010). Karakter eğitimi, okul hayatının tüm aşamalarında temel karakter özelliklerini teşvik eder. Çocukların yalnızca temel, etik değerleri anlamalarına değil, aynı zamanda onları önemsemelerine ve onlara göre hareket etmelerine yardımcı olan proaktif stratejiler ve uygulamalar içerir. Dr. Thomas Lickona'ya göre, karakter eğitiminde kapsamlı bir yaklaşım kullanıldığında, okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşur ve sınıfta öğretilen özellikleri destekleyen bir okul iklimi gelişir (Lickona, 2009). Karakter eğitimi, karakter gelişimini sağlamada ve çağdaş problemlerin engellenmesinde ümit verici bir yaklaşımdır. Bu problemler saldırgan ve anti sosyal davranışlar, madde kullanımı, erken cinsellik, suça yönelik faaliyetler ve akademik başarısızlıklardır. Gençlerin tüm konularda olumlu yaklaşımlar geliştirmelerini sağlamaya çalışan geniş amaçlara odaklanan karakter eğitimi programlarının belli bir olumsuz davranışı önlemeye yönelik programlar kadar etkili olduğu gözlenmiştir. Olumsuz davranış riskini azaltmakla birlikte karakter eğitimi gençlerin olumlu kişilik, sosyal davranışlar ve beceriler geliştirmelerini ve demokratik toplumlarda aktif ve etkili vatandaşlar olmalarını sağlamaktadır (Battistich, 2005, 1).

Birey, hayatta birçok beceri, kavram ve değeri ilk olarak ailede öğrenmekte ve bireyin karakterinin büyük bir bölümü ailede şekillenmektedir. Aile karakter eğitimi sürecinde çocuklara temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında en etkili kurumdur. Çelik'e (2010) göre aile, insan neslinin devamı için çocuk dünyaya getirmenin yanında onların büyütülmesinden ve terbiyesinden de bizzat sorumludur. Aile, bireyle birlikte

toplumun karakterini de şekillendirmektedir. Aile, karakter eğitiminde birinci derece sorumlu olmasına rağmen birçok evde karakter eğitimi yapılmamaktadır. Anne-babanın çalıştığı için çocuklara vakit ayıramaması, 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.

Ahlaki karaktere sahip bireylerin yetiştirilmesi ailede başlayıp okul çağında devam eden bir süreçtir ve bu süreç toplumların geleceği için hayati öneme sahiptir. Bu süreçte bilinçsiz, ilkesiz ve programsız yapılacak kimi müdahaleler, müspet sonuçlar beklenirken tersi istikamette sonuçlanabilir. Bu nedenle karakter eğitimi çalışmalarından beklenen sonuçların elde edilebilmesi için değerlerin kazanılma süreçlerinin, ahlaki karakterin gelişiminin, mevcut uygulama tecrübelerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Gençleri toplumsal yaşama hazırlamak, bilgiyi davranışa dönüştürmek okulda gerçekleştirilen karakter eğitiminin amacı olmalıdır. Bunun için gençlere iyi davranışları benimsetecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır (CEP, 2002).

Tarihsel açıdan bakıldığında, bir takım siyasi ve ideolojik gelişmeler neticesinde karakter eğitimi faaliyetlerinde belirli zamanlarda dalgalanmalar yaşanmıştır. Ancak özellikle sosyo-kültürel şartlar çerçevesinde aile yapısındaki bozulmalar, gençlerde görülen bazı ahlaki problemler ve toplumsal değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında yaşanan sorunlar karşısında bazı eğitimci ve düşünürler karakter eğitiminin gerekliliğini çeşitli şekillerde ortaya koymuşlardır. Amerikan toplumunda evlilik dışı çocuk ya da boşanma gibi sebeplerden ötürü oluşan tek ebeveynli aile olgusu, eşcinsel evlilikler, ergen hamilelikleri aile yapısının gittikçe zayıflamasına sebep olmaktadır. Aile yapısının zayıflaması, toplumda ahlaki erdemlerin oluşmasında karşılaşılan zorluklar ve gençlerde görülen ahlaki problemler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, karakter eğitimi konusunda okulların devreye girerek, ileride okul programlarında daha fazla yer alacağı düşüncesini desteklemektedir.

ABD'de ilk olarak 1980'lerden sonra Thomas Lickona tarafından sistemleştirilen karakter eğitimi yaklaşımı, temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde okul ve öğretmenin daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Uygulamada ise iyi karakteri sembolize eden temel değerler saptanmış ve bu değerlerin kazandırılması için okul çapında ve sınıf içinde uygulanması gereken yöntemler önerilmiştir. Önerilen

yöntemler tüm okul yaşamı ile birlikte veli ve çevresel faktörleri de içine alan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır (Lickona, 1991). Bu özelliği nedeniyle ABD'de karakter eğitimi çabalarına genç insanların ahlaklı, sorumluluk sahibi ve düşünceli olmasını sağlayacak okullar oluşturmayı amaçlayan ulusal eğitim hareketi ismi verilmektedir (Ekşi, 2003).

ABD'nin eğitime yönelik felsefelerine göre, akademik eğitim, ekonomik ve sosyal açıdan başarıya ulaşmanın birincil aracıdır. Fakat eğitim, standartlaştırılmış testlerdeki puanlardan daha fazlası olarak görülmelidir. Buna göre ABD Eğitim Bakanlığı (USDOE, 2006) karakter eğitimini şu şekilde tanımlar:

> "Bir okul topluluğundaki öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı, adalet, yurttaşlık erdemi ve vatandaşlık ile kendisi ve başkaları için sorumluluk gibi temel etik değerleri anlamalarını, önemsemelerini ve bunlara göre hareket etmelerini sağlayan bir öğrenme süreci. Bu tür temel değerler üzerinde, toplumumuzun temeli olarak hizmet eden güvenli, sağlıklı ve bilgili toplulukların ayırt edici özelliği olan tutum ve eylemlerin tümünü teşkil eder."

ABD Eğitim Bakanlığı'na göre sosyal ve duygusal becerilerle birlikte değer bileşenleri "iyi karakter" tanımının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Saygı, sorumluluk, değer verme ve önemseme, adalet, güvenilirlik, vatandaşlık erdemi, ahlak, dürüstlük, empati, sosyal adalet, nezaket, anlayış, şefkat, hoşgörü, problem çözme becerisi, takım çalışması, çatışma çözme, paylaşım, iş birliği, insan hakları, kültürel farkındalık ve takdir etme gibi özellikler "iyi karakter"i tanımlayan özellikler olarak kabul edilmektedir (Berkowitz & Bier, 2005; DeRoche & Williams, 2001; Lickona, 1991; Schwartz, 2008a; Walker, 2002). Ayrıca ABD Eğitim Bakanlığı'na göre beş temel sosyal ve duygusal yeterlilik grubu -öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme-, iyi karakter özelliklerini kapsamaktadır (USDOE, 2006).

Dr. Thomas Lickona'ya (1993) göre, ahlaki eğitim kavramı neredeyse eğitim alanının kendisi kadar eskidir. Ülke topluluklarında çeşitliliğin artması, insan hakları eğitimini de kapsayan vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi yaklaşımlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Erdem, ahlak ve değerleri öğretmek için dünya ülkelerinde "kişilik eğitimi" adı altında ana sınıfından başlayarak devam edecek şekilde geliştirilmiş çok sayıda program uygulanmaktadır (Balat, 2004). Bu programların birçoğu Amerikan kökenlidir. Amerika'da da yaygın olarak uygulanmakta olan bu programlardan bazıları "Zürafa Programı", "Bireysel Öz-Yönetim İçin Ahlaki İlkelerin Edinilmesi", "Hyde Okulu", "Lions-Quest Programı" ve "City Montessori School"dur.

Amerika'nın kurucuları, insanların bireysel haklara ve kanunlara saygılı olmak, kamusal yaşama katılmaya gönüllü olmak, iyi insan olmak ve toplumun iyiliğini önemsemek gibi demokratik değerleri geliştirip benimsemeleri gerektiğine inanırlar. Karakter eğitimi kavramının ortaya çıktığı yer olarak bilinen Amerika Birleşik Devletleri, karakter eğitimi programlarının en yaygın olarak uygulandığı ülkedir. Akademik, teknik ve sosyal hedeflerin gelişmeye başladığı on dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar okul programında birincil öneme sahip ahlaki hedefler, ahlaki değerlerin geliştirilmesi, eğitimin temel amacı olarak egemen olmuştur. Okullar, İncil'in ahlaki ilkeleri aracılığıyla ahlaki kavramları temele almışlar, ahlaki davranışı, tanrısallığa giden bir yol olarak görmüşlerdir (Laud, 1997). Sonrasında, din temelli sözlerin okunmasına ve ezberlenmesine yapılan vurgu nedeniyle karakter eğitimine olan ilgi dağılmış ve genç bir öğrencinin karakterinin ve erdeminin inşası devlet okullarında yirminci yüzyılın ortalarına kadar geri planda kalmıştır. 1980'lere gelindiğinde akademisyenler ve eğitimciler, Amerikan kültürü ve değerlerindeki davranışsal bozulma hakkında endişelerini dile getirmeye başlamışlar ve bu bozulmanın sebepleri arasında en önemlisi olarak aile yapısındaki değişiklikleri göstermişlerdir. Aile yapısındaki bozulmalar, özgürlük, seks ve uyuşturucu vurgusu ve okullarda uygun karakter eğitimi programlarının olmaması eğitimciler arasında tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Turiel, 1983; Nucci, 1997). 1990'ların başında ise, öğrencilerde hiperaktivite bozuklukları, davranış ve duygusal bozukluklar, otizm, bilişsel bozukluklar, zihinsel ve gelişimsel engeller gibi durumlar teşhis edilmeye başlanmıştır. Şiddet, ırkçılık, genç hamileliği, düşük özgüven ve uyuşturucu kullanımı gibi bu dönemde halk eğitiminin karşılaştığı sosyal problemlerde yaklaşık %300'lük bir artış olmuştur (Sojourner, 2012). Gençler arasında intihar vakaları ve suç oranlarının artması, cinsel sapkınlıklar, okullarda silahlı saldırı olayları dahil büyük şiddet olaylarının görülmesi, eğitimde ahlak ve karakter özelliklerinin vurgulanmasını kaçınılmaz kılmıştır. Artan bu sorunlar ve Başkan Clinton'ın 2001'de "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu" (NCLB, 2001) olarak bilinen eğitim reformuyla birlikte Eğitim Bakanı, karakter eğitimi projelerini tasarlamak ve uygulamak için ödüllendirme yapmakla görevlendirilmiştir. Bu programlar, düzenli sınıf öğretimiyle iç içe geçmiş, eyaletlerin akademik standartlarıyla ve diğer yürütülen eğitimsel reformlarla uyumlu projeleri desteklemiştir (Berkowitz & Bier, 2008). Böylelikle ülke çapındaki okullar adalet, eşitlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve şefkati teşvik etmek için yapılandırılmış karakter eğitimi programları uygulamaya başlamışlardır. Ayrıca,

karakter eğitimi için ek fonlar sağlanmış, eyaletler bunları öğretmenlerini karakter geliştirici dersleri birleştirme konusunda eğitmek için kullanmışlardır.

Bunlarla birlikte, 10 Aralık 2015'te Başkan Obama döneminde imzalanan "Her Öğrenci Başarır Reformu (ESSA)", 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tam olarak yürürlüğe girmiştir. Bu reform, öğrencilerin akademik başarısını destekleyen "güvenli, sağlıklı, destekleyici ve uyuşturucudan arındırılmış ortamları" teşvik etmeyi, zorbalık ve tacizi önlemeye yardımcı olmayı, "etkili iletişim becerilerini geliştirmek için eğitici uygulamaları" iyileştirmeyi ve "okul çapında olumlu davranışsal müdahaleler ve desteklerin uygulanması"nı teşvik etmektedir. Ayrıca bu reformla okullar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemek için kapsamlı bir ihtiyaç analizi yaptığı takdirde federal hükümetten en az 30,000 dolar fon alabilmektedir. ESSA bu ihtiyaç analizi için bir belge hazırlamış ve okulların kullanımına sunmuştur. ESSA gerekliliklerine uyan kanıta dayalı programları tanımlayan yeni bir rapora göre, sosyal-duygusal öğrenme programlarını uygulamak isteyen okullara "Her Öğrenci Başarır Reformu" aracılığıyla çeşitli finansman seçenekleri sunulmuştur. Böylece karakter eğitimi programlarının yanına sosyal-duygusal öğrenme becerileri de eklenmiş, öğrencilerin olumlu karakter gelişimi ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verilen önem katlanarak artmıştır.

Federal hükümet düzeyinde devam etmekte olan gelişmelerle birlikte, 2021 yılı itibariyle 18 eyalet devlet okullarında karakter eğitimini zorunlu hale getirirmiş, 18 eyalet de okullarda karakter eğitimini teşvik eden mevzuatı yürürlüğe koymuştur. Geri kalan 14 eyalet de herhangi bir yasa olmaksızın karakter eğitimini desteklemekte olduğunu belirtmektedir. ABD'deki 50 eyalet, karakter eğitimini desteklerken Tablo 1'deki gibi farklılık göstermektedir.

Tablo 1: ABD'deki Eyaletlerin Karakter Eğitimi Kararları

Zorunlu[1]		Teşvik[2]		Destek[3]	NA[4]
Alabama	Nebraska	Arizona	Minnesota	Connecticut	District of
Alaska	New York	Colorado	Mississippi	Hawaii	Columbia
Arkansas	North	Delaware	Ohio	Missouri	Idaho
California	Carolina	Iowa	Oklahoma	Montana	Massachusetts
Florida	South	Kansas	Oregon	New Jersey	Nevada
Georgia	Carolina	Louisiana	Pennsylvania	North	New Hampshire
Illinois	South	Maine	Rhode Island	Dakota	New Mexico
Indiana	Dakota	Maryland	Texas	Vermont	Wisconsin
Kentucky	Tennessee	Michigan	Washington		Wyoming
	Utah				
	Virginia				
	West				
	Virginia				

[1] Karakter Eğitiminin Zorunlu Olduğu Eyaletler
[2] Karakter Eğitimini Teşvik Eden Eyaletler
[3] Karakter Eğitimini Destekleyen Fakat Buna Dair Bir Kanuna Sahip Olmayan Eyaletler
[4] Karakter Eğitimine Dair Herhangi bir Mevzuatı Olmayan Eyaletler

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Florida Eyaleti, karakter eğitimini zorunlu olarak uygulayan eyaletlerden birisidir. Florida, ABD'nin 50 eyaleti arasında 21 milyondan fazla nüfusu ile üçüncü en kalabalık eyaletidir. Sosyo-kültürel yapısı, nüfus dağılımı ve toplumsal yapısı itibariyle ABD'nin en değişken eyaletlerinden biri olan Florida, 2021 yılında ülkenin K-12 (Ana sınıfı-12. Sınıf) eğitiminde en iyi üçüncü eyaleti seçilmiştir (U.S. News & World Report, 2021). Florida ayrıca, ABD'nin en fazla göç alan üç eyaletinden birisidir. Eyalette yaşayan her beş kişiden biri başka bir ülkede doğmuş kişilerden oluşmaktadır. Göçmenler Florida'nın çeşitli ve gelişen topluluklarının ayrılmaz bir parçası olup, eğitim yelpazesine dağılmıştır. ABD'nin pek çok eyaletinde karakter eğitimi yasa ve mevzuatlarla desteklenmekte fakat yukarıda anlatılan özelliklerinden ötürü Florida Eyaleti'nin karakter eğitimine yönelik uygulamalarının incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

Florida Eyaleti'nde, her okul bölgesinden, karakter eğitimi programı için bir öğretim programı geliştirmeleri veya mevcut bir öğretim programını uyarlamaları istenmiştir. Sorumluluk, vatandaşlık, vatanseverlik, nezaket, dürüstlük, saygı, kendi kendini kontrol edebilmek, iş birliği ve hoşgörü olmak üzere dokuz değerin karakter eğitimi programlarında vurgulaması gerektiği kararlaştırılmıştır (FLDOE, 2002). 2004 yılında, Florida Eğitim Bakanlığı (FLDOE), tüm okul bölgelerinin karakter eğitimi programlarını Eğitim Departmanları'na sunmalarını istemiş, ayrıca, okul bölgelerinin, Öğrenci Gelişim Planları'nın bir parçası olarak Karakter Eğitimi Planları'nı düzenli

olarak güncellemeleri gerektiğini bildirmiştir (FLDOE, 2004). Yasa koyucular tarafından belirlenen gereksinimleri karşılamak için çeşitli programlar oluşturulsa da okul bölgelerine kendi karakter eğitimi programlarını oluşturmaları için özerklik verilmiştir. Buna göre, Florida mevzuatı ve toplumun artan sorunları, özellikle de suç ve şiddet olayları nedeniyle, okulların değerleri ve karakteri anlamlı bir şekilde öğretmesi önemlidir. Ahlakı şekillendirme süreci ve ahlaki davranışı şekillendirmek zor ve karmaşık olduğundan, okul bölgeleri tarafından seçilen karakter eğitimi programları, kanıtlanmış tekniklere dayalı olarak dikkatle geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

ABD'nin genelinde olduğu gibi, Florida'da uygulanmakta olan çok sayıda karakter eğitimi programı mevcuttur. Bunlardan bazıları "Açık Çember (Open Circle)", "Çocuk Gelişim Projesi (CDP)", "Duyarlı Okul Topluluğu (Caring School Community)", "İkinci Adım (Second Step)", "Karakter Önemlidir (Character Counts!)", "Olumlu Eylem (Positive Action)" ve "Temel Proje (Project ESSENTIAL)"dir.

Okul genelinde bütüncül bir şekilde uygulanan, öğrenci, öğretmen ve tüm okul personelinin birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasını ve okulda olumlu bir atmosfer yaratmayı amaçlayan "Olumlu Eylem" (Positive Action) programını uygulayan 300 okulda uzun süreli boylamsal araştırmalar gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır. 1970-2001 yılları arasında toplanan bu verilere göre şiddet ve uyuşturucu madde kullanımında %63'e, adli suç teşkil eden disiplin olaylarında %94'e, okula devamsızlıkta %45'e, okuldan kaçmada %13'e ve okuldan uzaklaştırma cezası almada %80'e varan oranlarda azalma saptanmıştır. Bunların yanında genel okul disiplininde %90'a, öğrencinin benlik gelişiminde (self-concept) %43'e yakın oranlarda iyileşme saptanmış, akademik başarıda ise %75'e varan oranlarda artma görüldüğü tespit edilmiştir.

2002-2003 ve 2005-2006 öğretim yıllarında yürütülen ve 2007'de 1 yıllık takip süresi olan (2010'da yayınlanan) rastgele kontrollü bir çalışmanın sonuçları, ilkokul öğrencileri için uygulanmakta olan Olumlu Eylem karakter eğitimi programının etkililiğini desteklemiştir. Bu değerlendirme çalışması, ABD'nin batı bölgesindeki birçok okulun 4. ve 5. Sınıf öğrencilerini içermektedir. Değerlendirme sonucuna göre Olumlu Eylem Programı'nı uygulayan okullara kayıtlı öğrencilerin, kontrol grubu okullarına kıyasla 5. ve 6. Sınıf standartlaştırılmış matematik ve okuma puanlarının

daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, 2002'den 2007'ye kadar her yıl okul düzeyinde toplanan verilerden oluşmaktadır (Snyder ve diğ., 2010).

2011'de yayınlanan rastgele kontrollü bir diğer çalışmanın sonuçları, ilkokul öğrencileri için uygulanmakta olan karakter eğitimi programının etkililiğini desteklemiştir. Bu değerlendirme çalışması, 3.Sınıftan 5.Sınıfa kadar takip edilen 510 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre, programa katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha düşük yaşam boyu uyuşturucu madde kullanımı ve şiddet eylemi gerçekleştirme oranlarının yanı sıra daha az zorbalık içeren davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, teorik olarak ilgili ön test puanları kontrol edildikten, başlangıçtan 3 yıl sonra rapor edilmiştir (Lia ve diğ., 2011).

2018'de yayınlanan karakter eğitimi ile öğrenci başarısı ve davranışsal sonuçlar arasındaki ilişki üzerine yapılmış 52 çalışmayı içeren kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında ise, karakter eğitiminin öğrencilerdeki sevgi, saygı, dürüstlük düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Bu programlarla beraber dünya ülkelerinde öğrencilerin karakter gelişimini desteklemeye yönelik hazırlanan ve uygulanmakta olan pek çok karakter eğitimi programı bulunmakta ve araştırmalar bu programların hem kısa hem de uzun vadede olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Battistich, 2008).

Türk tarihine karakter eğitimi açısından bakıldığında ise, Türklerin tarihsel süreç içerisinde karakterlerini İslamiyet öncesi için "Alp insan", klasik dönem için "gazi" ve "veli insan", bu yüzyıl için "yurttaş" ya da "vatandaş insan" olarak sınıflandırmak mümkündür. İslamiyet öncesinde bilinen ilk Türk insan tipi "Alp insan"dır. Alp insanın karakter özellikleri destanlarda cesur, ağırbaşlı, merhametli, mütevazı bir insan olarak geçmektedir (Sümer, 1980). Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte karakter özelliklerini oluşturan değerlerin ve davranışların temelinde İslam dininin emirleri ve yasakları yer almaya başlamıştır. Karakter eğitimi açısından bu bir kırılma noktasıdır. Çağdaşları Abbasi devletindeki mevcut "medrese" kurumuyla tanışan Türklerin karakter özellikleri bundan sonraki dönemde İslam dini esasları temelinde şekillenmiştir. Böylece "Alp insan" tipi yerini "gazi" ve "veli" insan tipine bırakmıştır. İslam'ın yayılması için mücadele eden, "yiğit, cesur ve cömert" kişilere "gazi"; olgun, kâmil bir insan olabilmek için kendi nefsiyle mücadele eden kişilere "veli" denilmiştir (Akyüz, 1994). Bu dönemde, Farabi, İbn-i Sina, Biruni gibi dünya eğitim ve bilim

tarihinde önemli yer tutan bilim adamları yetişmiştir. Bu bilim adamları eğitimin temel amacının ahlaklı ve erdemli kişiler yetiştirmek olduğunu savunmuşlardır. Örneğin Farabi; bilgelik, sağduyu, zekâ gücü, cesaret, cömertlik ve adalet gibi kavramları her zaman ön planda tutmuştur. Farabi'ye göre insanın en önemli amacı mutluluğu elde etmektir. Mutluluk, tesadüfen elde edilemez. İnsan mutluluğu ancak akıl ve ahlaksal erdemlere sahip olma ile kazanabilir. Bu da eğitimin ana amacının erdemler yoluyla mutluluğa ulaşmayı sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır (Çelikkol, 2010). Farabi eğitim yaklaşımında kişilerin farklılıklarını dikkate almıştır. Bundan dolayı eğitim ve öğretim faaliyetleri öncesinde hem akılsal yönden hem de karakter özellikleri bakımından tanınmaları gerekir. Öğrenciler bu doğrultuda yönlendirilirse yetenekleri daha da gelişir. Aksi durumda onların bu yetenekleri zamanla işlevsizleşebilir. Karakter eğitimi konusunda, ahlaksal erdemler laftan anlayan kişilere şefkatle ve onları ikna ederek, diğerlerine ise ikna edici tüm yolları kullanarak kazandırılmalıdır.

Türk-İslam bilgini İbn-i Sina ise eğitim, bilim ve mutluluk arasında bir bağ kurmuş bunu "aklî tasavvuf" diye sistemleştirmiştir. Ona göre eğitimin amacı sadece bilişsel değildir. Eğitim bireyin ahlaki değerlerini de kapsamalıdır. Bu nedenle eğitim bireyin kişiliğini bir bütün olarak (bedensel-zihinsel-karakter) ele almalı ve gelişimine katkıda bulunmalıdır. İbn-i Sina'ya göre eğitim bireyin fiziksel, zihinsel ve ahlaki olarak gelişmesini sağlamalı; bireyin içinde yaşadığı toplumda kendi yeteneklerine uygun bir meslek seçiminde ve bireyin gelişiminin tüm aşamalarında yardımcı olmalıdır (Önder, 2014, 78). İbn-i Sina'ya göre eğitimin sorumluluğu bireyi sadece iyi bir vatandaş olarak yetiştirmekle sınırlandırılamaz. Bireyin toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak şekilde yetiştirilmesini de sağlamalıdır. İbn-i Sina doğumdan itibaren çocuğun eğitimi ile bilinçli olarak ilgilenilmesini istemiş; göbek kordonu'nun kesilmesinden, yattığı odanın temizliğine ve özelliklerine kadar birçok konuda ayrıntılı bilgi vermiştir. O'na göre çocukta her huyu alma yeteneği vardır. İyi huylar teşvik edilmeli, kötü huylar kınanmalıdır Bir huy çocukta yerleşince onu söküp atmak zordur. Dolayısıyla çocuk kötü huylar edinmeden önce eğitilmeye başlanmalıdır (Dağ & Öymen, 1974, 34,35).

Öğretmenlere de özel bir önem veren İbn-i Sina, öğreticilerde bulunması gereken vasıfları şöyle sıralamaktadır: Öğretmenlik bir uzmanlık gerektirir ve herkes bu mesleği icra edemez. Öğretmenler dürüst, bilgili, inançlı, insaflı, temiz ve kibar olmalıdır. Ayrıca pedagojik bilgiye sahip, çocukların yeteneklerini, ilgisini keşfeden,

çok sert ve çok yumuşak davranmayan, davranışları ile çocuklara örnek olan kişiler öğretmen olmalıdır (Akyüz,2013, 28).

Türk-İslam düşünürlerinden Gazali de eğitimde erdem ve karakterin önemi üzerinde durmuştur, çocukları eğitirken onlara kazandırılması gereken erdemleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çocuğa iyi davranış kazandırılmalı, aydınlatılmalı, kötü arkadaşlardan sakındırılmalıdır.
- Çocukta ruh yüceliği, alçak gönüllülük ve ciddiyet olmalıdır.
- Çocuklar küçük yaşta eğitilmeli, her şeyin iyisi ve doğrusu öğretilmelidir.

Türklerde kabul gören karakter özellikleri edebi eserlere de yansımıştır. Balasagunlu Yusuf tarafından 1069'da yazılan ve Kaşgar'da hükümdar Hasan bin Süleyman Aslan Han'a sunulan Kutadgu Bilig isimli eserde Aytoldu oğluna; kalbini ve dilini doğru tut, Allah'a kullukta kusur etme, alçakgönüllü ol, dünyaya tamah etme, kimseye zulmetme, daima iyilik yap, başkalarını kıskanma, çok yemek yeme, şarap içme, zina etme, öfkeli olma, kadere razı ol, dürüstlükten sapma diye vasiyet etmiştir (Hacip, Kutadgu Bilig, 2002). Benzer ifadeler Gazali'nin Mükâşefetü'l-Kulûb (Kalplerin Keşfi) eserinde de bulunmaktadır.

Türk-İslam filozof ve düşünürleri eserlerinde verdikleri mesajlarda eğitimde mutluluk, ahlaka uygun "sürekli", "kararlı" ve "düzenli" davranışları amaç edinmişlerdir. Eğitimde erdemli ve mutlu yaşamanın yanı sıra insanlara sevgi duymak, saygılı olmak, açık sözlü olmak, haksızlık yapmamak, sabırlı olmak, doğru sözlü olmak, iyilik yapmak, cömert olmak, hoşgörülü olmak, öğütlerle çocukların ahlakını düzeltmek ve seviyeye uygun bilgi vermek gibi ilkeler üzerinde ortak görüşler sunmuşlardır.

Osmanlı Devleti de Anadolu Selçuklu Devleti'ne benzer kurumlara sahip olduğu için yenileşme hareketlerine kadar Türklerin karakter çizgisinin benzer özelliklerde devam ettiği söylenebilmektedir. Önceleri dini kurumlara devredilen karakter eğitimi, sonraları okullarda devletin bir görevi olarak, vatandaş yetiştirme hedefi ile sunulmuştur (Sırrı & Mehmedoğlu, 2015).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve ilkeleri ile devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğunu da düzenleyen, 1973 yılında yayımlanan daha sonraki tarihlerde yapılan değişiklik ve eklerle uygulaması devam eden 1739 Sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Tük Mili Eğitimi'nin genel amacı 2. Madde'de şu ifadelerle açıklanmıştır (MEB, 2018):

> "1. Türk milletinin bütün fertlerinin Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye 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;
>
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak"
>
> Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak Milli Eğitim'in temel amacıdır.

Buradan yola çıkarak kanunda, yeni yetişen genç neslin karakter niteliklerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin yapılmasının vurgulandığı sonucuna ulaşabiliriz. Hatta söz konusu kanunda karakter eğitimi uygulamalarının kapsadığı saygı, sorumluluk, özgürlük, ahlaklı olmak, toplum yararına çalışmak çerçevesinde vurgular yapıldığından dolayı karakter eğitimine yönelik uygulamaların hayata geçirilmesinin kanunca zorunlu hale getirildiğini de vurgulayabiliriz.

2003 yılından itibaren gerçekleştirdiği program yenileme çalışmalarıyla Milli Eğitim Bakanlığı, kazanım tanımlamaları içine değerleri de almış, 2010 yılında yayınladığı "İlk Ders Genelgesi"yle, okullardan değerler eğitimi konusunda çalışmalar yapmalarını istemiştir. Değerler eğitimi, eğitimde 2023 vizyonunun tartışıldığı, Kasım 2010'da gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrası'nın temel konularından birisini oluşturmuştur. Şûra kararları sonucunda değerler eğitimine yönelik program ve materyaller hazırlanması gibi birçok öneri yer almıştır (MEB Şûra, 2010). Temel insani değerleri öğrencilere kazandırmak için tüm okulu ve aileleri de içine alan etkinliklerin yapılmasını talep ederek Türkiye'deki değerler eğitimi uygulamalarına önemli bir hareketlilik kazandırmıştır (MEB, 2010). 2014 yılında gerçekleşen 19. Milli Eğitim Şûrası'nda da değerler eğitimine çokça yer verilmiş, değerler eğitimine öğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer verilmesi önerisi üzerinde görüş birliğine varılmıştır (MEB Şûra, 2014). Daha sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılında başlatılan program geliştirme çalışmaları neticesinde değer ve değerler eğitimi,

programların odağını oluşturmuştur. Bu çerçevede ilköğretim ve ortaöğretimde bütün ders programlarının açıklamalar kısımlarında "değerlerimiz" başlığına yer verilmiş; adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri kazandırılması gereken kök değerler olarak saptanmıştır (TTKB, 2017). MEB ayrıca, özellikle okullarda zorbalık, saldırganlık, şiddet içerikli olayların arttığını belirtmiş ve okullarda şiddetin önlenmesine yönelik eylem planı yayınlamıştır (MEB, 2008). Bu eylem planının sonunda "Çocukların şiddet veya suç içeren davranışlarını önlemek için tedbirler alınırken, olumsuz davranışların yerini alacak davranış şekillerinin karakter eğitimi veya çatışma yönetimi gibi eğitim uygulamalarıyla öğrencilere sunulması etkili olabilir." denilmektedir (MEB., 2006b).

Geçmişten bugüne okullarda çok kez kavgaya karışma, okul eşyalarına zarar verme gibi disiplin suçları işleyen öğrencilere rastlanmıştır. Fakat son yıllarda farklı düzey ve türdeki şiddet, anne babalar ve eğitimcilerin yanı sıra toplumun genelini kaygılandıracak boyutlara gelmiştir. Ayrıca, Türkiye İstatistik Kurumu'nun Kasım 2020'de yayınladığı en güncel verilere göre, Türkiye'de 2019 yılında 39279 kişinin hırsızlık yapmış olması, 46525 kişinin yaralama ve öldürme gibi suçlara karışmış olması, 7349 kişinin çeşitli yerlerin yağmalanmasına neden olması, 4890 kişinin cinsel suçlar işlemesi ve 12241 kişinin ise uyuşturucu ticareti yapması (TÜİK, 2020) göz önüne alındığında var olan sosyoahlaki problemlerin son derece yüksek oranlarda olduğu görülebilmektedir. Okul döneminde herhangi bir suça karışmamış çocukların bile, gelecekte sosyoahlaki problemler yaratma konusunda potansiyel taşıyan bir yetişkin olabilecek olma ihtimali çocuklara etkili bir karakter eğitimi vermenin önemini göstermektedir. Karakter eğitimi ile değerlerin karaktere dönüştürülebilmesi için bütüncül ve kapsamlı uygulanacak karakter eğitimi programları gerekmektedir.

Türkiye'de karakter eğitiminin önemine ilişkin araştırmalar ve çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte devam etmektedir. 1990-2021 tarihleri arasında karakter eğitimine ilişkin 33'ü yüksek lisans, 12'si doktora olmak üzere toplam 55 tez çalışması bulunmaktadır (YÖK, 2021). Bu konuda öğretmen yetiştirme öğretim programlarımızda da yakın zamanda bir güncelleme gerçekleşmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin karakter oluşumu ve gelişimi üzerinde ciddi etkisi olan rol modellerdir, uygun öğrenme çıktılarını şekillendirmek ve pekiştirmek için kritik rol oynarlar. Öğretmenler tarafından öğrencilere verilecek olan karakter eğitiminin de hayatın belli bir seyri içinde, belli bir plan dâhilinde, çeşitli örneklerle süslenerek ve sevdirme yolu

kullanılarak verilmesi gerekmektedir (Durmuş, 2011, 125). Bu bağlamda, karakter eğitiminin kaliteli öğretmen yetiştirmedeki önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılan güncellemelere göre (YÖK, 2018), "Karakter ve Değer Eğitimi" gibi seçmeli ders kategorisinde olan dersler, bazı programlarda "Alan Eğitimi (AE)" zorunlu ders kategorisine geçirilmiştir. Bununla beraber, "Bilim Alanı" bilgisi (fen, fizik, matematik vb.) Sınıf Öğretmenliği Programı'nda ağırlıklı olmaktan çıkartılmıştır. Program temel beceri, tutum, karakter eğitimi ve değer kazandırma, uyum sağlama gibi konular ön plana çıkarılacak şekilde güncellenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ise "çocuk gelişimi" ağırlıklı olmaktan çıkartılarak karakter ve değer eğitimi temelinde çocukların, sanat, oyun ve müzik eğitimi gibi derslerle daha çok erken çocukluk eğitimini temel alacak şekilde güncellenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği alan dersi olarak belirlenen Karakter ve Değer Eğitimi Dersi'nin kavramsal çerçevesi aşağıdaki gibidir:

> **"Karakter ve Değer Eğitimi**
> Kavramsal çerçeve*:* Karakter, kişilik/şahsiyet, değer, erdem, ahlak, huy, mizaç vb.; karakter gelişimi ve eğitimi; karakter gelişiminde ve eğitiminde aile, çevre ve okul; değerlerin tanımı ve sınıflandırılması; değerlerin kaynakları ve bireysel, toplumsal, kültürel, dini, ahlaki temelleri; karakter ve değer eğitimi yaklaşım ve uygulamaları; karakter ve değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü; eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi; karakter/değer eğitiminde öğretim yöntemleri ve teknikleri; modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim; insani-kültürel kalkınma sürecinde değer eğitimi; Türk eğitim ve kültür tarihinden değer eğitimiyle ilgili örnekler, Türkiye'de değerler eğitimi uygulamaları ve araştırmaları; karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen."

Günümüzde Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki öğrenciler için karakter eğitimine yönelik herhangi bir öğretim programı mevcut değildir. Ülkemizde karakter eğitimi yoluyla gerçekleştirilebilecek davranış değişiklikleri din bilgisi, vatandaşlık bilgisi gibi disiplinlerle ya da sosyal bilgiler dersi ünitelerindeki bazı ünitelerle sağlanabilmeye çalışılmaktadır. Oysa karakter eğitimi hem karaktere hem de ahlak, değer, erdem ve etiğe odaklandığından (Berkowitz & Bier, 2005) ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de geliştirmeyi hedeflediğinden dolayı (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004) vatandaşlık bilgisi ya da din bilgisi derslerinden daha geniş bir karakter çıktısı dizisine sahiptir (Davidson, Lickona, & Khmelkov, 2006) ve davranışlar üzerinde daha etkilidir (Huitt, 2004). Dolayısıyla karakter eğitimi ile başarılabileceklerin tamamını, vatandaşlık eğitimi ya da din eğitimi ile başarmayı beklemek doğru değildir. Bunun yerine, doğrudan bir karakter öğretimi programının uygulanmasının daha uygun olduğu görülmektedir. Karakterin özellikle çocukluk

yıllarında şekillendiği düşünüldüğünde (O'Sullivan, 2004) bu programların ilkokul düzeyinde uygulanması ise oldukça önemlidir.

Amerika Birleşik Devletleri, karakter eğitiminde öne çıkmaktadır. Pek çok eyalet, federal hükümetin eğitim birimi ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte çalışarak kendi karakter eğitimi programlarını oluşturmuş ve bunları okullarında uygulamış, sonuçlarına ilişkin değerlendirme çalışmaları yürütmüştür. Avrupa Birliği ülkeleri ve Avustralya gibi çeşitli ülkeler ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi uluslararası kuruluşlar da ABD'de olduğu eğitimde değerlerin önemini kavramış ve bu doğrultuda önemli çalışmalar yapmışlardır. Ülkemizde de son yıllarda eğitimin geliştirilmesi ve eğitimde başarının artırılmasına yönelik çalışmalar kapsamında eğitimin karakter ve değer boyutunun tekrar öncelikli bir mesele olarak ele alınmaya başlandığını görülmektedir. Dünyadaki mevcut tecrübelerden yararlanılmasının bu anlamda önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada bu amaçla karakter eğitiminin öğretim programlarına dahil edilmesi bakımından ilk olarak ortaya çıktığı ülkenin ABD olması ve ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının çeşitli araştırmalarla öğrenciler ve toplum için olumlu etkilerinin kanıtlanmış olması sebebiyle, ABD'deki karakter eğitimi programları incelenmiş ve Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Karakter eğitimi programlarının işleyişi, derslerle bütünleştirilmesi, uygulayıcılar ve öğrenci velilerinin karakter eğitimine ve uygulamalarına bakışı, eğitim sistemimize getireceğimiz öneriler bakımından büyük öem arz etmektedir. Çalışmada detaylarıyla incelenen karakter eğitimi programlarının uygulayıcılar için alan yazında bir başvuru kaynağı olacağı düşünülmekte, karakter oluşumu ve gelişiminin en yoğun gerçekleştiği düzey olan ilköğretimde karakter eğitimine yönelik geliştirilen önerilerin eğitim sistemimizin bu alandaki boşluğunu dolduracağı ve önemli bir ihtiyacını karşılayacağı umut edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci temel amaç, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının özelliklerini incelemektir.

Birinci temel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Alt amaç: ABD'deki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın değerlendirilmesi" boyutları ile ilgili özelliklerini belirlemek. Bu alt amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:
    1.1. Programlar hangi kurum / kuruluşlar tarafından hazırlanmaktadır?
    1.2. Programların genel yapısı nasıldır?
    1.3. Programlardaki hedef ve kazanımlar nelerdir?
    1.4. Programlarda hangi değer ve karakter özelliklerine yer verilmektedir?
    1.5. Program içeriğinin öğrenciye sunulmasında önerilen yöntem ve teknikler nelerdir?
    1.6. Programlarda ölçme-değerlendirme süreci nasıl işlemektedir?
    1.7. Bu programlar nasıl değerlendirilmektedir?
2. Alt Amaç: ABD'deki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın değerlendirilmesi" boyutlarına ilişkin:
    2.1. Öğretmenlerin,
    2.2. Okul yöneticilerinin,
    2.3. Öğrenci velilerinin

    görüşlerini belirlemek.

Araştırmanın ikinci temel amacı ise, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında Türkiye'deki program geliştirme uzmanlarının da görüşleriyle Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde gençler, ahlaki açıdan önemli sayılabilecek nitelikte çok sayıda problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Karakter eğitimi, giderek daha fazla bozulmaya uğrayan ailelerin olduğu günümüz dünyasında toplum işleyişi için hayati bir zorunluluktur. Öğrencilerin akademik ve ahlaki olarak başarılı olabilmeleri için okul ve sınıf

topluluklarında nasıl hareket edeceklerini bilmeleri gerekmektedir. Nasıl hareket edeceğini bilmeyen öğrenci derse odaklanamaz. İyi davranıştan yoksun olanlar, öz-disipline sahip olanlar için birtakım aksamalara neden olabilirler. Öğrenciler birlikte çalışıp anlaşmayı, küçük anlaşmazlıkları çözmeyi öğrendikleri takdirde öğretmenler de temel akademik konuları öğretmeye daha fazla odaklanabilmektedirler.

Karakter eğitimi, öz-disiplini ve öz-saygıyı, bir öğrencinin başkasına karşı saygı ve empati gösterme yeteneğini de geliştirir. Doğruyu yanlıştan ayırmayı, kendi eylemlerini ve sonuçlarını düşünmeyi öğretir. Ayrıca çalışmalar, kaliteli eğitimin önemli kolaylaştırıcılarından ve temel bileşenlerinden biri olan karakter eğitiminin güvenli bir okul ortamının yaratılmasıyla da ilişkili olduğunu onaylamaktadır (CEP, 2012).

Eğitim sistemlerinde özellikle 2000'li yıllardan itibaren gerçekleştirilen düzenlemelere bakıldığında, öğrencilerin akademik becerilerinin yanında bu becerilerini destekleyecek sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öneminin arttığı görülmektedir. Bilgiye ulaşmanın gün geçtikçe kolaylaşması, öğrencilere daha zengin eğitim ortamlarının sunulması, uyaran çeşitliliğinin artması vb. unsurlar geleneksel eğitim anlayışında büyük dönüşümlere yol açmaktadır. Bu dönüşümler öğrencilere kazandırılacak becerilerin kapsamı ve bağlamını da etkilemeye devam etmektedir. Zira öğrencilerin yalnız bilişsel becerilerine odaklanılmasının istenen birey davranışları ve işgücü piyasasının beklentileri için yeterli olmadığı kabul edilmektedir (Cristovao, Candeias & Verdasca, 2020; Meier, Diperna & Oster, 2006). Günümüzde birçok eğitim sistemi öğrencilerini bilgi sahibi, sorumlu ve duyarlı olmak gibi üç ana beceriye sahip olacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Elias ve diğ., 1997). Karakter eğitimi de bilişsel ve duyuşsal alanlara hitap ederken bireyin çevresini, sosyal faktörleri göz önünde bulunduran; ders konuları ve sınıf etkinlikleri ile değer kazandırmaya çalışırken, okul kültürü oluşturup temel etik problemleri bilimsel konular gibi ele alarak davranışsal boyutlarda da gelişimi hedefleyen çok boyutlu bir eğitimdir.

Türkiye'de Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi (EDAM) gibi bazı özel girişimler de karakter eğitimine yönelik etkinlikler geliştirmişlerdir. EDAM'ın öğretmenler için yardımseverlik, sorumluluk, adalet, özgüven gibi değerlere yönelik ders içinde kullanılabilecek etkinlikler içeren Perese Kitap Serisi ile ailelere yönelik Helik Aile Okulu kitap serileri mevcuttur (EDAM, [11.12.2020]). Ayrıca, 2018'den

itibaren uygulamaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın "öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz-farkındalık çerçevesinde, öz-güven ve öz-disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak" olarak belirlenen amaçlarının karakter eğitimiyle örtüştüğü görülmektedir. Programda diğer öğretim programlarında olduğu gibi on kök değere vurgu yapılmakta fakat programın hangi seviyede hangi değerlerin verileceği ve bu sürecin nasıl gerçekleşeceği ile ilgili desteklenmediği görülmektedir. Programın içeriğinde "Toplumumuzu Birleştiren Temel Değerler", "Bazı Zararlı Alışkanlıklar", "Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar", "Nezaket Kuralları" gibi konu alanları belirlendiği halde bu konulara ilişkin uygulama ve örneklere yer verilmediği görülmekte, bunun yerine ünite açıklamalarında "Öğrenci düzeyine uygun vecize, deyiş, nefes, şiir ve beyit gibi edebî metinlerden yararlanılır" ifadesi yer almaktadır. Anlatım, tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemlerle birlikte kullanılan bu edebî metinler, değerlerin telkin edilmesi yaklaşımında da sıkça kullanılmaktadır. Değerlerin telkin edilmesi yaklaşımında öğrenciye önce benimsenmesi beklenen değer bir kural olarak anlatılır, ardından da çeşitli öğretim stratejileri ile benimsetilmeye çalışılır. Öğretmen öğrencilerden belirli değerleri kabullenmelerini ister. Bu yaklaşım öğrencilerin bireysel farklılıklarını görmezden geldiği ve öğrencinin pasif, öğretmenin ise aktif konumda olduğu öğretici merkezli bir yaklaşım olduğu için eleştirilmektedir (Akbaş, 2004). Ayrıca karakter eğitiminin çok boyutluluğu düşünüldüğünde değer telkini ile ilköğretimde haftalık iki saatlik bir ders aracılığıyla hedeflenen bütün değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilme ihtimalinin tartışmalı bir konu olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar, karakter eğitiminde okul yaşamının ve okulda oluşturulan kültürün, çocukların değer kazanmalarında önemli role sahip olduğunu göstermektedir (Sarı, 2007). Karakter eğitimi için önerilen yöntem ve uygulamalar tüm okul yaşamı ile birlikte ebeveyn ve topluluk faktörlerini de kapsayan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır (Ekşi, 2003). Bu sebeple ABD'de karakter eğitimi uygulamaları için gençlerin ahlaklı, sorumluluk sahibi ve düşünceli bireyler olmalarını sağlayacak okullar oluşturmayı hedefleyen ulusal eğitim hareketi olarak da tanımlanmaktadır (Frye ve diğ., 2002). Halen Türkiye'de ilköğretim düzeyinde öğrencilerin ahlaki

gelişimlerini destekleyecek bütüncül olarak tüm okul kültürüne entegre olabilecek bir karakter eğitimi programı bulunmamaktadır. Sınıfta ahlaki konuların öğretmen tarafından anlatıldığı standart derslerden ziyade karakter eğitiminin okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci, personel ve veli dahil tüm paydaşları işe koşan bütüncül bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, Türk Eğitim Sistemi'nde ilköğretim düzeyinde karakter eğitimine yönelik öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Eylül 2021'de "OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu"nda ilk kez gerçekleştirilen ve Türkiye'nin İstanbul örneklemiyle katıldığı geniş ölçekli çalışmanın sonuçları incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine dair ilk kez karşılaştırmalı veriler sağlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre akademik becerilerin etkinliğinin sosyal ve duygusal özelliklerle desteklenmesi durumunda artmakta olduğu görülmüştür (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019; McCormick ve diğ., 2015). Bu durum, okulda başarılı bir öğrenci olmak için yapılması gerekenler üzerinden değerlendirilebilir. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde iş birliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması (yılmazlık göstermesi) ve okul hayatı ile okul dışı hayatını dengeleyebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir öğrenci olmak için akademik becerilere sahip olmak ancak kısmen anlamlı olmakta, akademik beceriler sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile desteklenmedikçe öğrencinin bütüncül bir gelişim göstermesi zorlaşmaktadır (Carter, 2016). Bu sebeple eğitim programlarında sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi desteklenmeden öğrencilerin istenen davranışları tam anlamıyla kazanmalarını beklemek mümkün olmamaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin yaşantısında sosyal hayata uyum sağlaması, duygularını anlayarak onları kontrol edebilmesi ve bu özelliklere dayalı bir şekilde kendini ifade edebilmek için gereken özellikler olarak adlandırılmaktadır (Elias ve diğ., 1997). Bireyler, bu becerileri kullanarak öğrenme, ilişki kurma, günlük sorunları çözme gibi gelişimlerinin gereği olan durumlarla başa çıkmaktadır. Bunu başarmak için kendi özelliklerinin farkında olma, dürtülerini kontrol altında tutma, iş birliği içinde çalışma ve diğerlerine karşı duyarlı olmalıdırlar. Dolayısıyla sosyal ve duygusal beceriler, çok geniş bir beceri kümesini içinde barındıran bir çatı durumundadır. Sosyal ve duygusal beceriler, zaman içinde birçok konu alanında değerlendirilen

becerileri çatısı altında toplamaktadır. 1990'lı yıllardan beri eğitimde daha fazla yer alan sosyal beceri kazanımı, olumlu benlik gelişimi, şiddeti önleme, karakter eğitimi, koruyucu ruh sağlığı vb. birçok kavrama dair yapılan çalışmaları da bünyesinde toplamaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal becerilerin, bu çabaların bütünleşmesi ve birbirini destekleyen bir yapı haline gelmesi için geliştirilmiş bir çerçeve (framework) olduğu ifade edilebilir (Gueldner, Feuerborn & Meller, 2010). En yaygın kullanılan tanımlama Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İş birliği (CASEL) tarafından şu şekilde yapılmıştır: Sosyal-duygusal öğrenme bireylerin duygularını yönetme, hedefler belirleme, başkaları ile empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili olarak uygulayabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (CASEL, 2020). ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının bu sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini de içermesi, hatta bu çalışmada incelenen programlardan Olumlu Eylem ve Duyarlı Okul Topluluğu Programları'nın CASEL tarafından gerçekleştirilen araştırma ve değerlendirmelerle desteklenmesi ve bu programların karakter eğitimiyle birlikte sosyal-duygusal becerileri öğreten programlar arasında yer alması araştırmanın Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik sunulan öneriler bakımından büyük önem teşkil etmektedir.

Tüm bunlarla beraber, içinde bulunduğumuz dönemde, dünyanın dört bir tarafında insanlar COVİD-19 pandemisiyle mücadele etmekte, bu küresel salgın sağlıktan ekonomiye, spordan sanata birçok alanı olumsuz etkilediği gibi eğitimi de sekteye uğratmaktadır. Hemen hemen tüm ülkelerde Mart 2020'den itibaren pandemiyle mücadele kapsamında yüz yüze eğitime kapatılan okulların öğrenciler üzerindeki etkisi akademik kaybın çok ötesine geçmiştir. Öğrenciler kendilerini aniden arkadaşlarından ve geniş aile üyelerinden soyutlanmış ve gelişmelerine yardımcı olan rutinlerden uzaklaşmış halde bulmuş, buna ek olarak, birçok çocuğun ebeveynlerinin işlerini kaybetmeleri veya arkadaşlarının/akrabalarının hastalandığını ya da vefat ettiğini öğrenmeleri psikolojilerinde onarılamaz yaralar açmıştır. Tüm bunlar ve daha fazlası, okulların şu anda yapabilecekleri en önemli şeylerden birinin öğrencilerine sosyal-duygusal açıdan destek sağlamak olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Karakter eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin salgınla baş etmelerine yardımcı olmak için son derece önemlidir. Öğrencilerin olumlu karakter özellikleri geliştirmelerine yardımcı olmak ve onlara hissettikleri duyguları anlama ve işleme

becerilerini öğretmek okulların genel refahını destekleyecek ve öğrencilerin akademik hayata yeniden odaklanmalarına yardımcı olacaktır.

Bu çalışma; ABD'nin Florida Eyaleti'nin ilköğretim kademesindeki okullarda uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının incelenmesi üzerine odaklanmıştır. Temel insanî değerleri benimsemiş ve akademik yönden de başarılı öğrenciler yetiştirme amacına yönelik olan karakter eğitimi programlarının boyut ve özellikleri, uygulayıcılarının da görüşleri altında Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarını olumlu şekilde yönlendirebileceği, yetkililere ve bütün eğitimcilere bu anlamda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Katılımcıların görüşme sorularını doğru ve samimi bir şekilde cevaplamış oldukları,
2. Doküman incelemesi kapsamında elde edilen dokümanlardaki bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın konusuyla ilgili ulaşılabilen ulusal ve uluslararası literatürle,
2. ABD'nin Florida Eyaleti'nde karakter eğitimi kapsamında "Olumlu Eylem", "Duyarlı Okul Topluluğu" ve "Karakter Önemlidir!" isimli karakter eğitimi programlarını uygulamakta olan ilköğretim kademesindeki okullarla,
3. İlgili programların internet sayfalarından erişilen bilgiler ve bu programlarla ilgili yapılmış olan araştırma, tez ve makalelerle,
4. İlgili programların koordinatörleriyle iletişime geçilerek elde edilmiş program detaylarıyla,
5. İlgili programların uygulanmakta olduğu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve çocukları bu okullarda eğitim gören öğrenci velileri ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gönüllülük esasına göre gerçekleştirilen görüşmelerle,

6. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymak amacıyla Türkiye'deki program geliştirme uzmanları ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Karakter: Kişinin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (TDK, 2009).

Ayırt edici nitelik, bir bireyin kendisine has yapısı, onu diğerlerinden ayıran temel özelliklerdir (TDK, 2016).

Değer: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK, 2019).

Karakter Eğitimi: Bir okul topluluğundaki öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı, adalet, vatandaşlık, sorumluluk gibi temel etik değerleri anlamalarını, önemsemelerini ve bunlara göre hareket etmelerini sağlayan, onların olumlu sosyal davranışları öğrenmeleri, tartışmaları ve hayata geçirmeleri için fırsatlar sunan bir öğrenme sürecidir. (USDOE, 2021).

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Duyguları anlayıp yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerdir (CASEL, 2020).

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

Kapsamlı Karakter Eğitimi Programları: Okulu bir topluluk olarak etkilemeyi amaçlayan programlardır. Karakter eğitimini öğretim programları, disiplin uygulamaları, okul içindeki ve dışındaki etkinlikler başta olmak üzere okul yaşamının tüm yelpazesine entegre eder. Bu entegrasyonu öğretmen, müdür, okul personeli ve velilerin katılımıyla çoklu yaklaşımlar kullanarak (özel etkinlikler, toplum hizmeti gibi) uygular (WWC, 2007).

Modüler Karakter Eğitimi Programları: Tek bir sınıfta veya bir grup sınıfta kullanılmak üzere tasarlanmış karakter eğitimi programlarıdır. Okul çapında da kullanılabilmektedir (WWC, 2007).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Karakter Nedir?

Karakter, anlam olarak zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğramış temel kavramlardan biridir. Fransızca "caractère" olan karakter kavramının kökleri eski Yunanca'da kazımak, çizmek, bir yüzey üzerine baskı yapmak, iz bırakmak anlamındaki "charassein"e kadar uzanmaktadır. Karakter kavramı ile ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmaktadır. "Bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, ayırt edici nitelik, üstün ana özellik, öz yapı, seciye, ıra" anlamlarına gelen (TDK, 2019) karakter, ahlak felsefesi terimi olarak; "Bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Battistich'e göre (2005) karakter, "bireyin sosyal, duyuşsal, düşünsel ve ahlaki boyutlarda olumlu gelişim göstermesi"dir. Costanzo'ya göre ise karakter (2005), insanların karşılaştıkları durum ve olaylar karşısında tepki veriş tarzlarına şekil veren iyi ve kötü alışkanlıklarıdır.

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 gelmektedir (Çağlayan, 2013). Battistich (2005) 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 içermektedir. Kişinin zihinsel, duygusal ve toplumsal olarak, başka bir ifadeyle her yönden iyi karakterli biri olmak için elinden gelenin en iyisini yapmasıdır. Kısaca bireyin olumlu gelişimidir. İnsanların nasıl mutlu olabileceklerinin peşinde olan felsefenin ve dinin öncü düşünürleri, mutluluğun erdemli bir yaşam ile mümkün olduğu düşüncesini kabul etmişlerdir. Erdem, ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adıdır

(TDK, 2019). Erdemler, yalnızca pratikleri sürdürecek ve pratiklerin içsel iyilerini edinme imkânı vermekle yetinmemekte; aynı zamanda karşılaşılan zorluklar ve tehlikelerle başa çıkmayı mümkün kılacak, kişiyi kendini ve iyiyi bilme ile donatacak yetenek, ilgi ve istekleri de içermektedir (MacIntyre, 2016). Ancak, insan "ikinci bir huy, karakter, tabiat" olarak yerleşip kalıcı olması için bu erdemleri kullanmak için çaba içerisinde olmalıdır. Özen (2011) karakter kavramının, ahlaki değerler söz konusu olduğu zaman ortaya çıkan, bireye özgü alışılmış tepki biçimini yansıttığını ve karakterin bireyin alışkanlıkları, duyguları ve idealleriyle bütünleşerek herhangi bir durum karşısındaki değişmez tutum veya tepkisini oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Russel (2012), karakterin ahlaki boyutu üzerinden, ahlak ile karakterin iç içe geçtiğini ve bu doğal ilişkinin beklenen sonucu olarak ahlakın insanın karakteri ile çok yakın ilişkisini ön plana çıkarmaktadır. Lickona (1993) ise karakteri, ahlaki olgunluk olarak açıklamaya çalışmaktadır. Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumdur. Bir başka ifade ile ahlaki olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarındaki her türlü ahlaki sapmayı vicdanında hemen hissedebilmesini sağlayan mükemmellik düzeyidir. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde yasa ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenmektedir. Karakter, bireye özgü davranışların bütünü olarak insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir. Karakter gelişimi geniş ölçüde değerli ve tutarlı tecrübelere bağlıdır. Bu tecrübeler çocuğun doğru seçimler yapmasına, değişen çevreye uyum sağlayabilmesi için gerekli olan yeteneği elde etmesidir (MEB, 2011a). Karakterin bilişsel özelliklerini inceleyen Lickona (1993) yine ahlak üzerinden tespitler yaparak söz konusu özellikleri şu şekilde sıralar:

- Olayların ahlaki boyutunun farkında olma
- Ahlaki değerleri ve onların somut olaylar karşısında bizden ne istediğini bilme
- Ahlaki bir bakış açısı geliştirme
- Ahlaki muhakeme yapma
- Düşünerek karar alma ve ahlaki olarak kendini bilmektir

Karakter sahibi insan, dürüst, sorumlu, güvenilir ve kişisel bütünlüğe sahip eğitimli insandır ve karakter, insanın entelektüel ve ahlaki alışkanlıklarının bütününü teşkil

etmektedir (Cafoğlu & Akar, 2007). Bu anlamda Ekşi (2003) tarafından ortaya konulan karakterli insanın özelliklerinden bazıları şunlardır:

- Doğru söyler, içtendir, ihanet etmez, güvenilirdir.
- Duyarlı, merhametli ve paylaşımlıdır, başkalarını düşünür.
- Harekete geçmeden önce düşünür, başkalarını suçlamaz, sorumluluk sahibidir.
- Herkese adil davranır, açık fikirlidir, hak ettiğinden fazlasını almaz.

Yukarıda yer alan özellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; karakter kavramının sosyal yönden, ahlaki olgunluğu ve barış içerisinde bir toplumsal yaşam için her insanda bulunması beklenen özellikleri; duygusal yönden ise bilinçli, kendine saygılı, empati kurabilen, iyiyi seven, öz-denetim yapabilen ve iyi insan olmanın ayıt edici özelliklerine sahip olmayı içerdiği anlaşılmaktadır.

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 kişinin bilişsel olarak kendi kararlarını vermesi ile oluşmaktadır. Kişi, karşılaştığı bir durum ya da olay karşısında bağımsız bir şekilde karar verebilmelidir. Burada kişinin doğru düşünmesini sağlayabilmek öenmlidir. Aristo eğitimin; vücut, karakter ve akıl eğitimi olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir (Nucci, Narvaez & Krettenauer, 2014).

2.2. Karakter Eğitimi Nedir?

Karakter eğitimi, toplumun daha iyi bir yer haline gelebilmesi amacıyla öğrenci davranışlarına güçlü birer ahlaki temel kazandırmaya ve edilgen bir durumda bulunan ahlaki değerler için davranışsal formlar oluşturmaya yönelik rehberlik çalışmaları olarak tanımlanabilmektedir. Lickona'ya (1999) göre karakter eğitimi, erdemleri geliştirmek için gösterilen kasıtlı çabalardır. Milson & Mehlig (2002) karakter eğitimini, öğrencilerin temel etik değerleri anlamasını ve bunlara göre davranma eğilimlerinin gelişmesini ifade eden bir süreç olarak ele almaktadır. Battistich (2008) açısından karakter eğitimi, okul yaşamına ait tüm boyutların, öğrencilerde akademik başarıyı ve ideal karakter gelişimini sağlamak için temel önleme ve olumlu gençlik gelişimi sağlama uygulamaları açısından kullanılmasıdır. Banks (2011), karakter eğitimini, geleneksel olarak yetişkinlerin; modern çağın bir gerekliliği olarak da

öğretmenlerin, bir kuşaktan diğerine, temel etik ve ahlaki ilkeler, tutumlar, davranışlar ve bilgilerle ilgili toplumsal değerleri aktarması şeklinde tanımlamaktadır. Daha farklı tanımlara göre karakter eğitimi, işlevsel bir toplumun arzu ettiği belirli kişisel özelliklerin kazandırılması (Prestwich, 2004) ya da bireyin, sosyal ve kişisel olarak sorumlu, ahlaklı ve öz-yönetimli bir birey olma kapasitesini ve eğilimini güçlendirme sürecidir (Berkowitz & Bier, 2005). Geniş bir tanımla ise karakter eğitimi, dürüstlük ve sadakat gibi erdemlerin ya da azim ve direnç gibi belirli niteliklerin edinimini ifade edecek biçimde değer ve ahlak gelişimini ve başkalarının bakış açısını anlamak için gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel kapasite artışını ifade etmektedir (Hersh, 2015). Karakter Eğitimi bir "eklenti" değil, okul hayatının tüm aşamalarında temel özellikleri destekleyen ve tüm okul kültürüne nüfuz eden kapsamlı bir yaklaşımdır. Tüm bu tanımlar incelendiğinde karakter eğitiminin bireye, topluma, değerlere ve davranışlara odaklandığı anlaşılmaktadır.

Karakter eğitimi "hızlı bir düzeltme" değildir. Toplum ve okulların güvenliği hakkında artan bir endişe uyandıran ahlaki, etik ve akademik konuları ele alan uzun vadeli çözümler sunar. Bu anlamda karakter eğitimi, genel anlamıyla çocukları sorumluluklarını üstlenebilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan, bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir.

Sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi etkileyen bütün çabalar karakter eğitimidir. (Berkowitz, 2002). *Ahlakî Muhakeme*/*Bilişsel Gelişim*, *Sosyal ve Duygusal Öğrenme*, *Erdem Eğitimi*, *Yaşam Becerileri*, *Vatandaşlık*, *Sosyal Sorumluluk*, *Uyuşturucu Madde Kullanımını Önleme, Şiddet Önleme*, *Çatışma Çözme* ve benzeri eğitimlerin şemsiye kavramı olarak kullanılmaktadır (CEP, 2003). Bu eğitimlerin tümünün hedefi, çocukların olumlu, ahlaki, sosyal ve sivil gelişimini teşvik etmektir.

Karakter eğitimi zaman zaman "değerler eğitimi" ile karıştırılmaktadır. Karakter eğitiminin değerler eğitiminden farkı değerler eğitiminin değerlere; karakter eğitiminin ise erdemlere odaklanmasıdır. Erdem; zamanı, kültürü ve bireysel seçimleri aşan objektif ahlaki standartlardır (Lickona, 1997). Değerler ise bir toplumun ortak bir biçimde önemli gördüğü fikirler olarak tanımlanabilmektedir (Kornblum, 2011). Böylece, karakter eğitiminin evrensel düzeyde niteliklere sahip bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedeflediği; değerler eğitiminin ise yerel çerçeveler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Karakter eğitimi, erdemlerin doğası gereği, öğrenciler için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar hedeflerken (Karatay, 2011; Lickona, 1999);

değerler eğitimi genelde duyuşsal boyuta odaklanmakta ve bu boyutta edinilmiş niteliklerin davranışsal boyuta da yansımasını beklemektedir. Fakat bu durum her zaman bu şekilde olmayabilir. Bireyler duyuşsal açıdan çeşitli değerleri takdir etseler de günlük yaşamlarında bu değerleri davranışa dönüştüremeyebilirler. Bu yüzden karakter eğitimi anlayışı, davranışın doğrudan öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Revell & Arthur, 2007). Bu da karakter eğitimini, değerler eğitimine göre daha kapsayıcı hale getirmektedir (Williams, 2000). Bu kapsayıcılık karakterin bileşenleri ile de ilgilidir. Karakter eğitimi, karakterin ahlaki boyutu çerçevesinde, değerler eğitiminin de odaklandığı ahlaki değerlerle beraber ahlaki muhakeme, ahlaki davranış, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özellikleri (Berkowitz, 2002); performans boyutu çerçevesinde ise çeşitli sosyal (Vessels & Huitt, 2005) ya da entelektüel becerileri (O'Sullivan, 2004) kazandırmaya çalışmaktadır.

2.3. Karakter Eğitiminin Amacı

Karakter Eğitiminin temel amacı, karakter gelişimini okul kültürünün ve programının her yönüne aşılayarak öğrencileri sosyal, etik ve akademik olarak geliştirmek, öğrencilerin saygı, sorumluluk dürüstlük, adalet ve şefkat gibi temel etik özellikleri bilmek, önemsemek ve bunlara göre hareket etmek dahil iyi bir karakter geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar etik kararlar verme becerisiyle doğmadıklarından ve birçok ebeveyn çocuklarına etik kararları nasıl vereceğini öğretmediğinden okul sistemleri bu boşluğu doldurmakla görevlidirler. Schaeffer (1999), karakter eğitiminin amacının gençlere etik ve erdemli insanlar olarak olgunlaşmaları için ihtiyaç duyacakları araçları sağlamayı amaçladığını ifade etmektedir. Akbaş (2008), karakter eğitiminin amacını, bireyleri zihnen, kalben ve davranışlarıyla iyi alışkanlıklar kazanmış olarak yetiştirmek; ahlaki sorumluluğu elde etmede ve öz-güvenli yurttaş olmada onlara yardımcı olmak olarak açıklamaktadır. Acat & Aslan (2011)'a göre karakter eğitiminin amacı, çocukları anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler olarak yetiştirmektir. Karatay (2011) ise karakter eğitiminin amacını, çocukların iyiyi tanımaları, istemeleri ve nihayetinde iyi eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır.

Karakter eğitimi ayrıca, çeşitli programlar ve uygulamalar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma; değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve

değerleri davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilmelerini olanaklı kılan bilgi, beceri ve davranışların geliştirilmesi de sağlanmış olacaktır (Ekşi, 2003).

Temel amacı çocukken ilgili, anlayışlı, üretken, ahlaki değerlere sahip; gençlik döneminde ise kapasitelerinin farkında olan bireyler yetiştirmek olan karakter eğitimi, eğitim girişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin kendi kapasitelerini ve potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak için uygun sınıf ve okul ortamlarının oluşturulması etkin karakter eğitiminin kapsamındadır (Battistich, 2005).

2.4. Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar

İnsanoğlu anne karnında başladığı gelişim serüvenini biyolojik, bilişsel, sosyal, ahlaki, dil ve kişilik gibi farklı alanlarda sürdürerek olgunlaşır. Bu gelişim alanlarından her biri, birbiri ile ilişkilidir ve kişinin karakterinin şekillenme istikametine etki eder. Literatürde karakter gelişimine en yakın gelişim alanı olarak ifade edilen ahlaki gelişim, çocuğun kendi özgünlüğü ve özgürlüğü içerisinde topluma mal olmuş ahlak kuralları dizgesini öğrenmesi ve bunlarla ilgili muhakeme ve yargılama yeteneğini artırması olarak tanımlanır (Özbay, 2002). Ahlaki gelişim hem benlik ve kişilik gelişimi hem de bilişsel gelişimle ilişkilidir. Bu nedenle ahlak gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimlerine temas edilmesi kaçınılmazdır (Kağıtçıbaşı, 2010). Örneğin psikanalitik yaklaşımın kişilik gelişimini modern anlamda ilk defa ele almasının yanında çocuğun duygu ve güdülerinin ahlak eğitiminde önemsenmesi düşüncesini vurgulamasıyla karakter eğitiminde önem arz ettiği görülmektedir. Psikososyal gelişim kuramı çocuğa gelişim odağına göre davranışta bulunulması, eğitimcinin bu odağa odaklanması gerektiğini öğretirken bilişsel ahlaki gelişim kuramı eğitimciye çocuğa çok şey söylemek yerine onu ahlaki muhakeme imkânı sunacak ortamlara ya da kurgusal ikilemlere muhatap kılmasını öğütlemektedir. Davranışçı kuram eğitimciye çocuğun ahlaki karakteri işaret eden davranışlarını bolca teşvik etmesini öğütlerken, sosyal öğrenme kuramı ona iyi model olmasını ve onu iyi modellerle birlikte yaşatmasını istemektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise bir yandan özümseme, adaptasyon ve bilişsel denge gibi kavramlar yoluyla ahlaki karakterin içselleştirilmesinde zihinsel süreçleri açıklamaya ışık tutarken diğer yandan da her çocuğun özgünlüğüne vurgu yaparak değer eğitiminde her öğrencinin kendi değerini keşfetmesini öngören yaklaşımlara işaret

ederken alan teorisi çocuğun kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsediğini ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürdüğünü savunmaktadır. Karakter eğitimini etkileyen bu kuramlar aşağıda detaylandırılmıştır:

2.4.1. Psikanalitik Kuram ve Karakter Eğitimi

Psikanalitik teorinin kurucusu sayılan Freud, kişilik ve ahlak gelişimine yönelik ilk bilimsel çalışmaları başlatan bilim adamıdır (Gander & Gardiner 1993, 30-31). O, kişilik ve ahlak gelişimine yönelik yapmış olduğu çalışmalar neticesinde kişilik yapısını id, ego ve süperego kavramları ile ifade etmiştir. Bu yapı içinde kişiliğin en erken gelişen kısmı olan id, cinsellik ve acıdan kaçma gibi temel biyolojik ihtiyaçlardan oluşur. Haz ilkesine göre hareket eden id, toplumsal koşulları dikkate almadan ihtiyaçlarının sonucu ne olursa olsun hemen giderilmesini ister (Cüceloğlu, 2015, 407). Ego ise kişiliğin idden sonra gelişen bölümünü oluşturur. Kısmen de olsa bilinçli hareket ederek kişiliğin denge bölümünü teşkil eder. Ego idin danışmanı gibi hareket ederek onun taleplerini duruma uygunsa ve yapabiliyorsa herhangi bir ahlaki ölçüye tabi tutmadan gerçekleştirmesine izin verir. Bu durumdan dolayı süperego, toplumun inandığı doğru-yanlış olarak nitelendirdiği durumlara uygun kararların kaynağı konumundadır. (Cüceloğlu, 2015, 408). Bu nedenle kişinin değer yargıları ve ahlak kuralları kişinin süperegosundadır (Bacanlı, 2002, 85). Freud bu teori ışığında, kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan başka önemli bir gelişmenin olmadığını öne sürmüştür (Çağdaş & Seçer, 2002). Morgan'a (1998) göre psikanalitik yaklaşımda, günlük yaşamın rasyonel ve doğru kabul edilen gerçekliğinin büyük bölümü, bilinç düzeyinin altında yatan saplantı ve endişelerin ifadesidir. Freud'a göre altı yaşından sonra kişinin ahlaki yapılanmasında önemli başka bir gelişme olmamaktadır (Yapıcı & Yapıcı, 2005, 119).

2.4.2. Psikososyal Kuram ve Karakter Eğitimi

Erik Erikson, Freud'un yanında bir psikanalist olarak yetişmiş olmakla birlikte, insanın gelişimini açıklarken ilgisini patolojik bireyden sağlıklı insana, psişik süreçlerden psikososyal süreçlere, anne babadan topluma, pregenital kişilik oluşumundan tüm yaşamı kapsayan kimlik oluşumuna kaydırarak, "Psikososyal Kuram" adında zengin bir kuram oluşturmuştur (Özbay, 2004, 55-68). Erikson, ahlak

gelişimine yönelik yapmış olduğu çalışmalar sonunda insanların birbirleriyle ilişki içerisinde kalarak gelişebildiğini, bu sebeple ilişkilerin önemli olduğu bir gelişim kuramı ortaya atmıştır (Çileli, 1981, 17). İleri sürdüğü gelişim kuramında Erikson, Freud'un kuramını ileri yetişkinlik çağına kadar genişleterek insanın yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçtiğini belirtmiştir (Can, 2004, 120; Senemoğlu, 2003, 80). Bu dönemlerden her biri o dönemde çözülmesi gereken problem ve olası durumlarla ifade edilmiştir (Bacanlı, 2002, 87). Erikson'un ileri sürdüğü gelşim dönemleri ve bu dönemlerde yaşanan çatışmalar şunlardır:

1. Dönemde (0-1.5 yaş), güvene karşı güvensizlik;
2. Dönemde (1.5-3 yaş), özerkliğe karşı kuşku ve utanç;
3. Dönemde (3- 6 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk duygusu,
4. Dönemde (6-12), çalışkanlığa karşı aşağılık/yetersizlik duygusu;
5. Dönemde (12-18 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası;
6. Dönemde (18, 20- 40 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık;
7. Dönem (40 -65) üretkenliğe karşı durgunluk ve
8. Dönemde (65 yaş ve üstü) benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur.

Erikson'un belirlediği bu dönemlerden üçüncüsünde çocuğa toplumsal değerler ve kurallar aktarılmaktadır. Çünkü çocuk yaptığı davranış nedeniyle suçluluk duygusunu bu dönemde yaşamakta ve yine bu evrede çocuk davranışlarını ana ve babanın onaylayacağı doğrultuda sürdürmek zorunluluğunu hissetmektedir (Çileli, 1981, 17). Bunun yanında Erikson'un kuramına göre sağlıklı bir kişilik gelişimi dönemlerde yaşanan çelişki, kriz ve çatışmaların başarılı olarak atlatılmasıyla yakından ilgilidir. Bir evredeki krizin sağlıklı atlatılması sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturur. Fakat kriz tam anlamıyla çözülemezse de birey, oraya takılıp kalmamakla birlikte bu çatışma tam anlamıyla giderilinceye kadar olumsuzluğu yaşamaktadır (Senemoğlu, 2001, 80-81).

2.4.3. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi

Bilişsel gelişim kuramcıları, bilişsel gelişim ile toplumsal deneyimlerin; bireylerin kural, yasa ve kişiler arası sorumlulukların anlamını daha güçlü bir biçimde kavramalarına yardımcı olduğunu kabul etmektedirler. Ahlak gelişimini bilişsel açıdan değerlendiren kuramcılar, ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen

evreler olarak kabul etmişlerdir. Bu kuramlar, ahlak gelişimini, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele almaktadırlar (Kılavuz & Gürses, 2016).

Ahlaki gelişimi, bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde açıklamaya çalışan psikologlar, yapmış oldukları araştırmalar sonunda ahlaki gelişimin temelinde bilişsel süreçler olduğunu kabul etmişlerdir (Gander & Gardiner, 1993, 261). Onlara göre ahlaki gelişimi bilişsel gelişime paralel olarak ilerlemektedir. Çocuk bilişsel açıdan ilerledikçe ahlaki gelişim de belirli işlem basamakları izleyerek ilerlemektedir. Çocuklar bilişsel yeteneklerini iyi ve kötüyü tanımlama ve nitelemede bir kıstas olarak kullanmaktadırlar. Ahlak gelişimini bilişsel kuram kapsamında ele alan Dewey, Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

2.4.3.1. Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Bilişsel gelişim ekseninde ahlaki gelişime eğilen ilk kuramcı John Dewey'dir. Dewey'e göre ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitim yer alır. Ona göre çocuklar genel eğitim sürecinde nasıl akıl yürüterek sonuca gidiyorsa, ahlak eğitiminde de değerlerin özümsenmesinde ve farklı değerler hakkında kararların alınmasında aktif olarak rol almalıdır (Gutek, 2001). Ahlaki gelişim ve eğitim, gelişimin psikolojik temellerinin anlaşılmasıyla gerçekleştirilebilir. Dewey ahlaki gelişimi üç aşamada incelemiştir.

Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde bireyin ahlaki davranışlarına biyolojik ve sosyal dürtüler yön vermektedir.

Geleneksel Düzey: Bu düzeyde birey içinde bulunduğu grubun ya da sosyal çevrenin değerlerini ve ahlaki standartlarını benimser.

Özerk Dönem: Bu düzeyde bireyin davranışları, akıl yürütme ve karar verme süreçleri sonucunda oluşmaktadır. Birey içinde bulunduğu grubun ya da sosyal çevrenin değer, yargı ve standartlarını irdeleyerek benimsemektedir. Bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır.

Dewey, bireyin sosyal yaşama etkin olarak katılmasıyla eğitiminin ahlaki olgunluğa eriştiğini belirtmiştir. Ahlaki kuralların kazanılmasında, eğitim müfredatı ile sosyal yaşam arasındaki denge ve sürekliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır (Çağdaş & Seçer, 2002, 108).

2.4.3.2. Piaget'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget'ye göre ahlak gelişimi, bilişsel gelişime paralellik göstererek, aşamalı olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Örneğin, her bireyin bilişsel gelişimin en üst basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlaki gelişimin en üst basamağına ulaşması da beklenemez (Çimen, 2007). Piaget'ye göre ahlak bir kurallar sistemini içermektedir. Çocuklarda ahlaki yargı ve davranışları çocuğun sosyal kurallara gösterdiği saygı ve çocuğun adalet anlayışı olarak iki boyutta inceleyen Piaget, bu iki hususu çocuğun bilişsel gelişimindeki gelişim aşamaları ile açıklamaya çalışmıştır (Aydın, 2007). Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlaki düşünme gücü de farklıdır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğunu öne sürmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların kural kavramı yoktur. Dolayısı ile bu dönemde ahlak söz konusu değildir ve ahlak gelişimi işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşa kadar başlamaz. Piaget, ahlak gelişimini iki dönemde incelemektedir (Senemoğlu, 2011):

Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi: Bu dönem 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk kuralların değişmezliğine inanır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür ve otoriteye kayıtsız şartsız uyar. Bu dönem çocuğuna göre, kural ihlali halinde ceza otomatik olarak verilmelidir. Davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmaz. Heteronom ahlak aşaması aynı zamanda ahlaki gerçekçilik olarak da bilinir (dışarıdan dayatılan ahlak). Çocuklar ahlakı, başkalarının değiştirilemeyecek kural ve yasalarına uymak olarak görürler.

Ahlaki Özerklik Dönemi: 12 ve sonrası yaş grubunu kapsar. Bu dönemde, çocuğun sosyal dünyası giderek artan akran grupları ile genişlemiş, sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve iş birliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerinin değişmesine neden olmuştur. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve değiştirilebileceği fikri oluşmuş ve cezayı gerektiren eylemlerin nedenleri de dikkate alınmaya başlamıştır. Özerk ahlak aşaması aynı zamanda ahlaki görecilik olarak da bilinir (kendi kurallarınıza dayanan ahlak).

2.4.3.3. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

1960'ların ortalarında, Harvard'lı bir psikolog olan Lawrence A. Kohlberg, kapsamlı bir bilişsel ahlaki gelişim anlayışı ve teorisi ortaya koymuştur. Kohlberg, görüşlerini Piaget'in ahlak gelişimine yönelik ortaya koyduğu aşamaların yeniden düzenlenmeye olan ihtiyacı düşüncesinden hareketle geliştirmiştir (Güngör, 1993). Kohlberg'e göre ahlak; hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu doğrultuda davranışta bulunmayı amaçlayan bilişsel bir yapıdır. Kohlberg, yıllar geçtikçe teorisini değiştirmiş ve yeni görüş ve bilgilerle teorisini zenginleştirmeye çalışmıştır (Çiftçi, 2003). Kohlberg çocukları, kendi ahlak normlarını geliştiren "ahlak felsefecileri" olarak görmektedir. Bu normlar her zaman anne-baba ya da yakın çevreden kaynaklanmaz, çocukların sosyal çevreleriyle bilişsel etkileşimlerinden doğar ve dolayısıyla ahlaki gelişim için bilişsel gelişimi zorunlu kılar.

Kohlberg, insanların etik davranış temellerinde genel olarak sınıflandırılabilecek altı tanımlanabilir aşama ve üç seviye olduğuna inanıyordu. Bugün bilindiği şekliyle karakter eğitimi, büyük ölçüde Lawrence Kohlberg'in "Ahlaki Kuramı"na dayanmaktadır. Kohlberg'e (1981) göre, ahlaki gelişimin aşama ve düzeyleri aşağıdaki gibidir:

1.Seviye: Gelenek Öncesi Düzey

Ahlaki düşünmenin ilk düzeyi, genellikle ilkokul düzeyinde bulunandır. Bu düzeydeki çocuk, kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçülerine göre davranır (Aral, Bulut, Baran & Çimen, 2001, 95).

> *Aşama 1: Ceza ve İtaat Eğilimi***.** Bu aşamada küçük çocuk, cezadan kaçınmak için kurallara ve otoriteye tam anlamıyla itaat etmeyi kabul eder. Bu itaatin nedeni cezadan kaçınmaktır. Çocuk, sosyal olarak kabul edilebilir normlara göre davranır, çünkü bir otorite figürü (örneğin, ebeveyn veya öğretmen) tarafından bunu yapmaları söylenir. Sosyal bir perspektiften, çocuğun benmerkezci bir bakış açısı vardır. Çocuk başkalarının çıkarlarını dikkate almaz (Kohlberg, 1981).
>
> *Aşama 2: Bireycilik ve Değişim.* Bu aşama, doğru davranışın kişinin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesi anlamına geldiği görüşüyle karakterize edilir. Kişinin kendi çıkarlarını ve ihtiyaçlarını karşılayacak

şekilde hareket etmesi ve başkalarının da aynısını yapmasına izin vermesidir. Sosyal olarak, bu aşamadaki bir kişi kendi çıkarlarını otoritelerin ve diğerlerinin çıkarlarından ayırabilir.

2.Seviye: Geleneksel Ahlak

Ahlaki düşüncenin ikinci düzeyi, genellikle toplumda bulunandır, dolayısıyla bu düzey "geleneksel" olarak adlandırılmıştır. Bu düzeyde beklentilere ve toplumsal göreneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı vardır.

Aşama 3: Karşılıklı Kişilerarası Beklentiler, İlişkiler ve Uyum Aşaması. Bu aşama, "Başkalarının onayını alacak şeyi yapmaya çalışma" tutumuyla karakterize edilir. Sadık ve güvenilirdir, kurallara ve beklentilere uymaya motive olur. Bu aşamada birey artık diğer insanlar ve onların duyguları ile ilgilenir. Bu aşamada iyi davranış, başkalarını mutlu etmektir. Benmerkezciliğin azalmasıyla çocuk, olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır (Aral, Bulut, Baran & Çimen, 2001, 96). Kendisinden beklenen davranışı göstermenin doğru olduğu yargısındadır ve ana-babası, öğretmeni ve arkadaşlarının kendisinden beklediği gibi davranırsa, onların sevgisini kazanabileceği, onlar tarafından takdir edilerek kabul göreceği düşüncesindedir.

Aşama 4: Sosyal Düzenin Korunması. Bu aşamada kişi toplumsal rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını kabul ederse, bireysel ilişkilerini bu sistem içindeki kurallar dahilinde kullanır. Grubun katkıda bulunan bir üyesi olmak önemlidir. Bireyin doğru olanı yapmasının nedeni, kurumu devam ettirmek veya yükümlülüklerini yerine getirmektir. Sosyal açıdan bakıldığında, bu aşamadaki bir kişi, toplumsal bakış açısını kişilerarası anlaşmadan veya güdülerden ayırt edebilir. Bireysel ilişkiler, sistemdeki yer açısından değerlendirilir (Kohlberg, 1981).

3.Seviye: Gelenek Sonrası Ahlak

Üçüncü düzey ahlaki düşünce, Kohlberg'in yetişkinlerin çoğunluğu tarafından ulaşılmadığını düşündüğü düşünce düzeyidir. 5. Aşamaya ulaşmadan kısa bir süre önce, seçim kişisel ve öznel olarak görülür. Seçim duygulara dayanır. Vicdan, görecelidir. Bu düzey ilkeli ahlaklık olarak da adlandırılır. Bu düzeydeki ahlak anlayışına ulaşmış olan bireyler, genelde toplumsal normlara, değerlere uygun

davranışlar sergilemekle birlikte, insanî değerlerle çatışan yasal düzenlemeleri sorgulayabilmektedirler.

Aşama 5: Sosyal Sözleşme ve Bireysel Haklar. Bu aşamada toplumun refahı ön plandadır. Doğru olarak kabul edilen şey, grubun somut kuralları ve yasalarıyla çeliştikleri zaman bile toplumun temel haklarını, değerlerini ve yasal sözleşmelerini korumaktır. İnsanların birçok farklı değer ve görüşe sahip olduğunun ve bu değerlerin çoğunun, görüşler ve kurallar kişinin grubuna bağlıdır. Bireyin haklı olmasının nedenleri genellikle, herkesin iyiliği için yasalara uymak için sosyal bir sözleşme yaptığı için yasalara uyma yükümlülüğü duygularına dayanmaktadır. Aile ve arkadaşların ilişkileri ve güven ve çalışma yükümlülükleri, serbestçe akdedilen sözleşmelerdir. Buradaki endişe, yasaların ve görevlerin genel faydanın rasyonel hesaplamasına dayanmasıdır: çoğu insan için iyiliğin optimizasyonu. Sosyal açıdan bu bakış açısı, sosyal bağlılıklar ve sözleşmelerden önce değerlerin ve hakların farkında olan rasyonel bir bireyin bakış açısıdır. Birey ahlaki ve hukuki bakış açılarını dikkate alır, bir çatışma olduğunu kabul eder ve ikisinin bütünleşmesini zor bulur (Kohlberg, 1981).

Aşama 6: Evrensel Ahlak İlkeleri. Son aşama, bireysel vicdana, evrensel ilkeye ve toplumun taleplerine saygıya dayanmaktadır. Kanunlar ve sosyal sözleşmeler genellikle bu ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Kişi doğru yapar çünkü rasyonel bir insan olarak ilkelerin geçerliliğini görmüş ve onlara bağlı hale gelmiştir. Sosyal olarak, bu aşamadaki birey, sosyal düzenlemelerin dayandığı ahlak dışı bakış açısı perspektifini alır. Ahlakın doğasını veya diğer kişilere saygıyı araç değil amaç olarak tanıma becerisine sahiptir (Kohlberg, 1981). Bu aşamada kişi ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler; adalet, eşitlik gibi soyut kavramlara dayalıdır (Aral, Bulut, Baran & Çimen, 2001, 97). Kohlberg 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve bir basamağın sayısını azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzeyde, beş basamak olarak ele almıştır (Erden & Akman, 1998, 122).

Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı, aşağıdaki niteliksel özellikleri göstermektedir;

- Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir. Bir evre bitmeden diğerine geçilemez. Evre atlanamaz.
- Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg mahkûmların çoğunun, çoğunlukla ikinci basamağın üzerine çıkamadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çoğunun da dördüncü basamakta olduklarını gözlemiştir.
- Bireyin ahlaki yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.
- Birey baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt düşünce evresine yöneltilemez.
- Yaş, her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.
- Bilişsel gelişim, ahlaka gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Güngör, 2003, 77).

Çimen (2007)'e göre Piaget'nin kuramını geliştirerek ortaya koyduğu ahlak gelişimi kuramı ile Kohlberg, ahlak eğitiminin daha düzenli, sağlıklı ve planlı yürütülmesine olanak sağlamıştır.

2.4.3.4. Carol Gilligan'ın Ahlak Gelişimi Kuramı

Ahlak gelişimine yönelik çalışmalar yapan Gilligan, Kohlberg'in ahlak gelişimine yönelik geliştirdiği sınıflandırmayı, cinsiyet farklılıklarının yer almaması ve evrensel olarak nitelendirilmesi nedeniyle eleştirmektedir. Kadınların ahlaki gelişimlerinin erkeklerden farklı özellikler gösterdiğini ve kızların daha çok onay görme çabasında olduklarını savunan Gilligan, kadınların ahlaki gelişimlerini yansıtan üç temel düzey önermiştir. Bu düzeyler aşağıdaki gibidir (Gilligan, 1982; Akt: Ekşi, 2006, 32):

Gelenek Öncesi Düzey: Gelenek öncesi aşamada, kadınlar benliğe odaklanır ve diğer hususlardan daha çok kendi çıkarlarını düşünürler.

Geleneksel Düzey: Geleneksel aşamada, kadınlar başkalarına karşı sorumluluklarına odaklanmaya başlarlar. Başkalarını önemsemek ve özverili olmakla ilgilenirler, ancak bu konum toplum veya kadının yörüngesindeki diğer insanlar tarafından tanımlanır.

Gelenek Sonrası Düzey: Ahlaki gelişimin en yüksek aşaması yani gelenek sonrası aşamada, bir kadın kendini ve başkalarını birbirine bağımlı olarak görmeyi

öğrenmiştir. Bu kadınlar hayatlarının kontrolünü ellerinde bulundururlar ve kararlarının sorumluluğunu üstlenirler, bunun büyük bir kısmı başkalarını önemseme seçimidir.

Gilligan, kadınların ahlakının varsayımsal olanlardan değil, gerçek hayattaki ikilemlerden kaynaklandığına inanmaktadır. Gilligan'ın teorisi hem "bakıma dayalı ahlak"a hem de "adalete dayalı ahlak"a odaklanmaktadır. Bakıma dayalı ahlak birbirine bağlılığı ve evrenselliği vurgular. Bakım temelli ahlakın, anneleriyle olan bağları nedeniyle kızlarda daha yaygın olduğu düşünülmektedir. Kızlar annelerine bağlı kaldıkları için, adalet sorunları hakkında endişelenmeye daha az eğilimlidirler.

Adalete dayalı ahlak ise dünyayı, başkalarıyla etkileşime giren özerk bireylerden ibaret olarak görür. Adil davranmak, eşitsizlikten kaçınmak demektir. Erkek çocuklarında anneleri ve kendileri arasında ayrım yapma ihtiyacından dolayı daha yaygın olduğu düşünülmektedir. Bu "adalete dayalı ahlak", erkekler tarafından savunulduğu için geleneksel olarak ataerkil Batı kültürlerinde bir ideal olarak görülmüştür. Bununla birlikte, kadınlar ahlaka ilişkiler, şefkat ve başkalarına karşı sorumluluk merceğinden bakma eğilimindedir. Bu "bakıma dayalı ahlak", kadınların tipik olarak Batı toplumlarında sahip oldukları sınırlı güç nedeniyle genellikle göz ardı edilmiştir.

Gilligan, bakıma dayalı ahlak ve adalete dayalı ahlakın birbirini dışlamadığı konusunda ısrar etmiştir. Gilligan, toplumsal cinsiyete odaklanmak yerine, bu iki bakış açısının ahlaka getirdiği farklı temalara odaklanmayı tercih etmiştir.

2.4.4. Davranışçı Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi

Öğrenmenin oluşumunu uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak tanımlayan davranışçılar insan zihnini bir kara kutuya benzetip bu kutu içinde olup bitenleri değil kutuya girip çıkanlara odaklanmışlardır. (Ersanlı, 2004, 169). Bundan dolayı insan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine ağırlık veren davranışçılara göre birey, ahlaki yargılarını şartlanma yoluyla kazanmaktadır (Bacanlı, 2002, 162). Bu çerçevede, ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ve şartlanma yoluyla oluşacaktır. Bundan dolayı ahlaki gelişimi davranışçı kuramın ilkelerine göre açıklamaya çalışanlar işlemsel öğrenme süreci sonunda öğrencilere istenilen davranış özelliklerini kazandırabileceklerini ileri sürmektedirler (Çileli, 1981, 19).

Öncelikle, çocuklar etraflarındaki dünyaya rasyonel, kendilerini koruyucu yollarla uyum sağlarlar. İkincisi, çocukların biyolojik olarak hazır oldukları farklı psikolojik ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları anlarsak, çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimlerini destekleyebiliriz. Üçüncüsü, çocukların öğrenmesi dünya hakkında aktif bir teori inşasını içerir ve bu teoriler çocukların gelişimi ve deneyimleri ile değişime uğrar. Dördüncüsü, çocuklar biyolojik olarak kendi yaşamlarını koruyacak şekilde yaşamaya ve etkileşime girmeye hazırdırlar. Ve son olarak, çocukların entelektüel, sosyal, duygusal ve etik gelişimleri için destekleyici ve zorlayıcı bir sosyal çevre şarttır.

2.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi

Ahlaki gelişim araştırmaları ile doğrudan ilişkili olan önemli bir yaklaşım ise Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı"dır. Sosyal Öğrenme Kuramcıları, ahlaki tutum ve davranışların, kişinin sosyal çevresi ile olan ilişkisinde öğrenme sonucu ortaya çıktığını ileri sürmektedirler. Sosyal Öğrenme Kuramı, ahlak gelişimi sürecinin diğer davranış kazanma süreçleri ile benzerlik gösterdiğini kabul etmektedir. Öğrenme, model alma, özdeşleşme ve taklit kavramları, sosyal öğrenme sürecinin temel kavramlarıdır (Aydın, 2007). Bandura (2001)'ya göre, davranışlar, büyük oranda olası sonuçlara göre belirlenir. Durumlar, düşüncede simgesel olarak temsil edilebildiğine göre, davranışların olası sonuçlarını önceden görüp gerekli değişiklikler yapılabilir. Bireyin düşüncelerinde simgesel olarak temsil edilen olası sonuçlar, davranışı gerçek sonuçlar kadar güdüleyebilir. Sosyal öğrenme kuramı, çocukların ahlaki ve sosyal kuralları, yetişkinler ve akran grupları ile olan ilişkileri sonucu öğrendiklerini varsaymaktadır. Bir başka ifade ile çocuklar ahlak ve sosyal kurallar ile ilgili yargılarını farklı sosyal ilişkileri denemeleri sonucunda kazanmaktadırlar (Seçer & Sarı, 2006). Bilişsel süreçlerin önemini de kabul ederek, katı davranışçılardan ayrılan sosyal öğrenme kuramı, ahlakın diğer bütün davranışlar gibi öğrenildiğini, çevrenin sağladığı şartların kültürel farklılıkları da açıklamak için yeterli olduğunu kabul eder.

Bandura (1977), Sosyal Bilişsel Teorisi'ni, öğrenmenin sosyal kaynaklar aracılığıyla gözlemlerin yapılabileceği bir ortamda gerçekleştiğini varsayarak türetmiştir. İnsanlar izleyerek öğrenir ve ardından gözlemlenen eylemi taklit etmeyi, değiştirmeyi veya göz ardı etmeyi seçer. Bu, çevresel faktörler, davranış ve bilişsel, duygusal ve biyolojik

olaylar gibi kişisel faktörler arasındaki üçlü ilişki, algıları ve eylemleri etkilediğinden, öğrenme için dolaylı olarak geçerlidir. Karşılıklı determinizm olarak adlandırılan bu ilişki, teoriyi destekleyen odak noktası olarak gözlemleri kullanır.

Bir gözlem, öğrenme ve davranış modelleme için kritik öneme sahiptir. Modellenmiş davranışın daha iyi anlaşılmasının etkinliğini ve takibini artırmak için bir dörtlü temel sürecin bölünmesi inşa edilmiştir. İlk unsur olan dikkat, öğrencinin duyusal kapasitelerini, motivasyon ve uyarılma düzeylerini, algılama ve pekiştirme yeteneklerini etkilemek için gözlemin ana bölümlerine katılmasını içerir. Daha sonra öğrenci, gözlemi zihinsel, sözel ve fiziksel yollarla akılda tutacaktır (akılda tutacaktır). Ayrıca, öğrenci, davranış oluşturmak için gözleme fiziksel olarak dahil olmak için eylemler yoluyla gözlemi üretmek için motor yeniden üretimi kullanacaktır. Son öğe, öğrencinin gözlemlenen davranışı gerçekleştirmek veya taklit etmek için uyguladığı motivasyon düzeyini araştırır. Bu nedenle, eğer bir öğrenci otantik olarak gerçekleştirilen bir davranışa dikkat ediyorsa, o zaman meraklı olmaları, gösterilen davranışı uygun şekilde yükseltilmiş motivasyonla yeniden üretmek için öğrencinin gözlemin en önemli yönlerini korumasına izin verecektir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, anne babalarını model olarak alırlar, kendilerini onlarla özdeşleştirir, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar. Çocuklar anne ve abalarını model aldığı için anne babasının sahip olduğu değerleri ve ahlak kurallarını da öğrenirler. Böylece içinde bulundukları kültür ile çatışmayan uygun davranışlar göstermiş olurlar (Seçer, Sarı & Olcay, 2006).

Davranışsal öğrenme teorileri, tüm öğrenmenin koşullandırma, pekiştirme ve ceza ile oluşturulan derneklerin sonucu olduğunu öne sürerken, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, öğrenmenin sadece başkalarının eylemlerini gözlemleyerek de gerçekleşebileceğini öne sürmüştür. Teorisi, insanların diğer insanları izleyerek yeni bilgi ve davranışlar öğrenebileceğini savunarak sosyal bir unsur eklemiştir. Gözlemsel öğrenme olarak bilinen bu öğrenme türü, genellikle diğer öğrenme teorileri tarafından açıklanamayanlar da dahil olmak üzere çok çeşitli davranışları açıklamak için kullanılabilmektedir.

Davranışçılar, tüm öğrenmenin, ilişkilendirme ve pekiştirme süreçleri aracılığıyla çevre ile doğrudan deneyimin bir sonucu olduğunu öne sürerken, Bandura'nın teorisi, doğrudan pekiştirmenin tüm öğrenme türlerini hesaba katamayacağı yönündeydi.

Örneğin, çocuklar ve yetişkinler genellikle doğrudan deneyime sahip olmadıkları şeyler için öğrenme sergileyebilmektedirler. Hayatında hiç beysbol sopası kullanmamış olsa bile, başkalarını bu eylemi yaparken görmüş olması onun da beyzbol sopasıyla ne yapacağını biliyor olmasını sağlamaktadır.

Ebeveynler ve psikologlar popüler kültür medyasının çocuklar üzerindeki etkisini tartışırken, tartışmalar için bir paratoner haline gelen bu tür gözlemsel öğrenmedir. Bandura, öğrenme ve davranışı etkileyen tek faktörün dış, çevresel takviye olmadığını belirtmiş ve pekiştirmenin her zaman dış kaynaklardan gelmediğine dikkat çekmiştir. Bir davranışın öğrenilip öğrenilmediğini belirlemede kişinin kendi zihinsel durumu ve motivasyonu da önemli bir rol oynar. İçsel güçlendirmeyi, gurur, memnuniyet ve başarı duygusu gibi bir iç ödül biçimi olarak tanımlar. İç düşüncelere ve bilişlere yapılan bu vurgu, öğrenme teorilerini bilişsel gelişim teorilerine bağlamaya yardımcı olur.

Çocukları cesaretlendirmek ve öz-yeterlik oluşturmak gibi diğer sınıf stratejilerinin kökleri sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine karşı pozitifse ve onları cesaretlendiriyorsa, bu pozitif enerji ve sözel teşvik de öz-yeterliği, kişinin çeşitli durumlarda başarılı olma yeteneklerine olan inancını geliştirmeye yardımcı olur. Bandura, bir kişinin öz-yeterliliğinin görevlerine, hedeflerine ve zorluklarına nasıl yaklaşıldığını etkilediğini ortaya çıkarmıştır Güçlü öz-yeterliliğe sahip bireyler, zorlukları ustalaşılması gereken görevler olarak görürler, katıldıkları etkinliklerde derin ilgiler geliştirirler, etkinliklere ve ilgi alanlarına güçlü bir bağlılık duygusu oluştururlar ve hayal kırıklıklarından ve aksiliklerden kolayca geri dönerler. Bununla birlikte, daha zayıf bir öz-yeterlik duygusuna sahip olanlar, zorluklardan kaçınma, zor görevlerin ve durumların yeteneklerinin ötesinde olduğunu düşünme, başarısızlıkları ve sonuçları hakkında olumsuz düşünme ve yeteneklerine olan güvenlerini kolayca kaybetme eğilimindedir.

2.4.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi

2004 yılından itibaren Türkiye'de gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında temele alınan yapılandırmacılık, öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin bir kuramdır. Bu kuram bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve yansıttığı ilkesine dayanır. Buna göre öğrenme, bireyin önceki bilgilerini düzenleme ve yeni bilgileri kurma sürecidir. Köken olarak Kant, Vico ve Dewey gibi eğitimci ve filozofların

bilginin inşası ve geleneksel öğretim metotları üzerine yaptıkları eleştirilere kadar dayandırılsa da yapılandırmacılık Piaget, Vygotsky ve Glasersfeld gibi bilişsel ve sosyal psikologlar tarafından şekillendirilmiştir (Özbay, 2003, Erden & Akman, 1997).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma, zihinsel ve bilişsel yapılarla ilgili bir durumdur. Onun ileri sürdüğü bilişsel yapılar gözlenebilir olmasalar da Piaget onları bir kurgu olarak değil, birer gerçeklik olarak kabul etmektedir. Bilişsel yapılandırmacılığa göre bilgi öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde işlenerek oluşturulur. Birey bilgiyi çevreden edilgen biçimde almaz. Öğretmen de öğrenciye bilgi aktarıp ödül ve cezalar veren değil, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlayan rehber kişidir (Savaş, 2007, 519-641). Sosyal yapılandırmacılığa göre bilgi insanın ürünüdür, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır. Bireyler birbirleriyle ve yaşadıkları çevreyle etkileşimleri yoluyla anlam oluştururlar. Öğrenme sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi model alma ve taklit etmeden daha karmaşık bir yapıdır. Çocuğun gelişimini sosyokültürel açıdan ele alan Vygotsky'ye göre çocuk iki gelişim alanına sahiptir. Bunlardan birincisi çocukların karşılaştıkları problemleri bağımsız olarak çözebilmelerini sağlayan hâlihazırdaki gelişim alanıdır. İkincisi ise çocuğun gelecekteki gelişim düzeyini belirleyen ve hâlihazırdaki gelişim alanını çevreleyen yakın gelişim alanıdır (Vygotsky, 1978, akt. Çeçen, 2000). Çocuğun yakın gelişim alanı çevresi ile etkileşime geçerek, özellikle de çevresindeki yetişkin ve eğitimcilerin bilinçli rehberlikleri ile hâlihazırdaki gelişim alanına dönüşür. Bir sorununu çözme konusunda yetişkinden yardım alan çocuk devamında aynı sorunu kendi başına çözmeyi öğrenir. Ancak eğitimci sorunları çocuk için çözmemeli, ya da sorunu basitleştirmemelidir. Çocuğun var olan gelişim düzeyinin ötesine geçmesine köprü olacak yeni içerik ve ortamı ona sağlamalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı iş birliği, bireysel özerklik, üretkenlik, yansıtıcılık, aktif katılım, bireysel ilgi ve çoğulculuk gibi değerleri öğrenme süreçlerinin içine adapte eder (Zengin, 2011, 77-86). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre şekillenmiş bir karakter eğitimi ortamında öğrenci sadece dinleyici olmayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede ezberleme yerine düşünme ve yorumlayarak özümsemeye odaklanılmasını ister. Değerlerin sözel olarak tanımlandığı ya da örneklendirildiği bir değerler eğitimi ortamı yapılandırmacılık açısından yeterli

değildir. Yapılandırmacılık, değerlerin içselleştirilebilmesi ve hayata dair pratik uygulamalarla iyice özümsenmesi için eğitim ortamının gerçek yaşama benzer koşullara sahip olmasını gerekli görür. Bu da bütüncül, kapsamlı bir karakter eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Yıldırım, 2007).

2.4.7. Domain (Alan) Kuramı ve Karakter Eğitimi

Elliot Turiel ve arkadaşları tarafından ahlaki gelişimi açıklamak için ortaya atılmıştır (Uysal, 2008). Elliot Turiel, Berkeley'deki California Üniversitesi'ndeki Graduate School of Education'da Jerome A. Hutto Kürsüsü'nün başında, aynı zamanda Psikoloji Bölümü'nde bağlı bir profesördür. Elliot Turiel, Kohlberg'in ahlaki gelişim üzerine çalışmalarından yola çıkmış, 1970'lerden sonra çok boyutlu çalışmalar yapmaya devam etmiştir. Teorinin ve eğitime uygulanışının bazı noktalardan yetersiz kaldığını belirterek domain/etki (alan) teorisini geliştirmiştir. Hem Kohlberg hem de alan kurmacıları ahlaki düşünüşü insan zihninin yapısal formel bir alanı olarak görmektedirler. Ahlaklılık, somut problemlere ve durumlara kuralcı, sonsuz öncelikli, formel kurallar ve ilkeler uygulayan evrensel düşünce alanı olarak algılanmaktadır (Kennet & Keefer, 2006, 369). Fakat Turiel, Kohlberg'in anlayışını geleneksel alan ile ahlaki alanı birbirine karıştırdığı gerekçesiyle eleştirmektedir (Ekşi, 2006, 33). Turiel (1983), özerk ahlaki muhakemenin, aslında kendi bağımsız yapısal düşünüş alanını oluşturduğunu ve çocukların bilişsel gelişiminin ilk yıllarında da görülebileceğini de savunmaktadır. Alan teorisinde ahlak gelişimini inceleyen araştırmalara göre, çocuklar kendi ahlak sistemlerini oluştururken içinde bulundukları sosyal çevrenin dini, kültürel, etnik ve ekonomik niteliklerinden etkilenmektedirler (Nucci, 2001). Bu etkilenmeye bağlı olarak çocuklar olay ve olguları farklı nitelikteki sosyal etkileşimlerin etkisi ile hareket edeceğini vurgulamaktadırlar (Uysal, 2008).

Domain teorisine göre, birbirinden farklı kişisel, geleneksel ve ahlaki alanlar bulunmaktadır. Bunların her biri kendi kaynaklarıyla ve etki alanlarıyla bütünsel bir parça oluştururlar. Alan kurmacılarına göre ahlaki değerlerin formel ve objektif tanımlanabilmesi, bu değerleri sosyal ve kişisel değerlerden ayıran en önemli niteliktir. Bundan dolayı alan teorisinde geleneksellikle ahlaklılık birbirinden ayrılır. Alan kuramcılarına göre gelenekten bağımsız bir ahlaki alanın tanımlanması çok önemlidir. Onlar bunu yaparak kültürel normlardan ve kişisel görüşlerden bağımsız bir ahlaki değerler için sağlam bir zemin oluşturacaklarını düşünmektedirler. Bu kapsamda

Nucci ve Turiel (1978) yapmış oldukları araştırmada çocuk davranışlarında geleneksellikle ahlaklılığın birbirinden ayrıştığını tespit ettikleri için ahlaki yargı ile geleneksellik arasında bir ayrım yapmaktadırlar (Nucci ve Turiel, 1978, 404). Bu bağlamda alan teorisine göre, çocuğun ahlaki ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerinin birbirinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede alan teorisinde sosyal yargılamanın, adalet, haklar ve refahla ilgili ahlaki yargılama (moral); kurallar ve geleneklerle ilgili geleneksel yargılama (sosyal) ve görev ve sorumluluklarla ilgili kişisel-seçim yargılaması (psikolojik) olmak üzere üç alanı vardır. Bu alanlar arasındaki denge veya baskınlık bir durumun nasıl kurgulandığı ile ilgili özgün şartlara bağlıdır (Ekşi, 2006, 34).

Alan teorisi, çocukların sosyal deneyimlerinden yani, arkadaşları, çevresi ve ailesi ile olan etkileşimlerinden gelen bilgilere odaklanmaktadır. Çocuk kendisine verilen değerleri kendi değer yargıları içerisinde içselleştirmektedir. Bu değer yargılarının oluşmasında ise çocuğun arkadaşlarının, ailesinin, öğretmenlerinin, okulunun, kısacası tüm çevresinin büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır (Uysal, 2008).

2.5. Karakter Eğitimi ve Aile

Aile bireyin doğuştan üyesi olduğu en küçük gruptur. Olumlu ya da olumsuz birçok davranış ve alışkanlıkların temeli ailede atılır. Çocuğun ilk eğitim kurumu ailedir. Çocuk ilk eğitimini anne ve babasından alır ve sonraki yıllarda davranışlarına anne-babasından aldığı eğitim yön verir. Toplumun etkisi aileden sonra başlar. Anne ve babanın 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, 37). Aile toplumdaki kuralların içselleştirilmesinde ve yaygın hale gelmesinde, ayrıca bu kuralların sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli role sahiptir (Özensel, 2003, 219). Karakter özelliklerinin birçoğunun temeli aile aracılığıyla atılır.

Anne ve babanın karakteri, çocuğun karakterine şekil verir ve karakter, çocuğun anne ve babası karşısında gösterdiği tepkiye bağlı olarak gelişir. Ailede karakter eğitiminin amacı; çocukları kendisi ile barışık ve topluma çeşitli şekillerde katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek ve çocukların günlük hayatta kendilerini ve çevrelerini etkileyen konularda iyi-kötü ve doğru-yanlış arasında uygun seçimler yaparak hareket

etmelerini sağlamaya yardımcı olmaktır (Akman, 2011). Erken çocukluk döneminden başlayarak eğitimin önemli bir kısmı, çocuğun yakın çevresi ve toplum içindeki etkileşim ve pratikler ile başlar (Masmuzidin, Jiang & Wan, 2011).

Akman (2011)'a göre, davranışları doğru veya yanlışlığı konusunda kişiden kişiye, toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişen yargılar vardır. Ailenin olumlu desteği ve model olması çocuğu değerleri doğrudan ya da dolaylı olarak sunması çok önemlidir. Aile ortamında kazanılan temel değerler çocukların çevre ile olan iletişim ve etkileşiminde de önemli rol oynar. Değerlere sahip olan bireyler karşısındaki ile iletişime geçerken sosyal beceriler içerisinde yer alan nezaket kurallarına uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme, empati kurma, kendini açıkça ifade etme gibi davranışları sergiler (Neslitürk, 2013).

Ailenin önemsediği değerleri yaşayarak çocuklarına model olmaları değer aktarımının doğal ve en etkili yötemidir. Okul dışındaki çocuğun karakter gelişiminde en önemli etken olan ailelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sağlıklı karakter gelişimlerini sağlama konusunda okullarla birlikte çalışmaları karakter eğitiminin uzun vadede başarılı olması ile doğrudan ilgilidir.

Günümüzün çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, çocuğun eğitiminin doğumla başladığı ön kabulünden yola çıkarak, çocukla birlikte ailenin de eğitime katılmasını gerekli görmektedirler (Tezel, Şahin & Özyürek, 2011). Alpöge de (2011a) karakter eğitiminde başarının aile ile iş birliği yapılmasına bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Anne ve babayı yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirmek, onların görüşünü almak, katkısını sağlamak kazandırılmak istenen değerin içselleştirilmesini sağlar.

2.6. Karakter Eğitimi ve Öğretmen

Çocuğun karakteri ve ahlaki gelişimi üzerinde en çok ailenin etkili olması doğaldır. Fakat okul ve öğretmen çocuğun hayatında bir dönüm noktasıdır. Çocuğun sosyal çevresi okul ile birlikte gelişir. Öncelikleri, ödev ve sorumlulukları değişir. Bu aşamada öğretmene düşen en önemli görev çocuğu sevmek ve davranışları ile ona iyi örnek olmaktır. Öğretmenin çocuğa ve başkalarına göstereceği davranış tarzı ile örnek olma, çocuğun karakter gelişiminde anahtar rol oynamaktadır. Bu anlamda, toplumun öğretmenlerden beklentileri içerisinde karakter eğitimi kapsamındaki temel ahlaki değerleri öğrenciye aktarması, bir rehber ve örnek olması da yer almaktadır.

Öğretmen, mesleki ve kişisel olarak ve sahip olduğu değerler açısından program hedeflerini gerçekleştirecek yeterliğe sahip değilse, en mükemmel program dahi işlevselliğini kaybetme riski taşımaktadır. Çocuk ile yoğun bir iletişim olanağına sahip öğretmen, çocuğun tutum ve davranışlarına etki ederek, temelleri atılmış ve inşa sürecindeki karakter yapısı üzerine kendisinden bir şeyler katar. Bu inşa sürecinde hoşgörü, yardımlaşma, sevgi, saygı, arkadaşlık gibi değerlerin her biri ayrı bir tuğla olarak kabul edilirse bu tuğlalar bir araya geldiğinde karakter denilen yapıyı ortaya çıkarır. Bu değerlerden hiçbiri birbirinden bağımsız değil; aksine birbirinin tamamlayıcısıdırlar. Bir rol model olarak anne, baba ve öğretmenler karakter bakımından ne denli tutarlı ve dengeli olurlarsa, çocuk da o kadar dengeli ve tutarlı bir karakter yapısına sahip olur (Altın, 2010).

Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan bir model olmaları, ahlaki sınıf ortamları oluşturmaları, değişik stratejiler kullanarak sınıf içinde veya sınıf dışında da karakter eğitimi hedeflerinin kazandırılmasına ilişkin çocuklara çeşitli uygulamalar yaptırmaları önemlidir. Doğal olarak karakter eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de toplumda benimsenen değerleri kazanarak, kendi topluluklarına uyum ve katkı sağlayacaklardır (Yıldırım, 2007).

Karakter eğitiminde öğretmenin amacı, öğrencileri erdemli insan haline getirmeye çalışmak olmalıdır. Öğretmenler öğrencilere doğru ve yanlışı birbirinden ayırmayı, doğru olana değer vermeyi ve davranışını ona göre değiştirmeyi, ahlaki muhakemeyi öğretebilir (Lumpkin, 2008, 49). Öğretmenin alanında gerekli bilgi birikimine sahip olması onu mükemmel bir öğretmen yapmamaktadır. Bir öğretmen; sınıfa hâkim ve liderlik özelliklerine sahip olmanın yanında, duygusal yönden de öğrenciye yakın olmalıdır. Öğretmen cezayı ön planda tutmamalı, sevgi-saygı ve samimiyeti ön planda tutarak öğrenciye yakın davranmalıdır (Ulusoy, 2019, 205). Karakter eğitiminde öğretmenlerin en büyük sorumluluğu rol model olmaktır (Demirel, Özmat, & Özkan Elgün, 2016, 1639). 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.

2.7. Karakter Eğitimi ve Okul Yöneticisi/Okul

Öğrenciler okulda önemli miktarda zaman harcadıkları için okul, temel değerler haline gelen sağlıklı tutumları ve eylemleri açıklamak ve güçlendirmek için bir fırsattır. Medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak sahip oldukları değerleri 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). Karakter eğitimi, bir kişi veya grubun duygusal, entelektüel ve ahlaki niteliklerini içerecek şekilde kapsamlı bir şekilde sunulmalıdır. Öğrencilerin olumlu sosyal davranışları öğrenmeleri, tartışmaları ve hayata geçirmeleri için birden fazla fırsat sunulmalıdır. Karakter eğitimini başarılı bir şekilde uygulamak için okullar aşağıdakileri yapmaya teşvik edilir:

- Vurgulamak istedikleri karakter unsurlarını belirlemek ve tanımlamak için personeli, velileri ve öğrencileri bir araya getirmeye yönelik bir liderlik rolü üstlenmek;
- Karakter eğitiminin okul yaşamına ve kültürüne nasıl entegre edileceği konusunda personele eğitim sağlamak;
- Okulda ve hayatlarında başarılı olabilmek için gerekli olan karakter özellikleri hakkında öğrencilerin tutarlı mesajlar duymalarını sağlamak için ebeveynleri ve topluluklarıyla ortaklık kurmak; ve
- Okul liderlerine, öğretmenlere, ebeveynlere ve toplum ortaklarına örnek karakter özelliklerini ve sosyal davranışları modellemeleri için fırsatlar sağlamak.

Karakter eğitimi, olumlu okul kültürü, ahlaki eğitim, adil topluluklar, duyarlı okul toplulukları, sosyal-duygusal becerileri öğrenme, olumlu gençlik gelişimi, yurttaşlık eğitimi ve çeşitli kavramları içerir. Bu yaklaşımların tümü, gençlerin entelektüel, sosyal, duygusal ve etik gelişimini teşvik eder ve gençlerin sorumlu, ilgili ve topluma katkıda bulunan vatandaşlar olmalarına yardımcı olma taahhüdünü paylaşır. İyi bir yönetici, okulu için karakter eğitiminin tasarlanması ve uygulanmasına tüm toplumun katılımını sağlamalı ve karakter eğitimini eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirmelidir. Etkili olması için, karakter eğitiminin bir okul topluluğundaki tüm paydaşları içermesi ve okul iklimine ve programına nüfuz etmesi gerekir.

Karakter bir anda oluşmaz, ancak ideal şekle ve güce ulaşmak için ciddi ve tutarlı bir eğitim ve eğitim ortamı gereklidir. Eğitimciler, öğrenme ortamının akışını engelleyen ve potansiyel olarak tüm öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilecek antisosyal ve yıkıcı öğrenci davranışlarıyla karşı karşıyadır. Birden çok kaynak bu davranışları, fiziksel saldırganlık, zorbalık veya şiddet içeren davranışlar, saygısızlık, tartışma olarak açıklar. Bu tür davranışlar uzun yıllardır endişe kaynağı olmuştur ve öğretmenler, personel ve ebeveynler arasında bu zorlu davranışlar nedeniyle hem öğretme hem de öğrenmenin etkilendiği konusunda farkındalık yaratmaktadır. Eğitimcilerin karşılaştığı bu sorun, bu öğrenci davranışlarını ele almak için yöneticilerin dikkate alması gereken farklı önleyici tedbirlerin incelenmesine yol açmaktadır. Birçok yönetici, bu sorunu etkili bir şekilde ele almak ve okulları ve öğrencileri için güçlü bir temel oluşturmak için eğitim programlarına iyi bir karakter eğitimi programını dahil etmek durumundadırlar. Bu, "öğrencilerin yeniden etkileşime geçmesine, çatışmalarla başa çıkmasına ve öğrenme ortamında öğrencileri görevde tutmasına yardımcı olmak için kullanılan yaygın bir stratejidir". Yöneticilerin, okulda uygulanacak karakter eğitimi programını seçerken ya da tasarlarken göz önünde bulundurmaları gereken en temel ilkeler, karakter gelişimine kapsamlı ve proaktif bir yaklaşım, ahlaki eylem için öğrenciye fırsat sağlamak ve ebeveyn ve toplum katılımı olmalıdır (Lickona, Schaps & Lewis, 2007; Berkowitz & Bier, 2004).

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 eğitimini gerçekleştirebilmek 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, 3; Sanchez, 2005).

Lickona (1991) karakter eğitimi sürecinde okul yöneticilerinin liderliğinde yapılması gerekenlerle ilgili altı maddelik temel ilkeden bahsetmektedir:

- Okul yöneticileri 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 çalışmalar sağlanmalıdır.
- Öğrenciler ve okuldaki personel 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).

2.8. Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi

Değerlerin, ahlakın ve karakterin ruhunun çocuklara aşılanması gerektiği inancı, en eski bilginlerden başlayarak, çağlar boyunca dile getirilmiştir. Pek çoğu, ahlak ve karakter eğitimi üzerine yazılarında Sokrates, Platon ve Aristoteles'e atıfta bulunmuştur. Örneğin, Rivera (2005) Aristoteles'in ahlakın kazanılması ve uygulanması, sosyal adalet ve entelektüel bilgi (adaletin bir devletin ve bir bireyin sahip olması gereken erdemlerden biri olarak görülmesi) arasında bir ayrım yapmadığını yazmıştır. Sherman (2002), erdem veya ahlaki eğitimde rehberlik için Platon, Sokrates ve Aristoteles'in öğretilerine vurgu yapmış, Lickona (2004) "Karakter Önemlidir!" adlı kitabında Sokrates'in tatmin edici bir yaşamın önemli erdemlerden biri olduğu konusundaki görüşünü aktarmıştır.

Devletin karakter ya da ahlak eğitimindeki rolü, Glanzer ve Milson'a (2006) göre, çeşitli sosyal sınıflardan çocuklara adalet gibi erdemleri teşvik etmenin devletin sorumluluğunda olduğu görüşünü dile getirdiklerinden, Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Laud (1997, 1) Amerika'da ahlak eğitimi üzerine makalesine şu sözlerle başlamaktadır: "Aristoteles'in öğrettiği gibi, insanlar doğal olarak ya da kendiliğinden, ahlaki açıdan mükemmel ya da pratik olarak bilge olacak şekilde büyümezler. Sadece yaşam boyu süren kişisel ve toplumsal çabanın bir sonucu olarak böyle olurlar."

Ahlak veya karakter eğitiminin tarihsel temelini incelerken Konfüçyüs de dikkate alınmalıdır. Konfüçyüs, ahlaki eğitimi, bireylerin, ailelerin, okulların ve toplumun günlük yaşam boyunca birlikte yürütmesi gerektiği inancını vurgulamıştır (Fengyan, 2004). Konfüçyüs öncelikle samimiyet, doğruluk, ana babaya bağlılık ve yardımseverlik olmak üzere dört erdemle ilgilenmiştir. Dewey ve Kohlberg düşüncesinin temeli de bu eski Çin inancına dayanmaktadır. Fengyan, ahlak eğitiminin

çocuğun kendi yetenek ve kişisel özelliklerine göre verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ahlak ve değerleri aşılamanın önemine olan inanç, İngiliz filozof John Locke'un karakter gelişiminin rolünün entelektüel kazanımın yerini aldığını öne sürdüğü "Aydınlanma Çağı" sırasında da görülebilmektedir (Sanchez, 2005). Bu bakış açısı, İngiliz filozoflar John Stuart Mills ve Herbert Spencer tarafından on dokuzuncu yüzyılda dile getirilmiştir (Huitt, 2004; Sanchez, 2005).

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

Kant'a göre ahlaklılık, yalnızca bireylerin değil, ayrıca toplumun ve devletin bir görevidir. Bu nedenledir ki, insanlar arasındaki bütün ilişkilerin kademeli bir biçime sokulması ve ahlakileştirilmesi gerekir. Bu görüşe göre eğitimin esas amacı, estetikçi-harmonik bir geliştirme değil, kanuna bağlı bir "ahlakileştirme"dir. İnsan mümkün olduğu ölçüde "vazife" ilkesinden hareket ederek davranmaya, maddî tabiat üzerinde hâkimiyet kurmaya ve ahlaki yönden "otonom bir şahsiyet"e erişmeye çalışmalıdır. Bunun için de çocuklar, mümkün olduğu kadar erkenden "vazife" ve "disiplin"e alıştırılmalıdır.

Panteist bir düşünür olan Alman Goethe, "Tüm Yönlü Şahsiyet Eğitimi" görüşü ışığında, tabiattaki organik şekillenmeye paralel olarak, insanlarda da eğitsel esastaki bir biçimlenmeyi kabul eder. Ona göre eğitsel tarzda bir biçim alma, organik bir gelişmedir. Bu nedenle Goethe'nin eğitim görüşlerinde, "tabiat" kavramı önemli bir yer tutar. Zira eğiticiyi bir bahçıvana benzetir (Aytaç, 1980, 247). Wilhelm Meister'in "Seyahat Yılları" adlı eserinin ikinci ve üçüncü bölümlerinde Goethe, entelektüel-

ahlaksal bir eğitim taslağı çizer. Bu çeşit bir eğitim hem gençlerin bireyselliğine dayandırılır hem de çocuğun içerisinde yaşadığı toplumun uyumlu bir üyesi olmasını sağlamayı amaç edinir. Buna göre çocuğun tabiatının gelişmesine dışardan bir müdahalede bulunulmamalı, fakat tamamen akla dayalı bir yöneltme yoluyla zihinsel hayatı, kendi kendine faal hale getirilerek, onun açılıp geliştirilmesi ve asilleştirilmesi sağlanmış olmalıdır. Goethe'ye göre tabiat, insana gerekli olan her şeyi vermiştir. Bireyin görevi, ancak bunu geliştirmektir. Bu yönde gösterilecek eğitsel çabaların esas amacının, insanın her yönüyle insan olmasını sağlayacak şekilde geliştirilmiş olmasıdır (Goethe,1829, akt., Aytaç, 1980, 249).

2.8.1. ABD'de Karakter Eğitiminin Tarihçesi

Bilinen ilk karakter eğitimi çalışmalarının merkezi Amerika olarak kabul edilmektedir. Amerika'daki okullarda karakter eğitiminin tarihi ise, koloni (sömürge) dönemlerine kadar uzanmaktadır. ABD'de karakter eğitimi, eğitimin kendisi kadar eskidir (Greenawalt, 1996). Amerikanın kurucuları, demokrasinin, insanların kendileri tarafından yönetilmesi olduğu için, demokrasinin karakter eğitimine özel bir ihtiyacı olduğuna inanmakta, bu nedenle insanların birbirlerinin hakkına saygı, hukuka saygı, kamu hizmetine gönüllü katılım gibi "demokratik erdemler" geliştirmeleri gerektiğini savunmaktaydılar.

Ahlak eğitiminden 1600'lerden 1800'lere kadar olan beklenti, ahlakın, değerlerin ve dinin evde her iki ebeveyn tarafından öğretilmesi ve okulun bu ahlaki ve dini dersleri pekiştirmesiydi (McClellan, 1999). Örgün eğitim, belirgin bir şekilde ahlaki ve dini bir vurguya sahipti. Hıristiyan geleneğinde, insanların doğuştan kusurlu olduğuna (ilk günah), dini yollarla kurtuluşa ihtiyaç duyduğuna inanılırdı (öğretim, rehberlik ve doğaüstü ritüellerle).

Püriten[1] New England'da eğitimin birincil odak noktası okuryazarlık becerilerini öğretmekti; bununla birlikte, öğretim materyallerine dini ve ahlaki imgeler entegre olmuştu (McClellan, 1999). 1760 yılında New Jersey'de iyi karakter, öğretmenlik yapmak isteyenler için aranılan niteliklerden biriydi (Laud). ABD başkanlarından

[1] Püritenler, 16. yüzyılın sonlarında İngiltere Kilisesi'nde ortaya çıkan ve 'Püritenizm' adıyla bilinen dini bir reform hareketinin üyeleriydi. İngiltere Kilisesi'nin Roma Katolik Kilisesi'ne çok benzediğine ve İncil'de yer almayan törenleri ve uygulamaları ortadan kaldırması gerektiğine inanıyorlardı. İngiliz kilisesi ile uyum sağlayamadıklarından, *Amerika*'ya ilk göç hareketinde yer alıp ve *Amerika*'da New England yerleşim yerini kurmuşlardır.

Benjamin Franklin, öğretim programlarının etik çalışmaları içermesi gerektiğini belirtmişti. Ancak Franklin, dini eğitimden ziyade seküler ve pratik bir eğitim talep eden ilk kişilerden biriydi (Laud, 1997). Diğer bir ABD başkanı Jefferson, halk eğitiminin temel ilkesinin, yeni cumhuriyetçi-demokratik hükümete etkin bir şekilde katılabilecek geleceğin vatandaşları yetiştirmek olduğuna inanmış; ancak, halk eğitimi ile herhangi bir organize din ilişkisine karşı çıkmıştır (Laud, 1997; Seamon, 2011). Laud'a göre Jefferson, çocukların doğuştan gelen bir doğru ve yanlış duygusuna sahip olduklarına ve bu nedenle okulun sorumluluğunun, doğrudan öğretimden çok akıl ve uygulama yoluyla bu doğuştan gelen yetkinliği güçlendirmek olduğuna inanıyordu. Bir çocuk bu eğitim yaklaşımına yanıt vermediyse, "doğru ve yanlış alışkanlıkları konusunda eğitilmelidir" (Laud, 2011, 7).

2.8.1.1. On Dokuzuncu Yüzyıl

Genç cumhuriyet şekillenirken, okullaşma hem laik hem de ahlaki nedenlerle teşvik edilmekteydi. Bununla birlikte, on dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde din, okullarda bir sorun haline gelmeye başlamıştı. ABD'de ezici olan baskın din Protestanlıktı. Püriten döneminde olduğu kadar belirgin olmasa da İncil yine de devlet okullarının temelini oluşturuyordu. Ancak 19. yüzyılın ortalarından itibaren İrlanda, Almanya ve İtalya'dan göçmen dalgaları ülkeye geldikçe, okulların Protestan ve Ortodoks yoğunluğuna tepki göstermişlerdi. Katolikler, çocuklarının inançlarından mahrum bırakılacağı endişesiyle kendi okul sistemlerini geliştirmişler, daha sonra yirminci yüzyılda Yahudiler, Müslümanlar ve hatta çeşitli Protestan mezhepleri gibi diğer dini gruplar kendi okullarını kurmuşlardır. Her grup, ahlaki eğitiminin kendi inancına veya koduna dayanmasını arzulamıştır. On dokuzuncu yüzyılda öğretmenler, okulun ahlaki misyonunu ilerletmeleri ve karakter oluşumuna katılmaları için açık bir beklentiyle işe alınmış ve eğitilmişlerdir. Edebiyat, biyografi ve tarih, çocuklara yüksek ahlaki standartlar ve yaşamlarına rehberlik edecek iyi örnekler aşılama niyetiyle öğretilmiştir. Okullar, disiplin, öğretmen örneği ve günlük okul programları ile karakter eğitimini doğrudan ele almıştır. İncil, devlet okulunun hem ahlaki hem de dini eğitim için kaynak kitabını teşkil etmekteydi. Kimin İncil'inin kullanılacağı ve hangi doktrinlerin öğretileceği konusunda tartışmalar ortaya çıktığında, William McGuffey, 1836'da "McGuffey Okuyucularını" yazmış ve bu kitap yüz milyondan fazla satmıştır. McGuffey, İncil'deki birçok hikâyeyi korumuş, ancak şiirler, öğütler ve kahramanlık hikayeleri eklemiştir. Bu kitap, okul çocuklarına dürüstlük, çalışkanlık, tutumluluk,

nezaket, vatanseverlik ve cesareti, öyküler ve dersler yoluyla öğretmeye yönelik bir kaynak kitap olarak karakter eğitiminin temelinde 20. yüzyılın ortalarına kadar devlet okullarının misyonunun merkezi bir parçası olarak kalmıştır.

2.8.1.2.Yirminci Yüzyıl

Karakter eğitimi ile ilgili 1920 ve 1930'lara doğru negatif görüşler ortaya çıkmaya başlamıştır. Dönemin eğitimcileri arasında yaşanan karakter eğitimi metodu üzerine olan anlaşmazlıklar bu alana olan ilginin azalmasına neden olmuştur. Bu dönemde eğitimciler kendi aralarında görüş birliğine varabilmek için on maddelik bir liste yayınlanmışlardır. Çocuklara doğru yaşamanın kurallarını ifade eden bu 10 madde kendine hâkim olmak, sağlıklı olmak, nezaket, sportmenlik, özgüven, sorumluluk, güvenirlik, doğruluk, çalışkanlık ve takım çalışmasıdır ve bu öğretiler o dönemde "çocukta ahlak kodları" sloganı ile anılmıştır. 1930'ların ortalarında, John Dewey, devlet okullarının ahlaki eğitim ve gelişime olan ihtiyacı önemsemeleri üzerine odaklanmış, okulları, öğrencilerin ahlaki gelişimi için uygun bir ortam sağlama konusunda teşvik etmiştir (Mulkey, 1997). Bu dönemde öğrenciler arasında vatandaşlıkla ilgili okuma kitapları yaygınlaşmıştır. Aynı zamanda resmî karakter eğitimi programlarının sayısında da bir azalma olmuştur.

1950'li yıllarda, genç intiharları, cinayetler ve ergen gebeliklerindeki artışla birlikte okullardaki karakter eğitimine, gençliğin sorunlarını çözmeye yardımcı olmak için yeniden ihtiyaç duyulmuştur. Lickona (1991)'e göre 1950'li yıllarda karakter eğitiminin gelişmemesinin sebebini, o dönemde hâkim olan pozitivist bilim anlayışıdır. Toplumun laikleşmesi ve okullarda ahlakın öğretilmesinin din öğretimi anlamına geleceği korkusu da karakter eğitiminin durdurulmasına sebebiyet vermiştir (Lickona, 1993). Avrupa'dan Amerikan üniversitelerine ulaşan mantıksal pozitivizm felsefesi, gerçekler (bilimsel olarak kanıtlanabilen) ile değerler (pozitivizmin nesnel gerçek değil, yalnızca duygu ifadeleri olarak kabul ettiği) arasında radikal bir ayrım olduğunu ileri sürmüştür. Pozitivizmin bir sonucu olarak, ahlak görelileştirilmiş ve özelleştirilmiş okullar aracılığıyla kamusal tartışma ve aktarım konusu değil, kişisel bir "değer yargısı" meselesi gibi gösterilmiştir. 1960'larda, kişiselcilikte dünya çapında bir yükseliş, bireyin değerini, özerkliğini ve öznelliğini savunmuş, sorumluluktan çok bireysel hakları ve özgürlüğü vurgulamıştır. Kişiselcilik, haklı olarak toplumsal baskıyı ve adaletsizliği protesto etmiş, ama aynı zamanda ahlaki

otoriteyi de gayri meşrulaştırmıştır. Nesnel ahlaki normlara olan inanç aşınmış, insanları kendi kendini gerçekleştirmeye yöneltmiştir. Bunun yanında sosyal taahhütleri zayıflatmış (örneğin, evlilik ve ebeveynlik) ve toplumsal olarak istikrarsızlaştırıcı cinsel devrimi körüklemiştir. Son olarak, Amerikan toplumunun hızla yoğunlaşan çoğulculuğu (kimin değerlerini öğretmeliyiz?) ve kamusal alanın artan sekülerleşmesi (ahlaki eğitim, kilise ve devletin ayrılmasını ihlal etmeyecek mi?), ahlaki uzlaşıya ulaşmanın önündeki iki engel haline gelmiş, devlet okulları, ahlaki ve karakter eğitimcileri olarak bir zamanlar merkezi olan rollerinden çekilmişlerdir.

Yeni dönemin başlangıcı sayılan 1966 yılına gelindiğinde değerler, ahlak ve karakter eğitimi gibi konulara tekrar önem verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde Merrill Harmin, Louis Raths ve Sidney Simon birlikte "Değerler ve Öğretimi" kitabını yazmışlardır. Bu kitapta ilk defa değer açıklama tekniği ve kuramına yer verilmiştir. Değerleri açıklama, değerlerin çocuklara zorla kabul ettirilmemesi gerektiğini fakat öğrencilerin özgürce istediklerini seçmeleri gerektiğini göstermiştir. Kohlberg, öğrenciler hangi değerlerin diğerlerinden daha iyi olduğunu belirleyebilsinler diye onların ahlaki yargılama yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Lickona, 1993). 1980'lerin başında, öğrencilerin zayıf akademik başarıları ve davranışları konusundaki yaygın endişenin ortasında, eğitimciler karakter kelimesini yeniden keşfetmişlerdir. Değer açıklama yaklaşımı, 1990'ların başına kadar okullarda hâkim olmuştur.

1990'lı yıllarda öğrencilerde iyi karakteri yeniden inşa etmek amacıyla tekrar karakter eğitimi önem kazanmıştır. Toplumsal ahlaki sorunlar kötüleştikçe karakter eğitimine olan ihtiyaç yeniden hissedilmeye başlamıştır. Buna göre, yetişkinler, gençlerin ahlaki yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunun farkındadır. Anne babalar ve öğretmenlerin bunu sağlama, yani ahlaki bir mirası aktarma sorumluluğu vardır. Okulun, iyi değerleri savunma ve öğrencilerin karakterlerini bu değerler etrafında oluşturmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır. Karakter eğitimi saygı, sorumluluk, dürüstlük, özen ve adalet gibi belirli değerlerin doğruluğunu öne sürer ve öğrencilerin yaşamlarında bu değerleri anlamalarına, önemsemelerine ve bu değerlere göre hareket etmelerine yardımcı olur (Lickona, 1999).

Aspen Bildirisi

Yukarıda da belirtildiği gibi 1990'ların başında toplumda yaşanan ahlaki sorunlar gittikçe yoğunlaşmıştır. Lickona genç nüfusun on olumsuz eğilimini şu şekilde listelemiştir (akt. Uysal, 2008, 34):

1. Gençlerde şiddetin yaygınlaşması
2. Otoriteye karşı baş kaldırma
3. Akran zorbalığı
4. Çalışma ahlakının bozulması
5. Cinsel gelişimin hızlanması
6. Yurttaşlık sorumluluğunun azalması
7. Kendine zarar verme davranışlarının artması, benmerkezciliğin artması
8. Dürüstlüğün giderek yok olması
9. Ahlakın giderek bozulması
10. Okul alanların ahlakının canlandırılması

İstatistiklere göre o yıllarda ABD'deki 15–24 yaş arası erkekler arasındaki adam öldürme oranı Kanada'dakinden yedi, Japonya'dakinden kırk kat daha yüksektir. ABD, gelişen dünyadaki gençler arasında, genç hamileliklerinde ve gençlerin uyuşturucu madde kullanımında en yüksek oranlara sahip ülkesiydi. Tüm bu olumsuzluklar, ABD'de karakter eğitimine yönelik ciddi organizasyonların ve programların hazırlanmasına yol açmıştır. Şemsiye kuruluş olarak ulusal düzeyde karakter eğitimini geliştirmeyi hedefleyen "Character Education Partnership-Karakter Eğitimi Ortaklığı" bu organizasyonlardan biridir. Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin milli bir savunucusu ve lideridir. İlgili pek çok kuruluşun bir araya gelerek yayınladığı "Aspen Bildirisi", bu ortaklığın temelini oluşturmuştur.

1992 Temmuz ayında, Kolorado/ABD'de, Josephson Enstitüsü, devlet okullarını temsil eden otuzdan fazla eğitim lideri, öğretmen sendikaları, üniversiteler, gençlik örgütleri, dini guruplarla birlikte, gençlerin karakterlerini güçlendirmenin yollarını bulmak için etik karakter eğitiminin ilkelerini "Aspen Bildirisi" ile ortaya koymuşlardır. Bu bildirinin maddeleri aşağıdaki gibidir (Stone, 2007):

1. Gelecek nesil topluluklarımızı, uluslarımızı ve gezegenimizi oluşturacağı için kritik bir öneme sahiptir.

2. Toplumun şimdiki ve gelecek refahı için iyi karakterli vatandaşlar yetiştirmek gerekir.
3. Gençlerdeki iyi karakter ve vicdanın ortaya çıkabilmesi için onlara toplum tarafından yardım edilmelidir.
4. Demokratik bir toplumda etkili bir karakter eğitimi saygı, sorumluluk, güven, doğruluk, adalet, ilgi ve vatandaşlık gibi köklü temel etik değerlere dayanmaktadır.
5. Bu temel etik değerlerde kültürel, dini ve sosyo-ekonomik farklılıkları aşmak gerekir.
6. Karakter eğitimi herşeyden önce ailelerin, okulların, inanç topluluklarının ve gençlik hizmet kuruluşlarının sorumluluğunda olmalıdır.
7. Bu gruplar ancak uyum içinde çalıştıklarında sorumluluklarını yerine getirmiş olur ve hedeflerine ulaşırlar.
8. Bireyin karakter ve davranışları toplumun karakter ve davranışlarını yansıtacağı için her birey bunun sorumluluğunun farkında olarak davranmalıdır.

Bu bildiriye katılanlar, uzlaşarak, altı temel ahlaki değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) de ortaya çıkarmışlardır. Bunlara, İngilizce'de karakteri ayakta tutan altı direk ya da karakterin altı sütunu anlamına gelen "Six Pillars of Character" denmektedir. Bu kelimelerin seçilmesinin sebebi kültürel, politik ya da dinî ön yargılardan uzak olarak, kısa fakat kapsamlı bir değerler listesi geliştirmeyi ve ahlaki standartları ölçmede kullanılabilecek ortak bir dil oluşturmayı sağlamasıdır.

Aspen Bildirisi'nden bir yıl sonra, 1993'te Karakter Eğitimi Programları Ortaklığı (CEP) kurulmuştur. Sonraki yıllarda Karakter Eğitimi Programları Ortaklığı daha da genişletilmiş ve 2003-2007 mali yılları arasında yaklaşık olarak yıllık 25 milyon dolarlık fon, eyalet ve yerel eğitim birimlerine karakter eğitimi programları geliştirmeleri ve uygulamaları için verilmek üzere ayırılmıştır. Bu rakamlar federal hükümetin bu duruma ne denli önem ve destek verdiğinin bir göstergesidir.

Karakter Eğitimi Manifestosu

1996'ya gelindiğinde ise Amerika'daki sekiz eyaletin valisi (Kevin Ryan, Karen E. Bohlin & Judith O. Thayer) tarafından yazılan Karakter Eğitimi Manifestosu (Character Education Manifesto) onaylanmıştır. Bu manifesto, karakter eğitimini

tanımlayıp, yedi yol gösterici prensibi, veli ve öğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belge olma niteliği taşımaktadır (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996). Her bir prensibi, ahlaki eğitim, anne-baba, erdem, okul personeli, yaşam alanlarıyla okul topluluğu, öğretim programı ve öğrenciler ile ilgilidir. Bu manifesto, karakter eğitiminin sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların geçici bir hevesi olmadığını, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutu olduğunu belirtir (Tapper, 2007). Bu belgenin içeriği şu şekildedir (Ryan ve Bohlin'den aktaran Katılmış, 2010, 109-110):

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

iyilikseverlik gibi davranışların modellendiği ve sürekli uygulandığı bir erdem topluluğu hüviyetinde olması gerekmektedir.

6. Öğretmenler ve öğrenciler, toplumların sahip olduğu edebi ürün ve sanat eserlerindeki ahlaki birikimlerinden birlikte faydalanmalıdırlar.
7. Son olarak gençlerin kendi karakterlerini şekillendirmeyi hayatın bir gereği olarak görmeleri ve bunun için çok çaba sarf etmeleri gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca gençler kendi yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları ihtiva eden birçok tecrübeyi kendi karakterlerini geliştirmek için fırsata dönüştürmeleri gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar.

Başkanlığı sırasında Clinton, karakter eğitimi üzerine beş konferansa ev sahipliği yapmış, Başkan George W. Bush ise, önceki yönetimin programlarını genişletmiş ve karakter eğitimini eğitim reformu gündeminin ana odak noktası haline getirmiştir. Karakter eğitiminin politik olarak çekici yönlerinden biri, dini imalarla ahlaki eğitimin aksine, karakter eğitiminin daha iyi bir vatandaşın oluşumundan bahsetmesidir. Yani karakter eğitimi, bir çocuğun iyiyi bilmesine, iyiyi istemesine ve iyiyi yapmasına yardımcı olmaktır.

Okullaşmanın başlamasından bu yana yetişkinler, okulların çocukların ahlaki eğitimine olumlu katkıda bulunmasını beklemektedir. Fakat 20. Yüzyılın sonlarına doğru pozitivizm ve ahlaki göreceliliğin yükselişiyle, entelektüel liderler ve yazarlar, İngiliz doğa bilimci Charles Darwin, Alman siyaset filozofu Karl Marx, Avusturyalı nörolog ve psikanalizin kurucusu Sigmund Freud ve Alman filozof ve şair Friedrich Nietzsche'nin kilise ve devletin ayrılması noktasındaki fikirlerinden derinden etkilenmişlerdir. Pek çok Amerikalı için ahlaki gerçeklerin en güçlü kökleri dini inançlarında yattığından, eğitimciler ve diğerleri din ve kiliseyi ayırmak amaçlı okulları ahlaki eğitim için kullanmaktan çekinmişler, bu durum ise gittikçe daha çok etik sorunlara sebebiyet vermiştir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, birçok okul eğitimin ahlaki boyutunu görmezden gelmeye çalışırken, başarı puanları düşmeye başlamış, disiplin ve davranış sorunları artmış ve okulları laik hümanizmi öğretmekle suçlayan sesler yükselmeye başlamıştır.

Karakter Eğitimi'nin Temel Prensipleri

Tüm bu gelişmelerle beraber, 1996 yılında, karakter eğitimine ilişkin çok sayıda çalışması olan ve bu alanın önde gelen araştırmacılarından olan Lickona, karakter

eğitiminin 11 temel prensibini tasarlamıştır. Karakter eğitimi programlarına temel teşkil eden söz konusu prensipler aşağıda özetlenmiştir (Lickona, 1996, 95-100):

1. *Karakter, iyi karakterin temeli olan temel ahlaki değerleri teşvik eder.* Karakter eğitimi, özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk ve kendine ve başkalarına saygı gibi yaygın olarak paylaşılan, çok önemli, temel etik değerlerin yanı sıra çalışkanlık, iş ahlakı ve sebat gibi iyi karakterin temelini destekleyici değerlerin öğrenimini teşvik eder. Kendini karakter gelişimine adamış bir okul bu değerleri temsil eder, onları okul yaşamında gözlemlenebilen davranışlar açısından tanımlar, bu değerleri modeller, inceler ve tartışır. Bunları okuldaki insan ilişkilerinin temeli olarak kullanır, okuldaki ve toplumdaki tezahürlerini takdir eder ve tüm okul üyelerini temel değerlerle tutarlı davranış standartlarından sorumlu tutar.

   Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitiminin birincil odağının, iyi bir insan olmak için gerekli olan temel etik değerleri geliştirmek olduğuna inanmaktadır. Ancak karakter eğitimi aynı zamanda öğrencilerin sınıfta, işyerinde veya başka herhangi bir çalışma alanında yüksek potansiyelde performans göstermelerini sağlayan tamamlayıcı karakter nitelikleri geliştirmelerini amaçlamaktadır. Karakterin bu iki bölümü, birbirini destekleyen şekillerde birlikte çalışmaktadır.

2. *Karakter, düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır.* İyi karakter, temel etik değerleri anlamayı, önemsemeyi ve bunlara göre hareket etmeyi içerir. Bu nedenle, karakter gelişimine bütüncül bir yaklaşım, ahlaki yaşamın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini geliştirmeye çalışır. Öğrenciler, temel değerleri inceleyip tartışarak ve davranış modellerini gözlemleyerek büyürler. Öğrenciler, empati becerilerini geliştirerek, şefkatli ilişkiler kurarak, topluluk oluşturmaya yardımcı olarak, açıklayıcı ve ilham verici hikayeler duyarak ve yaşam deneyimleri üzerine düşünerek temel değerleri önemsemeyi öğrenirler. Çocuklar karakterleri geliştikçe, temel değerlere ilişkin giderek daha rafine bir anlayış, bu değerlere göre yaşama konusunda daha derin bir bağlılık ve onlara uygun davranma konusunda daha güçlü bir eğilim sergilerler.

3. *Karakter eğitimi, karakter gelişimi için proaktif ve kapsamlı bir yaklaşım benimser.* Kendini karakter gelişimine adamış okullar, okulda olup biten hemen hemen her şeyin öğrencilerin karakterini nasıl etkilediğini değerlendirmek için kendilerine ahlaki bir mercekle bakarlar. Kapsamlı bir yaklaşım, okul eğitiminin tüm yönlerini karakter gelişimi için fırsat olarak kullanır. Bu fırsatlar "örtük program" olarak adlandırılan süreçleri de kapsar (örneğin, okul törenleri, öğretmen davranışları, okul ortamının yönetimi; disiplin politikası, okul dışı etkinlikler). Karakter eğitimi, karakter gelişimini okul yaşamının her yönüyle bütünleştiren bütünsel bir yaklaşımı benimser. Kasıtlı ve proaktif bir yaklaşımla, sadece fırsatların ortaya çıkmasını beklemek yerine, okul personeli karakter geliştirmek için bilinçli adımlar atar ve araştırmalarla etkili olduğu tespit edilen uygulamalardan mümkün olduğunca faydalanır.

4. *Karakter eğitimi sevecen bir okul topluluğu yaratılır.* Kendini olumlu karakter gelişimine adamış bir okul, insancıl, sevecen ve adil bir toplumun küçük bir parçası olmaya çalışır. Bunu, tüm üyelerinin birbirlerine şefkatli bağlar kurmalarına yardımcı olan bir topluluk oluşturarak yapar. Bu, öğrenciler, personel ve ailelerin birbirleriyle şefkatli ve duyarlı ilişkiler geliştirmelerini içerir. Bu şefkatli ilişkiler hem öğrenme arzusunu hem de iyi bir insan olma arzusunu besler. Çocuklar ve ergenler güvende olma ve aidiyet duygusuna ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçları karşılayan grupların değerlerini ve beklentilerini içselleştirme olasılıkları daha yüksektir. Benzer şekilde, personel üyeleri ve ebeveynler birbirleriyle ilişkilerinde karşılıklı saygı, adalet ve iş birliğini benimserlerse, öğrencilerin de bu değerleri geliştirmeleri daha olasıdır. Sevecen bir okul topluluğunda, okulun tüm yaşam alanı, sınıflar, koridorlar, kafeterya, bahçe, okul servisi, öğretmenler odası ve diğer tüm bölümler temel insani değerlerin yaşandığı mekanlar haline gelir.

5. *Karakter eğitimi öğrencilere ahlaki eylem için fırsatlar sağlanır.* Entelektüel alanda olduğu gibi etik alanda da, öğrenciler oluşturmacı öğrenicilerdir; yani en iyi yaparak öğrenirler. İyi bir karakter geliştirmek için, merhamet, sorumluluk ve adalet gibi değerleri günlük etkileşimlerde ve tartışmalarda ve ayrıca toplum hizmeti yoluyla uygulamak için çok sayıda ve çeşitli fırsata ihtiyaçları vardır. Gerçek hayattaki zorluklarla mücadele ederek (örneğin,

işbirlikli bir öğrenme grubunda iş gücü nasıl bölünür, bir sınıf toplantısında fikir birliğine nasıl varılır, oyun alanında kavgalar nasıl azaltılır, bir hizmet öğrenme projesi nasıl yürütülür vb.) gerçek hayat durumlarıyla öğrenciler temel değerlerin gerektirdikleri hakkında daha pratik bir tecrübe edinirler. Tekrarlanan ahlaki deneyimler sayesinde öğrenciler, karakterin eylem tarafını oluşturan becerileri ve davranış alışkanlıklarını geliştirir ve uygularlar.

6. *Karakter eğitimi tüm öğrencilere saygı duyan, karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici bir akademik öğretim programı içerir.* Anlamlı bir öğretim programı, işbirlikli öğrenme, problem çözme ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemlerini içerir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap ederek, onlara yaratıcı düşünme ve fikirlerini test etme fırsatları sunarak ve onları etkileyen kararlarda ve planlarda söz sahibi olma duygusunu yaşatarak öğrencinin öz-yönetim becerilerini artırır.

7. *Karakter eğitimi öğrencilere öz-motivasyonu teşvik etmeye çalışır.* Karakter genellikle "kimse bakmıyorken doğru olanı yapmak (doing the right thing when no one is looking)" olarak tanımlanır. Örneğin, kurallara uymanın altında yatan en iyi etik neden, cezalandırılma korkusu veya bir ödül arzusu değil, başkalarının haklarına ve ihtiyaçlarına saygı duymaktır. Okullar, öğrencilerin sorumlu davranış göstermelerinin gerçek sebeplerinden onları uzaklaştıran ceza ve ödüllerden kaçınmalıdırlar. Karakter okulları, öğrencilerin kuralları anlamalarını, davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğine dair farkındalıklarını arttırmalarını öğretir. Ayrıca, öz-denetim ve çatışma çözme becerilerini geliştirerek güçlü karakterlere sahip olmalarını amaçlar.

8. *Karakter eğitimi, okul personelini, karakter eğitiminin sorumluluğunu paylaşan ve öğrencilerin eğitimine rehberlik eden aynı temel değerlere bağlı kalmaya çalışan bir öğrenme ve ahlaki topluluk olarak işe koşar.* Tüm okul personeli, öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, okul psikologları, hizmetliler, ulaşım servis personeller de dahil olmak üzere herkes karakter eğitimi çabasını öğrenme, tartışma ve sahiplenme sürecine dahil edilmelidir. Her şeyden önce, personel kendi davranışlarında temel değerleri modelleyerek ve etkileşimde bulundukları öğrencileri etkilemek için diğer fırsatlardan yararlanarak bu sorumluluğu üstlenmelidirler. Öğrenciler için öngörülen değer ve normlar,

okul topluluğunun yetişkin üyeleri için de geçerli olmalıdır. Öğrenciler gibi, yetişkinler de birbirleriyle iş birliği içinde çalışarak ve sınıfları ve okulu iyileştiren karar alma süreçlerine katılarak karakterlerini geliştirirler. Ayrıca, meslektaşlarını gözlemlemek ve ardından öğrencilerle karakter geliştirme stratejileri uygulamak için sunulan personel gelişimi ve fırsatlarından yararlanırlar. Belirli zamanlarda yapacağı toplantılarla onlara şu sorular yöneltilerek bir değerlendirmede bulunmalıdır:

- Okul, öğrencilerine halihazırda hangi karakter geliştirme deneyimleri sağlıyor?
- Okulda şu anda hangi olumsuz ahlaki deneyimler (akran zorbalığı, kopya çekmek, şiddet gibi) yaşanıyor?
- Okul hangi ahlaki deneyimleri (toplum hizmeti, işbirlikli öğrenme, farklı ırk ve sosyoekonomik durumdan gelen öğrencilerle ilgilenmek) ihmal ediyor?
- Hangi okul uygulamaları, temel değerleri ve duyarlı bir okul topluluğu geliştirme arzusuyla çelişiyor?

Bu değerlendirmeler, bir okulun ahlaki yaşamının gelişmesi ve olumlu karakter gelişimi için vazgeçilmez bir koşuldur.

9. *Karakter eğitimi, ortak ahlaki liderliği ve karakter eğitimi girişimine uzun vadeli desteği teşvik eder.* Karakter eğitiminde hem okul personeli hem de öğrenciler ahlaki lider görevindediler. Birçok okul ve bölge genellikle personelden, öğrencilerden, ebeveynlerden ve muhtemelen planlama, uygulama ve destek için sorumluluk alan topluluk üyelerinden oluşan bir karakter eğitimi komitesi kurar. Zamanla, okulun veya bölgenin düzenli yönetim organları bu komitenin görevlerini üstlenebilir. Liderlik ayrıca, ideal olarak bölge ve eyalet düzeylerinde karakter eğitimi girişimine uzun vadeli destek (örneğin, yeterli personel gelişimi, planlama süresi) sağlamak için adımlar atar. Ek olarak, okul içinde öğrenciler, sınıf toplantıları, öğrenci yönetimi, akran arabuluculuğu, farklı yaş grupları için özel dersler, hizmet kulüpleri, öğrenci liderliğindeki girişimler aracılığıyla karakter eğitimi çabasına liderlik etmede gelişimsel olarak uygun roller üstlenirler.

10. *Karakter eğitimi, aileleri ve topluluk üyelerini karakter oluşturma çabasına ortak olarak dahil eder.* Ailelere ulaşan ve onları karakter geliştirme çabalarına

dahil eden okullar, öğrencilerin başarı şanslarını büyük ölçüde artırır. Karakter eğitimiyle ilgili hedefler ve etkinlikler hakkında ailelerle haber bültenleri, e-postalar, aile geceleri ve veli konferansları aracılığıyla iletişim kurmaya her aşamada özen gösterirler. Ev ile okul arasında daha fazla güven oluşturmak için veliler karakter eğitimi komitesine dahil edilirler. Bu okullar ayrıca kendilerini okul topluluğunun bir parçası hissetmeyen ebeveyn alt gruplarına ulaşmak için özel bir çaba sarf etmektedir. Son olarak, okullar ve aileler, karakter gelişimini teşvik etmede daha geniş topluluğun (yani işletmeler, gençlik örgütleri, dini kurumlar, hükümet ve medya) yardımını alarak ortaklıklarının etkililiğini arttırırlar.

11. *Karakter eğitimi programları kapsamlı değerlendirmeler yapar.* Okulun karakteri, okul personelinin karakter eğitimindeki işlevi ve öğrencilerin hangi ölçüde olumlu karakter özelliklerini sergiledikleri değerlendirilir.

2.8.1.3.Yirmi Birinci Yüzyıl

Yirmi birinci yüzyılda, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında dile getirilen kaygılar hâlâ geçerlidir; dolayısıyla karakter eğitimine duyulan ihtiyaç azalmamıştır. Smith (2006), kurumsal dünyanın -hem etik olmayan hem de yasa dışı- gerçek faaliyetleriyle birlikte genç yetişkinler arasında ahlaki davranışta algılanan düşüşün karakter eğitimine olan ihtiyacı artırdığını savunmuştur. Yeni bin yılın başlangıcı, çeşitli programların yükselişine tanık olmuştur. Bu programlar Amerika'nın devlet okulu öğrencilerini ahlaki olarak eğitmeye yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Ulusal, eyalet ve yerel beklentilerin odağı akademik başarı için hesap verebilirlik, okul ikliminin iyileştirilmesi, artan okul güvenliği ihtiyacı ve ahlaki olarak iyi yetiştirilmiş vatandaşlardır. Karakter eğitimi, ahlaki değerleri teşvik eden okullar yaratmaya yönelik ulusal bir harekettir. Amaç, karakter gelişimini hayatın her yönüne aşılayarak öğrencilerin sosyal etik ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olmaktır. Günümüzde ABD eyaletlerinin yarısından fazlasında karakter eğitimini teşvik edici yasalar bulunmakta ve çok sayıda eyalet karakter eğitimini geliştirmeye yönelik teşvik edici fonlar almaktadır. 2021 itibariyle 18 eyalette ise karakter eğitimi zorunlu olarak uygulanmaktadır.

Çocuklar 20. yüzyılın sonlarında ahlaki ahlaki erdemleri sergileme açısından zayıf kabul edilirken, çocuğun normatif (değer yüklü) gelişimi bütüncül bir süreç olarak

görülmeye başlanmış, bu da iyi bir karakter eğitiminin ancak kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla tasarlanıp uygulanmasını gerekli kılmıştır. ABD'deki okullara dahil edilen çok sayıda bütüncül karakter eğitimi programı bulunmaktadır. Bu programlar birden fazla bileşenden oluşmakta, okul ortamlarında çeşitli şekillerde uygulanmakta ve etkileyici sonuçlar göstermektedir. Özünde, karakter eğitimi, okulun kapsayıcı hedefleri olarak entelektüel gelişime katılmaktadır.

21. yüzyılla beraber duyguları yönetme, başkalarıyla duyarlı ve olumlu ilişkiler kurma, sorumlu kararlar verme gibi becerileri içeren Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SEL) karakter eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. (Devaney, O'Brien, Tavegia & Resnik, 2006). Araştırmacılar SEL'in öğrencilerin sağlığı, ahlaki gelişimi, vatandaşlığı, akademik başarısı ve motivasyonları gibi gelişimlerinin her alanı üzerindeki etkisini göstermişlerdir (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Sosyal ve Duygusal Öğrenme, çocukların kendilerini ve çevrelerini tanıma ve duygularını yönetmeyi öğrendikleri süreç olarak tanımlanmaktadır. Başkalarını anlamalarını, iyi kararlar vermelerini, ahlaki ve sorumlu davranışlar sergilemelerini ve onlarla etkileşim kurmalarını sağlar. En iyi sosyal ve duygusal öğrenme programları sadece çocukları değil, yetişkinleri de kapsamaktadır.

2.9.Amerika Birleşik Devletleri'ne Genel Bakış

ABD, Kuzey Amerika'da, kuzeyde Kanada ile güneyde Meksika, Meksika Körfezi ve Karayip Denizi arasında yer alır. 50 eyalet ve bir federal bölgeden (ülkenin başkentine ev sahipliği yapan Washington, D.C.) meydana gelir. ABD'ye kabul edilen son iki eyalet coğrafi olarak diğerlerinden ayrılır: Alaska, Kanada ile bir sınır paylaşır ve Pasifik ve Arktik Okyanusları ile çevrilidir ve Hawaii eyaleti, Pasifik Okyanusu'nun ortasındaki bir grup adadan oluşur. Geri kalan 48 eyalet, tümü bitişik, genellikle topluca "Amerika Birleşik Devletleri" olarak adlandırılır. ABD, 9,83 milyon km^2'lik çok geniş bir alanda kurulmuştur. Gerek toprak genişliği, gerekse 336,4 milyon insanla nüfus yoğunluğu açısından dünyada üçüncü sırada bulunmaktadır (Forbes, 2021). ABD, dünyada en fazla etnik çeşitliliğe sahip çok kültürlü ülkelerin de başında gelmektedir. Amerika'nın resmi dili İngilizce, resmi dini ise Hristiyanlıktır.

ABD, federal bir cumhuriyet yapısında olup çoğulcu demokrasi anlayışına dayalı başkanlık sistemiyle yönetilmektedir. Federal sisteme göre federal yönetim modeli ile eyalet yönetimleri, içişlerinde serbest hareket etmektedir. Eyalet yönetiminin

vazifeleri, yetkisi ve yükümlülükleri Anayasa ile belirlenmiştir. Kuvvetler ayrılığını benimsemişlerdir. Yürütmenin başında ABD Başkanı bulunur. Federal Devlet yapısı içerisindeki tüm kurumla kuruluşların işleyişine dair politikaları tespit eder ve yürütülmesini sağlar. Bu sorumluluklarının yanı sıra yasal olarak Başkan; ticari konularda, vergiler ve gümrük işleriyle ilgilli karar alma ve önlemler getirme hususunda yetki sahibidir. Her eyaletin kendi yönetiminden sorumlu seçimle belirlenmiş hükümetleri bulunmaktadır. Amerika'da halk tarafından kurulan hükümet, halk hükümeti özelliğindedir. Başkan, kongrede görevli üyeler, eyalet sorumluları, kasaba ve şehirlerdeki yönetimden sorumlu kişiler, halkın oylarıyla seçilir. Eyaletlerin her birindeki yürütme kuvveti valinin sorumluluğundadır. ABD'de konuşulan diller İngilizce (%82,1), İspanyolca (%10,7), diğer Avrupa dilleri (%3,8), Asya ve Pasifik Adaları dilleri (%2,7) ve diğer dillerdir (%0,7). Etnik grupların genel nüfusa oranları ise beyazlar %79,96 siyahiler %12,85, Asyalılar %4,43, Kızılderili ve Alaska yerlileri %0,97, Hawaii yerlileri ve diğer Pasifik Adalılar %0,18, iki veya daha fazla ırktan gelenler %1,61 şeklinde açıklanmıştır (cia.gov, 2017).

2.10.Amerika Birleşik Devletleri'nin Eğitim Yapısı

Amerika Birleşik Devletleri'nde halen yürürlükte olan eğitim sistemi öğrencilere katı bir program çerçevesinde tek bir kitaba ve öğretmenin diktesine dayalı birtakım bilgilerin ezberletilmesi yerine, bağımsız olarak bilgi edinme metotlarının öğretilmesine ve araştırma alışkanlığının kazandırılmasına ağırlık vermektedir. ABD'de eğitim, geliştirici, pragmatik, demokratik, yaşam temelli ve öğrenci merkezli yapılardan oluşmaktadır (Türkoğlu, 1998). Teorik bilgilerden çok öğrencileri hayata hazırlamaya yönelik uygulamanın üst düzeyde tutulması ile etkili bir anlayışa sahiptir. Öğrencinin erken yaşta tek bir konu alanında uzmanlaşmasından ziayde mümkün olduğu kadar fazla ve değişik konuda ders alarak geniş bir bilgi ve kültür birikimine sahip olmasına, hoşgörülü ve vizyoner bir bakış açısı geliştirmesine önem verilmektedir. Bu amaca yönelik bir anlayışla eğitim almış bir kişinin olayları daha sağlıklı değerlendirebileceğine, değişen koşullara daha rahat uyum sağlayabileceğine, yenilikleri kolaylıkla takip edebileceğine ve ortaya çıkabilecek sorunlara akıllıca çözümler bulabileceğine inanılmaktadır. Amerikan okullarında öğrencilere bir ders yılında verilen derslerin adedi normal olarak Türkiye'dekilerden azdır. Öğrencilerin bütün yönleri ile gelişmesi açısından, derslerden başka konulara da bol vakit

ayırabilmesi hedeflenmektedir. Derslerden başka hiçbir şeyle ilgilenmeyen, sosyal, kültürel ve sportif uğraşları ya da özel merakları olmayan öğrenci tipi istenmemektedir. Öğrenicilerin spor, satranç, müzik, tiyatro, resim, fotoğrafçılık, dans, bilimsel araştırma vs. gibi etkinliklerde bulunmaları özendirilmektedir. Hatta bütün bu ders dışı faaliyetlerin üniversitelere girişte ve burs temininde olumlu etkisi bulunmaktadır. Uzmanlık gerektiren ileri düzeyli ve çok ayrıntılı bilgiler ise o konuya ilgi duyan öğrencilere ek dersler aracılığıyla verilmektedir. Ayrıca detayların işe girdikten sonra kısa sürede meslek içi kurs ve seminerlerle ve hizmet içi eğitimle daha kolay öğrenebileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda ABD hükümetleri, tüm eyaletlerde eğitimde mükemmellik arayışına girmiştir. PISA ve TIMMS gibi uluslararası testlerin bazı düzeylerinde istenen başarının sağlanmaması ve Singapur, Japonya, Çin, Kore, Finlandiya gibi ülkelerin gerisinde kalınması bu mükemmellik arayışına temel neden olarak gösterilebilir. Bu sebeplerden ötürü federal hükümet tüm eyaletlerde, eğitim-öğretimin her kademesinde, eğitimde fırsat eşitliği ve mükemmellik ilkeleriyle hareket edilmesi gerektiği konusunda birçok proje geliştirmiştir. Bu anlamda uzun vadede eğitimin gelişimi için, ABD Eğitim Bakanlığı aracılığıyla, federal hükümet ilk ve orta öğretim programlarına yılda yaklaşık 79 milyar dolar sağlamaktadır (OECD, 2016).

Çağdaş anlamda ABD Eğitim Sistemi'nin temelleri 1991 yılında atılmıştır (Parkerson & Parkerson, 2001). İnsanların dil, din, ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörler açısından ayrıma tabi tutulmaları kesin bir şekilde yasaklanmış ve bu durum kanunlarla da güvence altına alınmıştır (Adams & Strother-Adams, 2001). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (USDOE) misyonunu şu şekilde tanımlamaktadır: "Öğrenci başarısını desteklemek, küresel rekabet için hazırlamak, eğitimde mükemmelliğe ulaşarak eğitime erişimde eşit fırsatlar sağlamak." (USDOE, 2017). Hedeflerin belirlenmesinde federal yönetim, eyalet yöneticileri, politikacılar, özel ilgi grupları, toplumsal örgütler ve profesyonel örgütleri söz sahibidir. Amerikan Eğitim Sistemi'nin öncelikli amaçları genel olarak aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

- Tüm çocuklar için doğumdan lise eğitimine kadar öğrenme çıktılarını geliştirmek.
- Öğrenmeyi geliştirerek daha fazla öğrencinin daha etkili öğretmenlere sahip olmalarını desteklemek.

- Ülkedeki düşük performanslı okullar için modeller sunarak onları da başarılı kılmaya çalışmak.
- Bilimsel veriler dâhilinde kararlar alarak öğretimi geliştirmek.
- Eğitim hayatları boyunca öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek (USDOE, 2017).

ABD Eğitim Sistemi'nin genel amaçları değerlendirildiğinde, özellikle bireylerin psikososyal ve duygusal yönlerden iyi halli olarak yetiştirilmesi ve eğitimde kültürel özelliklere dikkat edilmesi gerektiği, günlük yasamda karşılaşılan problemler karşısında yapıcı ve yaratıcı çözümlerin üretilmesinin sağlanması ve bireyde bulunan konuşma ve yazma gibi en temel becerilerin geliştirilmesinin sağlanmasının öncelikli amaçlar dâhilinde olduğu anlaşılmaktadır.

ABD'de ilköğretim ve ortaöğretim okulları, eyaletler tarafından oluşturulan okul bölgeleri içinde teşkilatlanmışlardır. Okul Bölgeleri, yukarıda değinilen eğitime ilişkin sorumluluklarını "Bölge Okul Kurulları" aracılığıyla yerine getirmektedirler. Her okul bölgesi "Okul Kurulu" tarafından yönetilir. Okul Kurulu politikalarının Eyalet Eğitim Kurulu düzenlemeleri ve Eyalet Yasama Meclisi mevzuatıyla uyumlu olması gerekir. Önemli karar alma sorumluluğuna sahip olan Kurullar, personel ve okul malvarlığı üzerinde yetkilidirler. Kurul üyeleri seçim ve atama olmak üzere iki yolla belirlenir. Okul bölgesinin "Eğitim Müdürü", okul kurulu tarafından seçilir. Bölge Eğitim Müdürleri genelde eğitimci olsa da New York gibi çok geniş bazı okul bölgelerinde iş dünyası profesyonellerinden de seçilebilmektedir (USDOE, 2017; Ornstein & Levine; akt. Memmedova-Telci, 2011).

Okullarda kütüphane sisteminin çok gelişmiş olması konferans ve seminer türü çalışmalara önem verilmesi, bilginin üretilmesi ve dağıtılmasına verilen önemi göstermektedir. Bunun yanında, derslerdeki öğretimin yarışmacı bir şekilde değil, iş birliği içerisinde yapılandırılmasına önem verilmektedir. Zira, işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin daha stressiz ve öğrenci merkezli bir ortamda öğrenebilmesine fırsat sağlanmaktadır (Gillies, 2004). Bununla beraber, "demokrasi" kavramı öğretim programlarının içerisine dağıtılmıştır. Burada öğrencilerin demokrasi bilincini anlayarak, toplum içerisindeki hak ve özgürlüklerini kavramaları amaçlanmakta ve bireylere "Amerikalılık" bilinci aşılanmaya çalışılmaktadır.

2017'deki verilere göre ülkede okuryazarlık oranı %99'dur. Okulöncesi düzeyinden itibaren ABD vatandaşlarının ortalama 17 yıl formal eğitim aldıkları belirtilmektedir (cia.gov, 2017). Eyaletlerin çoğunda 16 yaşına kadar öğrencilerin okula gitme zorunluluğu vardır. Çocuklar ilköğretim yaşı olarak çoğunlukla beş yaşında anaokuluna başlayıp 17 yaşına kadar da lise 12. Sınıfa devam ederler. ABD'deki ilk ve orta öğretim, genellikle toplu olarak K-12 eğitimi olarak adlandırılır; bu, öğrencilerin ilerlediği seviyeleri ifade eden bir tür kısaltmadır. "K", ilköğretim kademesinde yer alan ana sınıfını ifade eder. Bu nedenle, K-12 eğitimi çoğu öğrenci için 12 yıldır.

Federal Hükümetin Rolü

ABD, federal anayasaya dayanan merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahiptir. Federal hükümet okul kurma veya herhangi bir düzeydeki eğitim kurumunu yönetme gibi asli görevlere sahip değildir. ABD Anayasası hükümlerini ihmal etmediği sürece her eyaletin, kendi yetki alanı içinde eğitim politikaları kabul etme ve uygulama yetkisi vardır. Federal hükümetin eğitim alanında doğrudan bir yetkisi yoktur ve ABD'de ulusal bir eğitim bakanlığı ve eğitim sistemi kanunu bulunmamaktadır. Bunun yerine, çok çeşitli federal, eyalet ve yerel yasaların yanı sıra mahkeme kararları ve yönetmelikleri vardır. ABD Eğitim Bakanlığı, eğitimde öncü federal kurumdur (USDOE, 2019). Federal düzeyde eğitim politikasından en doğrudan sorumlu kişi, Eğitim Bakanlığından sorumlu olan Eğitim Sekreteridir. Sekreter ve Eğitim Bakanlığı, hükümetin yürütme organının bir parçasıdır ve bu nedenle doğrudan ABD Devlet Başkanı'na cevap vermekle görevlidir. Eğitim Sekreteri, Başkan tarafından atanır ve ABD Senatosu (Kongre'nin iki kanadından biri) tarafından onaylanır. Eğitim Bakanlığı 1980 yılında dağınık biçimde bulunan birçok bölümün birleştirilmesiyle kurulmuş ve bugünkü halini almıştır (USDOE, 2021). Bakanlığın fonksiyonu, ülke çapında eğitim konularına önderlik etmek, sistemi değerlendirmek, plan ve hedefleri belirlemek, uluslararası eğitim faaliyetlerini düzenlemek gibi makro seviyedeki hususları içerir. ABD Eğitim Bakanlığı, rollerini aşağıdaki şekillerde açıklamaktadır:

- Eğitim için federal mali yardım politikaları oluşturmak ve bu fonları dağıtmak ve izlemek.
- Bütün eyaletlerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak.
- ABD'nin okulları hakkında veri toplamak ve araştırmaları yaymak.
- Toplumun dikkatini temel eğitim konularına odaklamak.
- Ayrımcılığın yasaklanması ve eğitime eşit erişimin sağlanması.

- Yurt dışı eğitim hareketlerini takip etmek.
- Başkan'a, kongreye ve topluma karsı eğitim programları ile ilgili bilgi sunmak ve onlara karşı sorumlu olmak.

Eyaletlerin Rolü

ABD Eğitim Sistemi, eğitimde yönetimi yerel yönetimlere (eyaletlere) devretmiş bir sistemdir. Her eyalet kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde çalışma hak ve sorumluluğuna sahiptir. Buna göre ABD'de teorik olarak 50'nin üzerinde farklı eğitim sisteminin bulunduğu söylenebilmektedir. Eyalet düzeyinde eğitim konusunda çözüme kavuşturulamayan sorunların ortaya çıkması durumunda federal düzeyde desteklere başvurulur. Eyaletler kendi yetki alanları dahilinde eğitimden nihai olarak sorumlu olduklarından, çoğu eyalet anayasası eğitimin nasıl yönetileceğine ilişkin hükümler içerir. Eyalet Eğitim Departmanı, genellikle eyalet içinde eğitimle ilgili tüm politikaları uygular. Departman'ın lideri "müfettiş, müdür veya eğitim sekreteri" olarak nitelendirilebilmektedir. Üst yönetici, vali veya eyalet eğitim kurulu tarafından seçilebilir veya atanabilir. Eğitim, tüm eyaletler ve bölgeler arasında en büyük bütçe kalemlerinden biridir. Eyaletler, eğitim etkinliklerinin yürütülmesi konusunda yasal yetki ve sorumluluklara sahiptir. Birçok eyalette eğitim ile ilgili birçok uygulama eyalet anayasasında açık olarak belirtilmektedir. Eyaletlerin bazılarında yetki ve sorumluluk eyalet meclislerinde iken, bazılarında ise daha alt birim olan bölge idarelerine bırakılmıştır (Harmancı, 2007).

"Eyalet Eğitim Kurulu", eyalet düzeyinde eğitimle ilgili en yetkili olan birimdir. Kurulun bünyesinde genellikle ilk ve ortaöğretim ile yükseköğretimden sorumlu iki ayrı alt kurul bulunmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu kurul, eğitim ile ilgili politikaların belirlenmesinde ve bütçenin yönetilmesinde söz sahibidir. Eyalette, eyalet meclisinden sonra eğitim konusunda en yetkili olan Eyalet Eğitim Kurulu'nu ya eyalet ya da eyalet hükûmeti belirlemektedir. Eyalet düzeyinde eğitimden sorumlu olan birimler; (1) Eyalet Eğitim Dairesi ve Müdürü, (2) Bölge Eğitim Kurulu ve Müdürüdür. Eyalet düzeyinde eğitimde rol oynayan bu birimler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Eyalet Eğitim Müdürü ve Eğitim Dairesi

Eyalet Eğitim Müdürü, bütün eyaletteki eğitimden sorumlu olan en tepe noktada bulunan kişidir. Müdür, pek çok eyalette Eyalet Eğitim Kurulu tarafından önerilir ve vali tarafından atanır. Bazı eyaletlerde ise doğrudan valinin atamasıyla seçilmektedir. Müdürler, genellikle eğitim konusunda uzman olan kişiler arasından seçilmektedir.

Görev ve yetkileri her eyalete göre değismektedir (Şahin, 2009). Eyalet Eğitim Dairesi ise eyalet düzeyinde eğitim ile ilgili konularda teknik işleri yürüten ve eyalet hükümetine bağlı olan memurlar ve uzmanlardan oluşan birimdir. Bu daire genellikle Eyalet Eğitim Müdürü'nün yönetiminde Eyalet Eğitim Kurulu'nun eğitimin teknik boyutları hakkında bilgilendirme işlevini yerine getirir. Eğitim hakkında verilerin toplanması bu dairenin geleneksel işlevlerinin basında gelmektedir (Erdoğan, 2003). Çoğu eyalette, bir Eyalet Eğitim Kurulu, genellikle eyalet yasama organının takdirine bağlı olarak, eğitim politikalarının oluşturulmasından sorumludur. Eyalet Eğitim Kurulu üyeleri vali veya yasama organı tarafından seçilir veya atanır. (Harmancı, 2007). Merkezden hazırlanan temel bir çerçeveye bağlı olarak eyaletler kendi eğitim sistemlerini ve öğretim programlarını yapılandırmaktadırlar (Memmedova-Telci, 2011).

Eyalet Eğitim Kurulunun görevlerinden bazıları su şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 2003):

- Eğitim-öğretim standartlarını belirlemek
- Eyalet eğitimi için ayrılan kaynağı idare etmek
- Okul gelişimi için plan yapmak
- Veri toplamak ve muhafaza etmek
- Öğretmenlerin ücretlerini belirlemek
- Eğitim bölgesi yapısını ve türünü belirlemek
- Zorunlu eğitim yılının ve okul süresinin uzunluğunu belirlemek
- Öğretim programı yönergeleri ve performans standartları geliştirmek
- Eyalet çapında öğrenci başarı testlerini yönetmek
- Öğrenci performansı hakkında ABD Eğitim Bakanlığı'na rapor vermek
- Yılda minimum okul günü sayısını belirlemek

Eyalet hükümetleri eğitim standartları ve eyalette yürütülecek genel politikaları tespit etmekle görevlidir fakat bunları pratiğe geçirmek yerel okul yönetim kurullarının görevidir. ABD, yerinden yönetimin hâkim olduğu bir eğitim sistemine sahiptir. Her eyalet, eğitim etkinliklerini yürütme konusunda yasal yetki ve sorumluklara sahiptir. Eyalet Eğitim Yasası (State School Code), eyaletteki okulların işletilmesi ve eğitim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin yasaları içerir. Eyaletler, federal Anayasa'ya ters düşen bir yasa çıkaramazlar.

Bölge Eğitim Müdürü ve Bölge Eğitim Kurulu

Eyalete bağlı olan bölge, eğitim sisteminin yapılanmasında en tabandaki halkayı oluşturmaktadır. Her eyalet kendi içerisinde farklı "eğitim bölgeleri"ne ayrılmaktadır. Eyalet tarafından "Bölge Eğitim Kurulu" bölge düzeyinde yetkilendirilmektedir. Bu kurul, eyaletin verdiği yetki ve sorumlulukları kullanır. Personel ve okulların mal varlığı üzerinde yetkilidir. Bazı eyaletlerde programlar hakkındaki yetkiler de bu kurula bırakılmıştır. Kurul, eyalet yardımı alabilmek amacıyla eyaletin eğitim politikaları ile uyuşmak durumundadır. Kurul üyelerinin seçimi eyalet anayasasında belirlenmiştir. Bu üyeler bazı eyaletlerde atamayla, bazılarında ise seçim ile belirlenmektedir (Harmancı, 2007). Bölge Eğitim Müdürü'nün seçilmesi değişik yollarla gerçekleşebilmektedir.

Valinin ataması, Eyalet Eğitim Kurulu'nun Bölge Eğitim Kurulu'nun ve bazı eyaletlerde de halkın oyu ile seçilebilmektedir. Bölge Eğitim Müdürü'nün en temel görevi, Bölge Eğitim Kurulu'nu eğitimin durumu ile ilgili kuramsal konular ve uygulamalar hakkında bilgilendirmektir (Erdoğan, 2003).

Yerel Düzey

ABD'deki her eyalet, "county" olarak bilinen daha küçük idari birimlere bölünmüştür. County'ler genellikle hem birden fazla belediyeyi hem de ilçenin tüm yerel hizmetlerini sağladığı daha fazla alanı içermektedir.

Yerel düzeyde ilk ve orta (K-12) eğitim, kendi yetki alanlarındaki tüm devlet okullarını işleten okul bölgeleri tarafından sağlanır. 2020/21 öğretim yılı itibariyle ABD'de yaklaşık 14.000 okul bölgesi (district) bulunmaktadır. Her eyalet, okul bölgelerinin sınırlarını farklı şekilde oluşturur. Çoğu durumda, ilçelerin ve belediyelerin coğrafi sınırları içine girerler.

Yerel okul bölgeleri genellikle yerel düzeyde devlet eğitim politikasını yürütmekten sorumludur. Öğretim programlarının bütçelenmesi ve öğretilmesi açısından onlara genellikle oldukça fazla özerklik verilir ve öğretmenlerin işe alınmasından ve denetlenmesinden sorumludurlar. Birçok okul bölgesi, sorumlulukları tek tek okullara da devredebilmektedir.

Tipik olarak, genellikle seçilmiş üyelerden oluşan (ancak bazen diğer yerel yetkililer tarafından atanan) bir yerel "Okul Yönetim Kurulu", okul bölgesini yönetir ve politikaları oluşturur. Okul bölgesinin günlük operasyonlardan sorumlu yönetici

başkanına genellikle "müfettiş" denir ve genellikle yerel okul yönetim kurulu tarafından atanır. Bazı durumlarda, ilçedeki tüm okul bölgelerini denetlemek için ilçe düzeyinde sorumlu bir müfettiş de olabilir (World Education Reviews, 2018).

2.10.1. K-12 (Ana sınıfı-12. Sınıf) Eğitimine Genel Bakış

ABD'de zorunlu eğitim 12 yıldır. Yukarıda da belirtildiği gibi her eyaletin kendi yönetimi doğrultusunda programların belirlendiği, merkezi olmayan bir eğitim yapısı söz konusudur. Merkezi yönetimin bunlara müdahalesi söz konusu değildir. Ders kitapları, takip edilecek öğretim metotları gibi konularda merkezi yönetimin yaptırımı yoktur (Güçlü & Bayrakçı, 2004). Anaokulundan başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar süren eğitim süresi, K-12 olarak adlandırılır. K-12 eğitiminin bir parçası olarak, bir ilkokul tipik olarak anaokulundan veya bazen birinci sınıftan beşinci veya altıncı sınıfa kadar öğrencileri kaydeder. Öğrenciler daha sonra genellikle ortaokula geçerler. Okulun son dört veya bazen üç yılı genellikle lise olarak bilinir.

Tüm öğrencilere 12. Sınıfa kadar ücretsiz bir eğitim garanti edilir. K-12 sistemindeki öğrencilerin çoğu devlet okullarında eğitim görmekte olup, 2020/21'de öğrencilerin sadece yüzde 10'u özel okullara kaydolmuştur, bunların çoğu Katolik okulları gibi bir inanç ya da mezhep geleneğine bağlı okullardır.

Maksimum zorunlu eğitim yaşı da eyaletlere göre değişmekle birlikte, genellikle 16 ila 18 yaş arasındadır veya bazı durumlarda, öğrenciler belirli bir seviyeyi tamamlarsa daha erken bırakabilmektedirler.

Devlet okullarına kabul, genellikle ikamet durumuna göre otomatiktir. Özel okullar ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik bazı okulları ek kabul şartlarına sahip olsa da devlet ortaokullarında genellikle hiçbir giriş sınavı yoktur. Yüksek talep gören okullar, kura ile öğrenci seçebilmektedir. ABD'de eğitim merkezi olmadığı için, K-12 eğitiminin çeşitli modelleri mevcuttur. Tablo 2'de en tipik modellerden bazıları gösterilmektedir.

Tablo 2: Eyaletlere Göre Eğitim Kademeleri Değişimi

8+4=12	Bu model; okul öncesi eğitime ilave olarak 8 yıllık ilköğretim (elementary ya da primary, 6-13 yaş), 4 yıllık ortaöğretim (14-17 yaş) eğitimini kapsamaktadır.
5+3+4=12	Bu model; okul öncesi eğitime ilaveten 5 yıllık ilkokul, (elementary ya da primary, 6-10 yaş), 3 yıllık ortaokul (11-13 yaş) ve 4 yıllık lise (14-17 yaş) eğitimini kapsamaktadır.
6+2+4=12	Bu model; okul öncesi eğitime ilaveten 6 yıllık ilköğretim, (elementary ya da primary, 6-11 yaş), 2 yıllık ortaokul (12-13 yaş) ve 4 yıllık lise (14-17 yaş) eğitimini kapsamaktadır.
6+3+3=12	Bu model; okul öncesi eğitime ilaveten 6 yıllık ilköğretim, (elementary ya da primary, 6-11 yaş), 3 yıllık ortaokul (12-14 yaş) ve 3 yıllık lise (15-yaş) eğitimini kapsamaktadır.
6+6=12	Bu model; okul öncesi eğitime ilaveten 6 yıllık ilköğretim (elementary ya da primary, 6-11 yaş), 6 yıllık ortaokul ve lise eğitimini (ortaöğretim) kapsamaktadır (12-17 yaş).

2.10.1.1. İlköğretim

İlköğretim okulları genellikle öğrencilere anaokulundan beşinci veya altıncı sınıfa kadar eğitim verir. Okul öncesi eğitim, anaokulu öncesi ve ana okulu olarak devlet okullarında ve özel okullarda eğitim vermektedir. Ayrıca erken çocukluk dönemi gelişimine yönelik özel kreşler 3 ve 5 yaşları arası çocukları kabul etmektedir. İlköğretim süresi 6 yıldır ve "elementary school" veya "primary school" adı verilen okullarda 6-11 yaş aralığını kapsar. İlköğretimin temel amacı çocukların genel gelişimlerini sağlamak, temel bilgi, beceri ve öğrenme için uygun ortam oluşturarak, öğrencilere olumlu davranış kazandırmaktır. Bu düzeyde resmi ve özel tüm okulların sistem ve ders planlarının aynı olmasına dikkat edilir. Okullaşma oranı %99'dur (Demirel, 2000, 90). Eyaletler öğretim programlarını belirler ve bölgeler, okullar ve bireysel öğretmenler bunun nasıl uygulanacağına karar verirler. Tipik temel konular dil sanatları (okuma, yazma, dilbilgisi ve İngilizce yazım), matematik, bilim ve sosyal bilgilerdir (coğrafya, eyalet tarihi, ABD tarihi, dünya tarihi). Birinci sınıftan başlayarak, tüm öğrenciler tam zamanlı akademik eğitim alırlar. Eyalet ve okul bölgelerinin politikalarına bağlı olarak ilköğretimin süresi 1. Sınıftan 4. veya 8. Sınıflara kadar değişiklik göstermektedir.

2.10.1.2. Ortaöğretim

Ortaöğretim, alt ve üst ortaöğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Alt ortaöğretim, 3 yıl süreli olarak "middle school" veya "junior high school" adı verilen okullarda 12-14

yaş aralığında, üst ortaöğretim ise “high school” veya “senior high school” adlı okullarda 15- 17 yaş döneminde yine 3 yıl süreli olarak yapılmaktadır. Bazı kurumlarda bu iki okul birleştirilmiştir. Liseler çoğunlukla 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar sürmektedir. Bu tür bazı okullar 10. Sınıftan 12. Sınıfa kadar öğrenci kabul etmektedir. Dokuzuncu sınıf genellikle 14 yaş civarında başlar ve öğrenciler 17 yaş civarında mezun olurlar. Bazı durumlarda, ortaokul ve lise, altıncı veya yedinci sınıftan 12. Sınıfa kadar uzanan tek bir okulda birleştirilir. Zorunlu eğitim yaşı genellikle 16’dır. Okullaşma oranı %94 olup, lise eğitiminin ara sınıflarından ayrılan öğrenciler, akşam okullarına veya yaz okullarına devam etmek koşuluyla lise diploması alabilmektedirler (Demirel, 2000, 92).

Ortaöğretimin birinci devresinde (junior) mesleki rehberliğe önem verilir. Çocuklar bu seviyede geleceklerini planlamaya başlarlar. Ortaöğretimin ikinci devresinde (senior) ise temel derslerin yanı sıra üniversiteye hazırlık, mesleki ve genel eğitim amaçlı dersler sunulur. Öğrenciler bir temel alanla birlikte (major) bir de yan alan (minor) seçerler. Öğrenciler seçtikleri temel ve yan alanlara göre belirlenmiş zorunlu ve seçmeli dersleri almak zorundadırlar. Ortaöğretimde, temel derslerin yanında “Yaratıcı Yazım, Kitle İletişim Araçları, Çağdaş Yazarlar, Gazetecilik, Komünizm, Azınlıklar Tarihi” gibi çok değişik seçimlik dersler bulunmaktadır (Ültanır, 2000, 81; Erdoğan, 2003, 63-64).

Öğrenilen en yaygın yabancı dil İspanyolca'dır ve K-12 öğrencilerinin neredeyse yüzde 70'i bu dili öğrenmektedir. Fransızca, Almanca, Çince ve Latince sonraki en yaygın olanlarıdır.

Amerika’da eğitimciler eğitim programları çerçevesini konu alanı standartlarına dayalı olarak geliştirmektedirler. Eyalet çapında kabul edilmiş standartları uygulama, materyal geliştirme ve eğitim uygulamalarında bu genel çerçeve okullara yardımcı olmaktadır. (Spring, 1998). Standartlar ve öğretim programı fen bilimi, sosyal bilgiler, matematik, okuma, beden eğitimi ve güzel sanatlar gibi alanları içine alacak şekilde yapılandırılmaktadır. Bu anlamda, bir öğrencinin özellikle ilköğretim düzeyinde genel olarak aritmetik, matematik, İngilizce (ana dil) ve diğer alanlarda temel becerilere sahip olabilecek şekilde mezun olmasına önem verilmektedir (Illinois State Board of Education, 2010).

2.10.1.3. Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretim sonrası ön lisans, meslek yüksek okulu, lisans, yüksek lisans, ara lisansüstü ve doktora olmak üzere toplam altı derece olan programları içerir. Mesleki, teknik yüksek eğitim, toplum kolejlerinde 2 yıl sürmektedir ve ön lisans derecesi (associate degree) ile noktalanır. Akademik yükseköğretim, lisans (undergraduate) eğitimi ve lisansüstü (graduate) eğitim olarak ikiye ayrılır. İlk kademe, 4 yıl sürer ve lisans derecesi (bachelor's degree) ile sona erer. İkinci kademede yüksek lisans derecesi (master degree) ve tıp, hukuk gibi programlarda profesyonel sertifika veya profesyonel derece ile karşılık bulurken doktora programları ile tamamlanır. Ülke çapında 4.500'den fazla akredite derece veren yüksek öğretim kurumu ile ABD yüksek öğretim sistemi son derece çeşitlidir. Ülkede birçok farklı yükseköğretim kurumu vardır. Ulusal olarak standartlaştırılmış bir "üniversite" tanımları yoktur ve bir kurumun adı tek başına tam olarak ne tür bir kurum olduğunu göstermeyebilir. Bununla birlikte, bir üniversitenin lisans programları ve en azından bazı yüksek lisans programları sunması gerekmektedir.

Öte yandan, kolejler biraz değişebilmektedir. Kolejler çoğunlukla ön lisans derecelerine odaklanır, bakalorya kolejleri ise lisans dereceleri verir. Ancak, Boston College gibi "kolej" unvanına sahip kurumlar lisansüstü programlar sunan üniversite düzeyindeki kurumlar da olabilmektedirler. Ayrıca, çeşitli büyük, çok disiplinli devlet üniversiteleri ve yüksek lisans ve doktora programları sunan çok sayıda özel üniversite bulunmaktadır. Bunun yanında, farklı eğitim seviyelerinde mesleki ve sanat alanlarında programlar sunan tek disiplinli, özel odaklı kurumlar da bulunmaktadır.

Örgün eğitimin yanı sıra ABD'de geliştirilen çalışmalarla yaygın eğitimde de çeşitlilik sağlanmaktadır. Yetişkin eğitimi, okuryazarlık eğitimi, meslek eğitimi, hobi eğitimleri vb. yaygın eğitim hizmetleri, eyaletlerde farklılık göstermek kaydıyla hizmet sağlamaktadır (NCES, 2003).

2.11.Amerikan Eğitim Reformları ve Karakter Eğitimi

Standartlara dayalı eğitim reform sistemlerinin kökenleri ABD'de 1980 ve 1990'larda eyalet ve federal girişimler ile mesleki kuruluşlar tarafından yürütülen faaliyetlere dayanmaktadır (Hamilton, Stecher & Yuan, 2008, 2). Standartlara dayalı eğitim reformu sistemleri, İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu'nun (Elementary and

Secondary Education Act-ESEA), 1994 tarihli "Hedefler 2000: Amerika'yı Eğitme Yasası"nı (The Goals 2000: Educate America Act) ardından 2001 tarihli "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu"nu (No Child Left Behind-NCLB) ve son olarak 2015 tarihli "Her Öğrenci Başarır Reformu"nu (Every Student Succeeds Act-ESSA) yeniden yetkilendirmesi ile devam etmektedir. Akademik başarıyı yükseltmesi beklenen ESEA reformunun bütçesinin başka ihtiyaç duyulan alanlara kaydırılmasından dolayı asıl amacına tam olarak ulaşamadığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda öğretmenin iş yükününü fazlalığı, ailelerin yeniliklere karşı direnmesi veya iki dilde öğretim programı ve eğitsel materyal hazırlamanın zorluğu ve bu konudaki eksiklikler nedeniyle de bazı hedefler ıskalanmıştır. ESEA reformunun etkililiğinin değerlendirilmesi için önerilen tasarılar da bazı hedeflerinin ölçülebilirliğinin ve nitel olmasından ötürü ölçeklenebilirliğinin zor olmasından kaynaklanan durumlardan dolayı ve federal devletin etkisinden çok yerel eğitim kurumlarının her eyalette birbirinden farklı hedefler koyması nedeniyle yeterince verimli olmamıştır. Bu da reformun eksik kaldığı noktaların anlaşılmasında veya ihtiyaç duyulan başlıkların belirlenmesinde zorlanılmasına neden olmuştur. Yine de aksiliklere rağmen ESEA, 1967, 1973, 1981, 1988 ve 1994 yıllarında yapılan reformların (Cross, 2005), 2001'deki NCLB Reformu'nun ve günümüzde yapılan reformların temelini oluşturmuştur (Education Post, 2019).

2.11.1. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu (No Child Left Behind Act-NCLB)

ABD'de eğitim öncelikle bir eyalet ve yerel sorumluluk olmasına rağmen, Federal Hükümetin eğitimdeki rolü 2000'lerin başında daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Yıllar boyu Kongre, eğitimdeki çeşitli problemleri çözmek için yüzlerce program hazırlamış ancak bu programların sonuçları ve yerel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığıyla ilgilenmemiştir. Federal Hükümetin eğitim sisteminde başarıyı ödüllendirmek ve başarısızlığı cezalandırmak için üzerine düşeni yapmadığı dile getirilmiştir. Ayrıca, son yıllarda sistemde meydana gelen aksaklıklar, eyaletler arasındaki farklı uygulamalar ve başarı farklılıkları kamuoyunun dikkatini eğitime daha fazla çekmiş ve hükümeti bu konuda kapsamlı bir reform planı hazırlamak zorunda bırakmıştır. 43. Amerikan Başkanı George W. Bush döneminde gerçekleştirilen bu reform 1965'teki ESEA reformundan bu yana hükümetin 200

milyar dolardan fazla bütçesini eğitime ayırmasına rağmen hala pek çok geride kalan öğrenci olduğu gerekçesiyle gerçekleştirilmiştir (NCLB Raporu, 2002).

NCLB, özellikle öğrencilerin ırkı, geliri, yaşadığı yer, engellilik durumu, ana dili veya geçmişi ne olursa olsun ek desteğe ihtiyaçları olduğu gerçeği üzerinde durmuş, geleneksel olarak yetersiz hizmet alan öğrenciler ve akranları arasındaki başarı farklarını ortaya çıkaran önlemleri uygulamaya koymuş ve eğitimin iyileştirilmesi konusunda önemli bir ulusal diyaloğu teşvik etmiştir. Hesap verebilirliğe olan bu odaklanma, tüm çocuklar için kaliteli bir eğitim sağlamada etkili olmuştur, ancak aynı zamanda bu hedefin etkili bir şekilde uygulanmasındaki zorlukları da ortaya çıkarmıştır. Bu reform hareketi özellikle K-12 eğitimindeki federal rolü yeniden tanımlamış ve eyaletler arasındaki başarı farkını kapatmaya özel önem vermiştir. Bunun için altı hedef belirlenmişti: 1) Bir başarı kültürü yaratmak, 2) Öğrenci başarısını geliştirmek, 3) Güvenli okullar ve güçlü bir karakter geliştirmek, 4) Eğitimi kanıta dayalı bir alana dönüştürmek, 5) Ortaöğretim ve lise sonrası eğitimin kalitesini ve erişimini artırmak. Yetişkin eğitimi ve 6) yönetimde mükemmellik oluşturmak. (NCLB, 2002, 3). Bu reform planı ile ilgili spesifik politikalar ve uygulama alanlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

Başarı Farkını Kapatma: Bu reform planının en önemli hedeflerinden birisi eyaletler ve okullar arasındaki başarı farkının kapatılmasıdır. Bunun için ise öncelikle objektif başarı değerlendirmelerinin yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra eyaletler kendi değerlendirme sistemlerini de aşağıdaki politikalar çerçevesinde oluşturabileceklerdir:

- *Sorumluluk ve Yüksek Standartlar.* Eyaletler, okul bölgeleri ve okullar tüm öğrencilerin (dezavantajlılar da dahil) yüksek akademik standartlara kavuşmalarından sorumlu olmalıdırlar. Eyaletler akademik başarıyı artırmaktan sorumlu okul ve bölgeler için bir yaptırımlar ve ödüller sistemi geliştirmelidirler.
- *Yıllık Akademik Değerlendirme.* Yıllık sözel ve sayısal değerlendirmeler velilere çocuklarının okuldaki başarısı hakkında ve okulun çocuğunu ne kadar iyi yetiştirdiği hakkında bilgiler sağlayacaktır. Bununla birlikte, yıllık veriler okulun sürekli gelişimi başarabilmesi için hayati tanımlayıcı bilgilerdir. Planlamaya ve uygulamaya yeterli zaman verilerek, her eyalet kendi seçimlerine göre bir değerlendirme sistemi seçmeli ve düzenlemelidir.

- *Başarıyı Ödüllendirip, Başarısızlığa Yaptırım Uygulama.* NCLB ile birlikte tüm eyaletler başarıyı artırma konusunda çeşitli gayretler sergilemeye başlamışlardır. Eyaletleri bunu yapmaya teşvik eden ve bir anlamda zorlayan ise başarı farkını kapatmak için verilen ödüller ya da fonları kısarak yapılan yaptırımlar olmuştur.

21.Yüzyıl İçin Okulları Daha Güvenli Yapma: Okul güvenliği ve disiplin sorunu ile ilgili tedbirler şu şekilde gerçekleşecektir:

- *Öğretmen Koruma*. Öğretmenler şiddete meyilli ve sürekli huzur bozucu davranan öğrencileri sınıftan gönderebilecek şekilde yetkilendirileceklerdir.
- *Okul Emniyetini Teşvik*. Okul öncesi ve sonrasında emniyeti ve uyuşturucu maddelerden korumayı sağlamak için okullara sağlanan fonlar artırılacak.
- *Karakter Eğitimi*. Karakter Eğitimi için ek fonlar sağlanacaktır, eyaletler bunları öğretmenleri sınıf aktiviteleri ve karakter geliştirici dersleri birleştirme konusunda eğitmek için kullanacaklardır.

NCLB, "karakter eğitimi ortak sorumluluğumuzdur" felsefesiyle mevzuatla "karakter eğitiminin öğretim programına entegre edilmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini ve karakter eğitiminin uygulanmasında yerel eğitim kurumlarına teknik yardım sağlamasını" (USDOE, 2006) gerektirmekteydi. Kapsamlı amaç, başarılı bir yaşamın karakterin ahlaki gelişimine dayandığını bildirmek için yerel topluluklara ve ebeveynlere ulaşmayı teşvik etmenin yanı sıra "ulusun gençleri arasında güçlü bir karakter ve vatandaşlığı teşvik etmek" idi (USDOE, 2002).

10 Haziran 2003'te ise Başkan Bush tüm 50 eyaletin "No Child Left Behind" reformu kapsamında bu eğitim standartlarını sağladıklarını açıklamıştır. Aradan geçen zaman içerisinde eyaletlerin yaptıkları çalışmalardan "Karakter Eğitimi" ile bağlantılı olanlar şunlardır (Paige, 2003, 1-3):

- Eğitim Bakanı, karakter eğitimi programları tasarlatmak ve uygulatmak için ödüllendirme yapmakla görevlendirilmiştir. Bakanlık, düzenli sınıf öğretimiyle iç içe geçmiş, eyaletlerin akademik standartlarıyla ve diğer yürütülen eğitimsel reformlarla uyumlu projeleri desteklemektedir (Berkowitz & Bier, 2007, 29-48).
- Desteklenen projeler, öğrencilere diğerkâmlık, yurttaşlıkla ilgili erdemler, vatandaşlık, adalet ve adil olmak, saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik

ve diğer erdemlerin öğretilmesi yoluyla öğrencilerin iyi karakter geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

- Karakter eğitimi projelerinin tasarlanması ve uygulanmasında velilerin, öğrencilerin, zihinsel ve bedensel engelli öğrencilerin, toplumun diğer üyelerinin buna özel ve kâr gözetmeyen kuruluşların üyelerinin görüşleri de dikkate alınmalıdır (CEP, 2009, s. 20).

2.11.2. Her Öğrenci Başarır Reformu (Every Student Succeeds Act-ESSA)

Bush ve Obama'nın başkanlıkları sırasında meydana gelen standartlaştırılmış testlerdeki artış, birçok ebeveynin direnişiyle karşılaşmış ve çoğu, federal hükümetin eğitimde daha az rol alması çağrısında bulunmuştur. Eyalet çapında yapılan genel değerlendirme sınavlarında 2013 yılına kadar okullardan %100 başarı göstermeleri istenmiş ancak 2011 yılında bütçeden eğitime ayrılan kaynakların artırılması, öğretmen eğitimi ve ölçme-değerlendirme sisteminin güncellenmesine rağmen eyaletlerin %50'si bu oranı yaklayamamıştır. Tüm bu sebeplerle birçok eyalet NCLB reformunun yeniden düzenlenmesini istemiştir (NYSED, 2012a). Reformun 2007'de gözden geçirilmesi planlanmış ve zamanla NCLB'nin kural koyucu gereksinimleri okullar ve eğitimciler için giderek daha fazla sorun teşkil etmeye başlamıştır. Bu gerçeği fark eden Obama yönetimi, 2010 yılında eğitimcilerden ve ailelerden gelen ve tüm öğrencileri yükseköğrenim ve kariyerlerinde başarıya tam olarak hazırlama amacına odaklanan daha iyi bir reform oluşturma çağrısına katılmıştır. 2012 yılında, Obama yönetimi, NCLB'nin belirli gerekliliklerine ilişkin eyaletlere, başarı boşluklarını kapatmak, eşitliği artırmak, eğitim kalitesini iyileştirmek ve tüm öğrenciler için olumlu sonuçları artırmak üzere tasarlanmış titiz ve kapsamlı, devlet tarafından geliştirilmiş planlar karşılığında esneklik sağlamaya başlamıştır.

Aralık 2015'te ise Her Öğrenci Başarır Reformu (ESSA) Başkan Obama tarafından imzalanmıştır. Bu reform öğrencinin öğrenimi için okul koşullarını iyileştirmek ve tüm öğrencilerin akademik başarısını ve dijital okuryazarlığını geliştirmek için teknoloji kullanımını geliştirmek hedeflenmektedir. Reform, eyaletlere ve bölgelere fedaral fonlar konusunda yeni esneklikler sağlarken bu fonların kanıta dayalı sosyal-duygusal öğrenme programlarına yönelik kullanımını desteklemektedir. ESSA, eyaletler için okul iyileştirme çabalarının arkasındaki kanıt temelini yönetmede güçlü bir rol öngörmektedir. Sadece müdahalelerin kanunda belirtilen "kanıta dayalı" gereklilikleri

karşıladığını doğrulamakla kalmayıp, aynı zamanda federal olarak finanse edilen okul geliştirme çabalarını da izleyip değerlendirmektedir. ESSA'nın diğer bir birincil hedefi, ırk, gelir, engellilik, etnik köken veya İngilizce yeterliliklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri başarılı bir üniversite deneyimi ve tatmin edici bir kariyer için hazırlamaktır. Reform şunları içermektedir:

- *Öğrenci başarısının daha geniş bir tanımı.* ESSA, öğrenci başarısını tanımlama ve değerlendirme konusunda eyaletlere ve yerel okul bölgelerine daha fazla esneklik sağlar. Eyaletin yeni tasarlanmış hesap verebilirlik sisteminin bir parçası olarak, okul kalitesi/öğrenci başarısının en az bir ek "akademik olmayan" göstergesine izin verilmektedir. Göstergeler geçerli, karşılaştırılabilir, güvenilir ve eyalet çapında olmalıdır. Bu gösterge aşağıdakilerden biri olabilmektedir:
    - ⇒ Güvenli ve Uyuşturucusuz Okullar ve Topluluklar Devlet Bursları (Başlık IV, Kısım A, Alt Kısım 1)
    - ⇒ Ulusal Okul ve Gençlik Güvenliği Merkezi (Başlık IV, Kısım A, Alt Bölüm 2, Bölüm 4128)
    - ⇒ İlk ve Orta Okul Danışmanlık Programları (Başlık V, Kısım D, Alt Kısım 2)
    - ⇒ Karakter Eğitiminde Ortaklıklar (Başlık V, Kısım D, Alt Kısım 3)
    - ⇒ Beden Eğitimi (Başlık V, Kısım D, Alt Bölüm 10)
    - ⇒ Çocukların Ruh Sağlığını İyileştirme Hibeleri (Başlık V, Bölüm D, Alt Bölüm 14)

Çoğu eyalet, beşinci gösterge olarak okulların güvenilir, uyuşturucudan uzak okullar olabilmeleri için karakter eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme programlarını göstermekte ve bu programlara yönelik uygulamalara ağırlık verilmektedir. Okullar sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek için federal hükümetten fon alabilmektedirler. En az 30 000 dolar fon alabilmek için ihtiyaç analizi yapmak zorundadırlar. ESSA bu ihtiyaç analizi için bir belge hazırlamış ve okulların kullanımına sunmuştur.

- *Okulları "öğrenim ortamları oluşturmaya ve öğrencilerin okula hazırlık ve akademik başarı için gerekli olan etkili öğrenme becerilerini geliştirmeye" teşvik eden dil.* Bu dil iki yerde bulunur: Başlık II'de öğretmenler, müdürler ve

diğer okul liderleri için mesleki gelişim fonlarına atıfta bulunur ve Başlık IV, Bölüm A'daki "Öğrenci Desteği" ve "Akademik Zenginleştirme Hibeleri" adlı yeni programda bulunur. Bu hibe programı, yerel eğitim kurumlarının çeşitli kullanımlar için etkinlikleri seçmesine ve uygulamasına olanak tanımaktadır.

- *Başlık IV'te, "güvenli ve sağlıklı öğrencileri desteklemeye yönelik etkinlikler" için özel öneriler.* Bunlar, öğrencilerin akademik başarısını destekleyen "güvenli, sağlıklı, destekleyici ve uyuşturucudan arındırılmış ortamları" teşvik etmeyi, "zorbalık ve tacizi önlemeye" yardımcı olmayı, "etkili iletişim gibi ilişki kurma becerilerini geliştirmek için eğitici uygulamaları" iyileştirmeyi, "akıl hocalığı ve okul tüm öğrencilere danışmanlık" ve "okul çapında olumlu davranışsal müdahaleler ve desteklerin uygulanması"nı içerir.
- *Mesleki gelişim ve öğrenmeye daha geniş bir yaklaşım.* Yeni reform, mesleki gelişimin "sürdürülebilir (tek başına, bir günlük ve kısa süreli atölye çalışmaları değil), yoğun, iş birliğine dayalı, veriye dayalı ve sınıfa odaklanmış" olması gerektiğini savunmaktadır.
- *Uzman öğretim destek personeli.* Eyalet ve bölge okulları iyileştirme planlarının geliştirilmesine, okul başarısızlığı riski en yüksek olan öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesine, okul iklimi ve okul güvenliğinin ele alınmasına ve öğrencilerin zihinsel ve davranışsal sağlığının desteklenmesine "uzman öğretim destek personelinin" dahil edilmesi.

ESSA kendinden önceki NCLB reformundan eğitim politikaları için alınan kritik kararların yetkisinin yalnızca federal devlete ait olmasını sonlandırmış, bu yetkiyi eyaletlere devrederek eyaletlerin federal devletin çerçevesi içerisinde kendi kararlarını almasını sağlayarak esneklik kazandırmasıyla farklılaşmıştır. Ayrıca NCLB'de ebeveynler sürecin dışında tutulurken, ESSA'da ebeveynlerin eyaletlerin eğitimle ilgili aldığı kararlarda sürecin içine dâhil edilmelerini sağlamıştır (ESSA Act, 2015). Reformun amacı öğrencilerin lise mezuniyetleri sonrası ayakta durabilecekleri ve bir meslek kazanabilecekleri bilgi birikimi ile mezun edilmeleridir. Ayrıca düşük performans gösteren okulların veya okul bırakma oranı yüksek, alt grupların diğer gruplar tarafından ezildiği ve sıkıntı yaşadığı okulların desteklenerek hükümetin bu öğrencilerin sorunlarının çözümlerine yönelik yatırımlar yapmasını sağlamaktır. Her eyaletin veya yerel yönetimin kendi güçlü sistemini kurarak esnekleşmesi ve

standartlaşmanın önüne geçilmesi gerektiği imzalanmıştır. (ESSA İlerleme Raporu, 2015; ESSA Raporu, 2016). Destek verilecek okullar belirlenirken %5'lik en düşük performans gösteren okullara kapsamlı destek ve geliştirme sağlanırken (Comprehensive Support and Improvement-CSI), düşük performans gösteren alt gruplarda ise hedeflenen destek ve geliştirme faaliyetleri (Targeted Support and Improvement-TSI) yürütülmelidir (Martin, 2016).

Yeni reformla, ülke çapındaki eğitimcilerin, toplulukların, ebeveynlerin ve öğrencilerin çabalarıyla son yıllarda önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. Örneğin, bugün lise mezuniyet oranları tüm zamanların en yüksek seviyelerini göstermektedir. Okulu bırakma oranları Amerikan eğitim tarihinin en düşük seviyelerindedir. Bununla beraber, her zamankinden daha fazla öğrenci üniversiteye girmektedir. Bu başarılar, eğitim fırsatlarını genişletmek ve ESSA kapsamındaki öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için daha fazla çalışma için sağlam bir temel sağlamaktadır.

Bu reformla ayrıca, bir okulun federal fon alabilmesi için, ESSA müdahalelerinin belirli bir kanıtını karşılaması gerekmektedir. Ancak, okulların güçlü kanıtları olmayan, ancak araştırma yoluyla bilgilendirilen ve bu nedenle işe yaraması "muhtemel" olan bir programı benimsemelerine olanak tanıyan, bazen "bir mantık göstermek" olarak adlandırılan bir aşama vardır. Buna göre, kanıta dayalı sosyal-duygusal öğrenme programları bir okulun coğrafi veya demografik ihtiyaçlarına uymuyorsa bu aşamadan yararlanabilmektedirler.

Özet olarak NCLB reformuna göre karakter eğitimine yönelik çalışmalara teşvikler verilmiş, bu yönde hazırlanan programlar ve uygulamalar federal fonlarla desteklenmiştir. Tüm bu gelişmelerle beraber birçok eyalet karakter eğitimi programlarını zorunlu kılmış ya da yasalarıyla desteklemiştir. 2015'te ESSA Reformu'nun yürürlüğe konmasından sonra ise kanıt temelli program uygulamalarının önemi üzerinde durulmuş, karakter eğitimine sosyal-duygusal öğrenme becerileri (SEL) de dahil edilmiştir. ABD'de mevcut karakter eğitimi programlarının çoğu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de içermektedir.

2.12. ABD'de Uygulanan Karakter Eğitimi Programları

NCLB, ESSA gibi son yılların Amerikan Eğitim Reformlarına bakıldığında, federal hükümetin, 1990'lardan itibaren devlet okullarında karakter eğitimi programları

oluşturmak, geliştirmek veya pilot uygulama yapmak için hibeler sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, ABD çapında çok sayıda okulda, karakter eğitimi girişimleri hayata geçirilmiş, okullarda bu tür karakter eğitimi girişimlerinin etkisini ve etkilerini belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte, tüm eğitim seviyelerinde karakter eğitiminin etkilerini belirleyen ampirik araştırmalar artarak devam etmektedir. Programlar, ülke çapında öğrencilerin olumlu karakter gelişimi için ahlaki ve etik değerleri desteklerken devamsızlık, disiplin sorunları, zorbalık ve okul terki gibi konuları da ele almaktadır. ABD'de şu anda, okulların uygulayabileceği çok sayıda karakter eğitimi programı mevcut olmakla beraber birçoğu karakter eğitimi hedeflerine ulaşmak için geniş bir yöntem yelpazesi sunmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır:

2.12.1. Giraffe (Zürafa) Programı

Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan bir karakter eğitimi programdır. Program, cesaretliliği, merhametliliği ve aktif vatandaşlığı teşvik eden, hikâye merkezli bir öğretim programıdır. Aynı zamanda, hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti buluşmaları için etkili ve cazip bir yapıya sahiptir. Programın temel öğesi olan "Zürafa Kahramanlar", ABD'de ve dünyada ortak iyilik hareketi için boyunlarını dışarı çıkarma cesaretine sahip olan risk alıcılar olarak tanımlanmaktadırlar. Bu zürafaların hikayeleri anlatıldığında diğerleri de boyunlarını dışarı çıkarma cesareti gösterirler ve önemli toplumsal sorunların çözülmesine yardımcı olurlar (Kaya & Erişen, 2020). Zürafa Kahramanlar, öğrencilere anlatılabilecek, gerçek hayat kahramanları hakkında, sekiz yüz elliden fazla hikâyeyi öğretmenlere sunan, öğretim rehberleri içerir. Öğrencilerden, okullarında, ailelerinde veya toplumlarında gördükleri gerçek kahramanları tanıtmaları ve o kahramanların hikâyelerini paylaşmaları istenir. Programın son safhasında da öğrenciler, toplumlarındaki ilgilendikleri bir sorunu tanımlarlar ve bu soruna çare olması için bir hizmet projesi hazırlarlar.

2.12.2. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership-CEP)

1993'te kurulmuş, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar, etkili karakter eğitimini teşvik eden organizasyonlar ve kişilerin ortaklığıdır. Amaçları, olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir (Lickona, 1993). Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), karakter eğitimi hareketinin milli

bir savunucusu ve lideridir. Kurumların, tarafsız, kâr amacı gütmeyen ve bir mezhebe bağlı olmayan bir ortaklığıdır ve okullardaki etkili karakter eğitimini destekleyenlerden oluşur (LeBlanc, 2007, 43).

2.12.3.Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education)

Uluslararası Yaşayan Değerler Eğitimi Derneği (ALIVE), dünya çapındaki eğitimcilere profesyonel gelişim atölyeleri ve öğretim programı kaynakları sağlayan 40'tan fazla ülkede kuruluşlar, dernekler ve bireylerden oluşan bir topluluktur. Güçlü bir gönüllülük ruhuyla çalışarak, öğrencilere, öğretmenlere, çocuklara ve yetişkinlere, "Yaşayan Değerler Eğitimi" adı verilen bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel ve ruhsal unsurlardan oluştuğuna inanarak, kişinin her yönüyle gelişmesi için gerekli yol gösterici ilkeleri ve araçları sağlayan bir program sağlamaktadır (Balat & Dagal, 2009). Program, değerlere dayalı öğrenme topluluklarının gelişimini destekleyen, anlam ve amaç arayışını eğitimin kalbine yerleştiren, eğitimi kavramsallaştırmanın bir yolunu sunmakta, evde, okulda ve toplumda eğitime dahil olan herkesin değerini ve bütünlüğünü vurgulamaktadır.

2.12.4. Lions-Quest Programı

Kanada'da 1988 yılında kurulan uluslararası "Lions" kulüplerinin dünya çapında uygulanmakta olan programıdır. Ana sınıfından beşinci sınıf seviyesine kadar olan öğrencilere, iyi bir vatandaş olmak ve iyi bir yaşam sürmek için gerekli olanları, duyarlı bir çevrede eğitimciler, aileler ve toplum üyeleri ile birlikte öğretmek için tasarlanmıştır. Program, iç disiplin, adil davranma, sorumluluk ve sorunlarla başa çıkma olmak üzere dört temel alandaki nitelik ve davranışları kazandırmayı hedefler (Balat, 2004). Programda içerik, gençlerin kişisel ve gelişimlerine yönelik ihtiyaçları ile davranışsal metotları kapsamaktadır. İşbirlikçi grup çalışmaları derslerde öne çıkmaktadır. Bu dersler, diğer derslerle birlikte verilebildiği gibi tek başına da verilebilmektedir.

2.12.5. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS)

Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan bu program (Acquiring Ethical Guidelines for Individiual Development), kişisel gelişim için ahlaki temeli öğencilere kazandırmak hedefiyle Utah'ta bulunan "Araştırma ve Değerlendirme Enstitüsü"nde Weed ve Skanchy (1996) tarafından geliştirilmiş, ana sınıfından 6. Sınıfa kadar olan

sınıf seviyelerini kapsayan bir karakter eğitimi programıdır. Öğrencilerin sorumlu, üretken ve şefkatli vatandaşlar olabilmeleri için ihtiyaç duyacakları temel ilkeleri ve etik standartları öğrenmelerine yardımcı olmak programın temel amaçlarındandır. Programda ayrıca, değer ve saygınlık, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce, kişisel doğruluk ve sormluluk, haklar ve sorumluluklar ve dürüstlük ve adalet olmak üzere altı ahlaki değer çifti üzerinde odaklanılmıştır.

2.12.6. Heartwood Ahlak Programı (Heartwood Ethics)

1986'da Pennsylvania'daki bir avukat ve küçük bir öğretmen grubu tarafından tasarlanmış bir karakter eğitimi programıdır. Heartwood Enstitüsü, hazırladığı çocuklar için Ahlaki Öğretim Programı (An Ethics Curriculum for Children) ile de bilinir. Bu, okul öncesi dönemden sekizinci sınıfa kadar olan ilköğretim dönemi çocukları için, çok kültürlü, edebiyat temelli bir karakter eğitimi programıdır. Öğretim programı; evrensel değerleri sunmak, ahlak okur-yazarlığını ve ahlaki muhakemeyi teşvik etmek için, bütün dünyadan klasik çocuk hikâyelerini kullanmakta, öğrencilerin içten ve dıştan gelen düşünceleri birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olmaktadır (LeBlanc, 2007). Bu kapsamlı program aynı zamanda, eleştirel düşünmeyi, yazmayı, hikâye oluşturmayı, iş birliğiyle öğrenmeyi ve dünyayı keşfetmeyi içerir. Çocuklar bu değerleri, günlük hayatlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenirler ve ailelerini de buna katmak için evde de aktiviteler yaparlar.

2.12.7. Öncelikli Proje (Project Essential)

Öncelikli Proje, "Teel Enstitüsü" tarafından kurulan, çocukların, ellerinden gelenin en iyisini yapmasını hedefleyen bir programdır. Öncelikli Proje'nin öğretim programı da ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocukların öz-saygı ve doğruluğunu geliştirmeye yardım eden, okul temelli bir programdır. Bu proje, çocukların becerilerini, tutum ve davranışlarını değiştirmesine ve geliştirmesine yardım etmek için tasarlanmıştır. Öğrenciler; sorumluluklarını kabul edip yerine getirmeyi, bütün insanların haklarına saygı göstermeyi, öz-disiplin ve iradeyi kullanmayı nedenleriyle ve nasıllarıyla öğrenirler. Bunların yanında öğrenciler, empati, hedef belirleme, iç gözlem, hoşgörü gibi becerileri de öğrenirler (Berkowitz & Bier, 2008). Öncelikli Proje; kendini algılamanın, yetenekli ve ahlaklı insanın gelişimin özü olduğu fikrine dayanan bir ilk ve ortaöğretim programıdır.

2.12.8. En Önemli Beceriler (Mega Skills)

Mega Skills, "Ev ve Okul Enstitüsü"nün kurucusu ve başkanı Dr. Dorothy Rich tarafından geliştirilen bir karakter eğitimi programıdır. Rich, 1960'larda "Her bir aile çocuğun başarılı olması için ne yapabilir?" sorusuyla, mevcut öğretim programıyla okuma ve yazma becerilerini birleştiren, "Ev ve Okul Enstitüsü"nü kurmuştur. Mega Skills programı, okulda ve hayatta başarılı olmak için önemli olan, şu on bir karakter özelliğini (özgüven, istek, çaba, sorumluluk, girişkenlik, azim, duyarlılık, takım çalışması, sağduyu, problem çözme ve odaklanma, dikkatini toplama) içermektedir. Bu program, öğrencilere alışkanlık ve tutum kazandırmak için edebiyatı ve karakteri inşa eden tartışmaları da kullanır. Öğrencilerin ve evdeki ebeveynlerin uygulaması için öğretim programı materyalleri mevcuttur (LeBlanc, 2007, 42).

2.12.9. İkinci Basamak (Second Step)

İkinci Basamak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek, sorunlu ve şiddet içeren davranışlarını önleme müfredatıdır (Committee for Children, 1991; akt. Harak, 2006). Bir şiddet önleme programı olan "İkinci Basamak"ta, ana sınıfından beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda, sınıfa göre; empati eğitimi, duygu yönetimi, problem çözme, dürtü kontrolü ve öfke yönetimi üniteleri bulunmaktadır. İkinci Basamak, bu üniteleri altı ders olarak ailelere de sunan, video temelli bir programdır. Bu programın aile rehberinde bir genel tanıtım videosu, üç beceri eğitimi videosu ve 25 setten oluşan problem çözme ve öfke yönetimi materyali bulunmaktadır. Ayrıca programın en önemli ürünü olarak, toplumu güncel konularda bilgilendirmek ve programa katmak için periyodik bülten yayınlanmaktadır (Berkowitz, 2005, 15).

2.13. Florida Eyaleti'ne Genel Bakış

Florida, ABD'nin güneydoğu bölgesinde yer alan, batıda Meksika Körfezi, kuzeybatıda Alabama, kuzeyde Georgia, doğuda Bahamalar ve Atlantik Okyanusu ve güneyde Florida ve Küba Boğazları ile sınırlanmış hem Meksika Körfezi'ne hem de Atlantik Okyanusu'na sınırı olan tek eyalettir (Şekil 1). 140.098 km² bir alana yayılan Florida, ABD'nin 50 eyaleti arasında 21 milyondan fazla nüfusu ile üçüncü en kalabalık eyaletidir. Başkenti Tallahassee'dir. Yaklaşık 6,2 milyon nüfusuyla Miami metropol bölgesi, Florida'nın en kalabalık kentsel alanı ve ABD'nin yedinci en kalabalık bölgesidir. Bir milyondan fazla insanın yaşadığı diğer kentsel yerleşim

bölgeleri ise Tampa Bay, Orlando ve Jacksonville'dir. Nüfusun %45'i beyaz, %22'si siyah, %30'u Hispanik (çok fazla ırk karışımına sahip), %2'si Asya kökenlidir. Nüfusun çoğunluğu Hristiyan dinine mensuptur. Müslümanların sayısında diğer bazı eyaletlere göre artış göstermekle birlikte, nüfusun yaklaşık %16'sı ateisttir. Florida en çok Kızılderili, Amerikan, İspanyol, Afrikan Amerikalı, Creole kültürlerinin etkisinde olmakla beraber çok sayıda millet, ırk ve kültürü de içinde barındırmaktadır. Florida, sosyo-kültürel yapısı, nüfus dağılımı ve toplumsal yapısı itibariyle ABD'nin en değişken eyaletlerinden birisidir. İklimi ve doğal yapısı itibariyle tüm ABD'nin kısa veya uzun dönem gelip yerleştiği eyaletler birisidir. Bunun yanında ABD'nin Güney Amerika'ya açılan bir kapısı olması nedeniyle ekonomik sistemleri çökmüş Latin Amerika ülkelerinden kaçan İspanyol kökenli nüfusun yoğun olarak yaşadığı yerlere sahip olan bir "hispanik" eyaletidir. 2021 yılında Florida, Amerika'nın eğitimde en iyi 3. eyaleti seçilmiştir (U.S. News & World Report, 2021]



Şekil 1: ABD'nin İdari Bölümleri (Eyaletler)

Florida, ABD'nin en fazla göç alan üç eyaletinden birisidir. Eyalette yaşayan her beş kişiden biri başka bir ülkede doğmuş kişilerden oluşmaktadır. Göçmenler Florida'nın çeşitli ve gelişen topluluklarının ayrılmaz bir parçası olup işgücünün dörtte birinden fazlasını oluşturmaktadır. Florida'daki göçmenler eğitim yelpazesine dağılmıştır.

Florida hükümeti Florida Anayasası'na göre kurulur ve işletilir. Hükümet üç şubeden oluşur: Florida valisi ve diğer seçilmiş ve atanmış anayasal görevlilerden oluşan "yürütme organı"; Senato ve Meclis'ten oluşan "Florida Yasama Meclisi" ("yasama organı"); ve "Florida Yüksek Mahkemesi" ve alt mahkemelerden oluşan "yargı organı".

ABD'de eyaletler "county"lerden oluşmaktadır. County, eyaletleri oluşturan ikinci derece bir idari birim olması ve kendisi de belediye bölgelerinden oluşması bakımından Türkçe'de "ilçe" kavramına yakın olmakla beraber, diğer yönetimsel ayrıntıları bakımından Türkiye'deki ilçelerden tamamıyla farklıdır. Florida Eyaleti'nde 67 county bulunmaktadır (Şekil 2). ABD'nin en büyük 20 county'sinden 6'sı Florida Eyaleti'ndedir.



Şekil 2: Florida Eyaleti'nin Bölge ve County'leri

1 Güneybatı Florida Bölgesi; **2** Kuzeydoğu Florida Bölgesi; **3** Kuzeybatı Florida bölgesi; **4&6** Güneydoğu Florida Bölgesi; **5** Ortadoğu Florida Bölgesi; **7** Ortabatı Florida Bölgesi.

2.14. Florida Eyaleti'nin Eğitim Yapısı

Eyalette okul bölgeleri, county sınırları içinde düzenlenmiştir. Her okul bölgesinde, politikayı, bütçeyi, hedefleri belirleyen ve harcamaları onaylayan seçilmiş bir "Eğitim

Kurulu" vardır. Eyaletin 67 bölgesinin her biri tek bir okul bölgesini temsil etmektedir. Her yerel okul bölgesi, bir müfettiş ile birlikte bir okul yönetim kurulu tarafından yönetilir. Her okulun günlük işlemlerinden bir okul müdürü sorumludur. Yönetim, okul müfettişlerinin sorumluluğundadır. Bölge müfettişleri ya genel bir seçimle seçilir ya da yerel seçmenlerin kararına dayalı olarak okul yönetim kurulu tarafından atanır (Madde IX, Bölüm 5, Florida Eyaleti Anayasası). Müdürler ise Florida Kanunu'na göre, okuluna atanan eğitim personelinin işe alınmasıyla ilgili olarak müfettişe tavsiyelerde bulunmak da dahil olmak üzere, belirli okul bölgesi personeli üzerinde, ilçe okul yönetim kurulu tarafından istihdam edilen ve atanan tüm personelin performansını denetlemek, öğrencilerin öğrenme kazanımlarıyla ölçülen öğrenci değerlendirme verilerinin öz-değerlendirmesi için kullanılmasında öğretmenlere yardımcı olmak gibi çeşitli yetkilere sahiptir.

Florida'nın ilk ve orta okul sistemleri Florida Eğitim Departmanı tarafından yönetilmektedir. Devlet okulları ve bağımsız özel kurumlardan oluşan bir eğitim sistemine sahip olan Florida 2020-21 öğretim yılı itibariyle 3.498 geleneksel devlet okulu (K-12 genel eğitim, özel eğitim, alternatif eğitim ve üniversite araştırma okulları dahil) ve 703 sözleşmeli okula sahiptir. 2020 sonbaharında, anaokulundan on ikinci sınıfa kadar Florida'nın 67 okul ve özel bölgesinde toplam 2.791.687 kayıtlı öğrenci bulunmaktadır. "Miami-Dade Bölgesi" 350 binden fazla öğrencisiyle Florida'nın 67 okul bölgesinin en büyüğü ve "Jefferson Bölgesi" binden az öğrencisiyle en küçüğüdür.

Eyalet, tüm okulların verimli çalışmasından ve Florida öğretmen sertifikası ve mesleki gelişim dahil olmak üzere yeterli eğitim fırsatlarını sağlamak için standartlar ve düzenlemeler oluşturmaktan sorumludur. Eyalet Eğitim Kurulu'nun yönetimi altındaki Florida Eğitim Departmanı, okul bölgelerini izlemekten ve K-12 eğitimi hakkında belirli bilgileri toplamaktan ve raporlamaktan sorumludur. Bunun yanında, okul bölgelerinden, eyalet ve toplum kolejlerinden, üniversitelerden ve bağımsız ortaöğretim sonrası kurumlardan alınan eğitim verilerinin tek deposu olarak hizmet eder ve zaman içinde ve değişen eğitim sektörlerinde öğrenci performansının izlenmesine olanak tanır.

İlk ve orta öğretim, hem on yıllardır okullaşma oranlarındaki hızlı artış hem de okul nüfusunun etnik ve kültürel çeşitliliği sebebiyle zaman zaman zorluklar yaşamaktadır.

Buna rağmen, Florida'daki okullar yakınındaki Güney eyaletlerinin çoğundan daha yüksek düzeyde finanse edilmektedir.

ABD'de hâkim olan eyalet sistemi gereği, eyaletler arasında hatta belli bir eyalet içinde bile farklılıklar bulunabilmektedir. Bu farklılıklar kısmen de olsa eğitim seviyelerine yansımaktadır. Programlar oluşturulurken eyalet standartlarına bağlı kalınarak hazırlanmakta ya da hazır olan program eyalet standartlarına uyarlanabilmektedir. Ulusal bir öğretim programı olmasa da federal yasalar, eyaletler, okul bölgeleri ve ulusal kuruluşlar okul eğitimine rehberlik etmek için belirli standartların kullanılmasını gerektirir veya önerir. Ayrıca, eyaletler her zaman kullandıkları standartlar ve değerlendirmeler hakkında karar verme esnekliğine ve gücüne sahiptirler. Standartlar, ABD Eğitim Bakanlığı İlk ve Orta Öğretim Ofisi'ne (Office of Elementary and Secondary Education, 2018, 23) göre şu şekillerde açıklanmaktadır:

- Akademik içerik standartları, okulların öğretmesi ve öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilgi ve becerilerin ifadesidir. Tutarlı ve titiz bir şekilde hazırlanmış içerikler ileri düzey becerilerin öğretilmesini teşvik etmelidirler. Eyaletteki kamusal yükseköğretim sistemi içerisindeki kredili dersler için giriş koşulları ve ilgili eyalet kariyer ve teknik eğitim standartları ile uyumlu olmalıdırlar. Etkili akademik içerik standartları açık ve spesifiktir ve öğretmenlere, öğrencilere ve velilere öğretme ve öğrenmeye rehberlik etmek için yeterli yön verir. Bu nedenle, akademik içerik standartları açık, net, jargonsuz ve geniş bir kitle için anlaşılır bir düzyazı ile yazılmalıdır.
- Akademik başarı standartları, öğrencilerin içerik standartlarına yansıyan bilgi ve becerilere nasıl ulaştıklarını göstermelerinin açık tanımlarıdır. İçerik standartlarıyla uyumlu bir testten alınan puan, bir başarı standardını tanımlamanın bir yöntemidir. Akademik başarı standartları başarı seviyelerini, tanımlayıcıları ve puanları içerir içerir (World Education News, 2021).

Buna göre, Mayıs 1996'da "Sunshine Eyalet Standartları"nın kabul edilmesiyle Florida Eyaleti çapında anaokulundan 12. Sınıfa kadar yedi içerik alanında kazanımlar (standartlar) hazırlanmıştır. Sunshine State Standartları, Florida'da öğretim programını uygulama ve değerlendirme konusunda uyum sağlamak için bir reform çabasının merkezinde yer almaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl için neleri bilmesi gerektiğini belirleyen hem içerik hem de performans standartlarından oluşmaktadır. Standartlar,

dil sanatları, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, güzel sanatlar, sağlık ve beden eğitimi ve yabancı dillerden oluşmaktadır. Sunshine State Standartları'nın uygulanması hem eyalet hem de yerel olarak yönlendirilir. Bölgeler ve okullar, standartlara sadık kalarak öğretim tasarlama sorumluluğuna sahiptir. Onlara yardımcı olmak için, Eğitim Bakanlığı bir dizi uygulama araçları geliştirmiştir.

2.15. Florida Eyalet Yasaları'nda Karakter Eğitimi

ABD'de karakter eğitiminin zorunlu olarak uygulandığı 18 eyaletten birisi de Florida Eyaleti'dir. Florida Yasama Meclisi, 1998 yılında karakter eğitiminin sadece ilkokullarda uygulanması ile ilgili düzenleme yapmış, 1999 yılında ise ilkokullarda iki ayrı programa -Character Counts! (Karakter Önemlidir!) ve Character First! (Önce Karakter!)-benzer, doğası gereği seküler olan ve dikkat, sabır ve insiyatif alma gibi karakter niteliklerini vurgulayan bir karakter geliştirme programının uygulanmasını yasayla zorunlu hale getirmiştir (House Bill 365 Florida Tüzüğü-233.061, Florida House of Represantatives, 1999).

1999'da yürürlüğe giren yasa, Florida'da karakter eğitimi sağlayan programlara engelleyen durumları ortadan kaldırmayı gerekli kılmıştır. Sözü edilen programlardan "Önce Karakter!", 45 karakter özelliği etrafında tasarlanmıştır. Bu programı, Oklahoma City'de kurulan kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Karakter Eğitimi Enstitüsü (CTI) 1996 yılında yerel ilkokullar için geliştirmiştir. 2000 yılında ise bu program ortaokullara ve liselere göre de uyarlanmıştır. "Karakter Önemlidir!" ise, dürüstlük, adil olmak, duyarlı olmak, sorumluluk, saygı ve vatandaşlık olmak üzere altı temel karakter özelliği etrafında tasarlanmıştır. Bu program da Kaliforniya'da kâr amacı gütmeyen ve hiçbir grupla bağlantısı olmayan "Karakter Önemlidir! Koalisyonu" tarafından geliştirilmiştir (FLDOE, 2002).

2002 yılına gelindiğinde ise, Florida Yasama Meclisi, karakter gelişimi programlarının uygulanmasını anaokulundan lise son sınıfa kadar 2004-2005 eğitim öğretim yılında başlamak üzere zorunlu kılan "Senato Tasarısı" 20 E'yi kabul etmiştir [Character Education 1003.42(2)(s), The Florida Senate, 2002]. Buna göre, her bölgenin yönetim kurulundan, karakter gelişimi için bir öğretim programı geliştirmeleri veya mevcut bir programı uyarlamaları ve onaylanması için bölge yönetim kuruluna sunmaları istenmiştir. Karakter gelişim programlarının vatanseverlik, sorumluluk, vatandaşlık, nezaket, saygı, dürüstlük, kendi kendini kontrol edebilmek, hoşgörü ve iş birliği olmak

üzere dokuz değeri vurgulaması gerektiği kararlaştırılmıştır (FLDOE, 2002). 2004 yılında, Florida Eğitim Bakanlığı, tüm Florida okul bölgelerinin "Karakter Eğitimi" öğretim programını kabul etme planlarını "Bölüm"e sunmalarını istemiş, ayrıca, okul bölgelerine, "Öğrenci Gelişim Planları"nın bir parçası olarak "Karakter Eğitimi Planları"nı düzenli olarak güncellemeleri gerektiğini bildirmiştir (FLDOE, 2004).

2016 Yasama döneminde, 1147 Sayılı Kanun Tasarısı imzalanmış ve 1 Temmuz 2016'da yürürlüğe girmiştir. Bu yasa, karakter eğitimine yönelik bölümü [s.1003.42(2)(s)]. Güncellemiş ve "karakter eğitimi, 9-12. Sınıf seviyesi için, asgari olarak, liderlik, kişilerarası, organizasyon ve araştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimi içermelidir" ibaresi eklemiştir. Buna göre lise düzeyinde uygulanacak karakter eğitimi kapsamında öğrencilere verilmesi gereken karakter özellikleri ve değerlerin yanında aşağıdaki becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmiştir:

- Özgeçmiş oluşturmak
- İstihdam görüşmeleri için gerekli becerileri geliştirmek ve uygulamak
- Çatışma çözümü
- İş yeri etiği ve işyeri hukuku
- Stres ve beklentileri yönetmek
- Öğrencilerin daha dirençli ve kendi kendini motive etmesini sağlayan beceriler geliştirmek

14 Temmuz 2021'de ise Florida Eyalet Eğitim Kurulu, Florida'nın halihazırda ulusal olarak tanınan eğitim standartlarını güçlendirecek yeni öğrenci performans standartlarını kabul etmiştir. Onaylanan standartlar arasında "Holokost Eğitimi", "Yurttaşlık ve Hükümet", "Karakter Eğitimi" ve "Uyuşturucu Madde Kullanımını Önleme Eğitimi" bulunmaktadır. Vali Ron DeSantis'in, "Kabul edilen bu standartlar, her öğrencinin harika bir öğrenci, harika bir vatandaş ve yaşam boyu öğrenen, vatandaşlık ve sağlıklı yaşamın sorumluluklarını yerine getirmeye hazır olmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlayacaktır" diye bahsettiği standartların başında "Karakter Eğitimi Standartları" gelmektedir. Florida yasalarıyla karakter eğitimi uygulamaları yıllardır zorunlu olsa da bu standartlar Florida'nın ilk "Karakter Eğitimi Standartları"dır ve öğrenciler ve öğretmenler için net beklentiler sunmaktadır. Bu standartlar, öğrencilerin okul hayatları boyunca üzerinde çalışabilecekleri beş kategoriyi özetlemektedir: Öz-Kontrol ve Sorumluluk; Dayanıklılık ve Öz-

Motivasyon; Liderlik Becerileri; Nezaket, Dürüstlük ve Empati; İş birliği ve Çatışma Çözümü. Bu standartlara ulaşmak için her sınıfın farklı bir hedefi olmaktadır. Örneğin, anaokulu öğrencilerinden "nezaket, dürüstlük ve empati kavramlarını tanımlamaları" beklenirken, lise öğrencilerinden "nezaket, empati ve dürüstlüğün okulda ve hayatta başarıya götürebileceği yolları belirlemeleri" beklenmektedir. Liderlik becerileri hakkında, birinci sınıftaki öğrencilerden "bir liderin özelliklerini belirlemelerini" istenirken, ortaokul öğrencilerinin "okulda ve toplumda liderlik becerilerini uygulamanın yollarını" bilmeleri beklenmektedir.

Buna göre Karakter Eğitimi standartları, öğrencilere karakterin bir toplumun genel sağlığına nasıl katkıda bulunduğunu öğrenmeleri ve dayanıklılık, sorumluluk ve saygının önemini anlamaları için fırsatlar sağlamaktadır. COVİD-19 pandemisiyle beraber gelen bu güncellemeyle beraber karakter eğitimine "karakterin bir toplumun genel yurttaş sağlığına nasıl katkıda bulunduğunu öğrenmek" ve "dayanıklılık, sorumluluk ve saygının önemini anlamak" hedefleri de eklenmiş olmaktadır. Söz konusu standartlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Florida Eyaleti'nin Karakter Eğitimi Standartları

Ana sınıfı
K.CE.1. Karakter. Nezaket ve duyarlılığı tanımlar ve örneklendirir. Temel duyguları tanır ve tanımlar. (Temel duygulara örnek olarak mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, gerginlik, hayal kırıklığı, heyecan olabilir). **K.CE.2. Sorumluluk.** Kişisel sağlığı iyileştirmek için sağlıklı kararlar belirler. **K.CE.3. Başarı Becerileri.** Kişisel güçlü yönlerini ve bağımsız olarak yapabileceği şeyleri tanımlar (gurur duyma, içsel motivasyona yönelik çalışma, bir başarı duygusu deneyimleme). Bir görevi tamamlamak için ne zaman yardıma ihtiyaç duyulacağını ve kimden yardım isteneceğini belirler. **K.CE.4. Güvenilirlik.** Güvenilir olmayı tanımlar ve örnekler verir. **K.CE.5. Saygı.** Paylaşmanın ve iş birliğinin faydalarını tanımlar. Başkalarına saygılı olmanın yollarını açıklar. **K.CE.6. Vatandaşlık.** Birey ve bir grubun parçası olarak düşünce ve fikirleri paylaşmanın önemini belirler. Güvenilir yetişkinlerin rollerini ve sorumluluklarını belirler.
1. Sınıf
1.CE.1. Karakter. Eylemlerinin başkalarını nasıl etkileyebileceğini açıklar (olumlu ve olumsuz yönde). **1.CE.2. Sorumluluk. O**kul topluluğundaki rolünü ve sorumluluklarını tanımlar. **1.CE.3. Başarı Becerileri.** Kendi güçlü yönleri keşfeder ve gelişimi için fırsatlar belirler. **1.CE.4. Güvenilirlik.** Gerçek ve gerçek olmayan arasındaki farkı belirler. **1.CE.5. Saygı.** Başkalarının mahremiyetine ve kişisel alanına saygı duymanın yollarını tartışır. **1.CE.6. Vatandaşlık.**Bir liderin özelliklerini tanımlar

Tablo 3-devam

2. Sınıf
2.CE.1. Karakter. Nezaket göstermenin ve başkalarına saygılı davranmanın yararlarını belirler. **2.CE.2. Sorumluluk.** Öğrencilerin ne zaman uyumlu olması gerektiğini tartışır. **2.CE.3. Başarı Becerileri.** Hedef belirlemenin önemini açıklar. Zor durumlarda sebat etmeye yardımcı olacak stratejiler belirler. **2.CE.4. Güvenilirlik.** Güvenilirliğin özelliklerini tanımlar. (Açıklama: dürüstlük, sadakat, bütünlük) **2.CE.5. Saygı.** Çatışmanın ne demek olduğunu ve anlaşmazlıkların nasıl ortaya çıkabileceğini tanımlar. **2.CE.6. Vatandaşlık.** Okulun ve toplumun refahına olumlu katkılarda bulunmanın yollarını belirler.
3. Sınıf
3.CE.1. Karakter. Okulda veya toplulukta başkalarına hizmet etme veya yardım etme fırsatlarını tanımlar. **3.CE.2. Sorumluluk.** Sorumlu bir karar vericinin özelliklerini tanımlar. **3.CE.3. Başarı Becerileri.** Yeteneklerin çalışma yoluyla nasıl geliştirilebileceğini tartışır. Başarısızlıkla olumlu şekilde başa çıkmanın ve zorluklardan ders almanın yollarını açıklar. **3.CE.4. Güvenilirlik.** Stratejileri belirler ve başkalarının güvenini kazanmanın yollarını açıklar. Arkadaşlarına ve ailesine sadık olmanın yollarını tartışır. **3.CE.5. Saygı.** Çatışma çözümünü ve anlaşmazlıkların nasıl çözülebileceğine ilişkin seçenekleri tanımlar. (Açıklama: Bu, sağlıklı ve sağlıksız seçenekleri içerecektir) **3.CE.6. Vatandaşlık.** Sınıf, okul ve topluluk içindeki liderlik fırsatlarını belirler.
4. Sınıf
4.CE.1. Karakter. Tutumlarının ve düşüncelerinin kendi davranışlarını ve başkalarını nasıl etkileyebileceğini açıklar. **4.CE.2. Sorumluluk.** Kişinin eylemleri için sorumluluk almasının yollarını tartışır. **4.CE.3. Başarı Becerileri.** Azmin nasıl başarıya götürdüğünü açıklar. **4.CE.4. Güvenilirlik.** Güvenilirliğin okul ve kariyer başarısına olan etkisini tartışır. **4.CE.5. Saygı.** İş birliği ve uzlaşmanın çatışma çözümüne olan desteğini açıklar. Başkalarına saygılı davranmanın olumlu sonuçlarını belirler. **4.CE.6. Vatandaşlık.** İletişim kurarken başkalarının bakış açısını dikkate almanın önemini açıklar. Okulda ve yerel toplulukta sorumlu bir vatandaş olarak aktif olarak katılma fırsatlarını belirler.
5. Sınıf
5.CE.1. Karakter. Tutumların ve düşüncelerin davranışlarınızı nasıl etkileyebileceğini ve başkalarını nasıl etkileyebileceğini açıklayın. **5.CE.2. Sorumluluk.** Birden fazla görevi verimli bir şekilde tamamlamayı destekleyen kurumsal stratejiler uygulayın. **5.CE.3. Başarı Becerileri.** Değişime uyum sağlamak için stratejiler belirleyin. (Açıklama: başa çıkma, cesaret, yeni öğrenme) Bir sorunu araştırın ve olası çözümleri formüle edin. **5.CE.4. Güvenilirlik.** Kurgusal bilgileri tekrar etmenin ve/veya paylaşmanın olası sonuçlarını tahmin edin. Zor olduğunda bile doğru olanı yapmak için ahlaki cesarete sahip olmanın faydalarını açıklayın.

Tablo 3-devam

5.CE.5. Saygı. Potansiyel çözümleri belirlemek için çatışma çözme yöntemlerini karşılaştırın. (Açıklama: müzakere, alma ve verme, artıları ve eksileri analiz edin) İşbirlikli öğrenmeye nasıl katılacağınızı ve etkili bir şekilde iletişim kuracağınızı tartışın. **5.CE.6. Vatandaşlık.** Liderlerin liderlik durumlarında problem çözme stratejilerini ve araçlarını nasıl uygulayabileceklerini açıklayın. Başkalarını cesaretlendirebilecek ve güçlendirebilecek liderlik becerilerini belirleyin.
6-8. Sınıf
68.CE.1. Karakter. Merhametli olmanın ve ilişkileri sürdürmenin olumlu taraflarını açıklar. Karakterin kişisel değerler ve seçimler üzerindeki etkisini tartışır. **68.CE.2. Sorumluluk.** Bir sorunu çözmeye yönelik kendisi ve başkaları için en iyi sonucu belirleyerek olası çözümleri analiz eder. Zorlukları tahmin ederken sorumlulukları organize etmek ve önceliklendirmek için bir plan oluşturur. **68.CE.3. Başarı Becerileri.** Çeşitli durumlarda empati örneği gösterir. Devam eden öğrenmenin nasıl kişisel gelişime götürdüğünü belirler. (Açıklama: bireyler, okul, iş yeri ve toplumdaki zorluklara başarılı bir şekilde uyum sağlama) Birden çok bakış açısını dikkate alan etik ve sorumlu karar verme becerisini uygular. **68.CE.4. Güvenilirlik.** İlişki kurma ve sürdürmede nezaket ve güvenin faydalarını tanımlar. **68.CE.5. Saygı.** Çeşitli durumlarda çatışma çözme becerilerini geliştirir ve uygular. (Açıklama: bağlamlar okulu, evi, işyerini ve toplumu içerebilir) Bir takımın veya grubun parçası olarak ortak hedeflere ulaşmanın yollarını analiz eder. **68.CE.6. Vatandaşlık.** Okulda ve toplumda liderlik becerilerini uygulamanın yollarını açıklar. Okul ve topluluk yasa ve kurallarına uymanın yararları ile bunlara uymamanın sonuçlarını karşılaştırır. Bir liderin, bireylerin ve grupların güvenini nasıl oluşturabileceğini tartışır.

2.16. Sosyal-Duygusal Öğrenme (Social-Emotional Learning/SEL)

Sosyal-Duygusal Öğrenme, çocukların öğrenmede daha etkin hale gelmesini sağlamak amacıyla sosyal-duygusal becerilerin gelişimini sağlamaya yönelik bir kavramı ifade etmektedir (Benson, 2006; Boyd, Barnett, Bodrova, Leong & Gomby, 2005; Catalano ve diğ., 2002; Eliot, 1997; Guerra & Bradshaw, 2008; Weissberg ve diğ., 2003). Birçok araştırmacı sosyal-duygusal öğrenmeyi kendi duygularının farkında olma, duygularını yönetme, problem çözme, ilişki kurma ve empati kurma becerileri ile açıklamışlardır (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005; National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010; Waltz, 2013; Zins & Elias, 2008). Bu tanımlamara ek olarak, Waltz (2013) sosyal-duygusal öğrenmenin, çocukların özgüven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra etkili dil kullanımı ve bilişsel meraklarını kapsadığını vurgulayarak güçlü sosyal-duygusal gelişimin, akademik, duygusal ve sosyal başarının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Sosyal-duygusal öğrenmenin temel hedefi çocukların duygusal olarak rahat ve güvende

hissettikleri, bunun yanında sosyal olarak iletişim kurabildikleri sınıf ve okul ortamının yaratılmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal olarak olumlu davranış gösterme düzeylerini arttırıp, önce okulda, daha sonrasında günlük hayatlarında sosyal açıdan olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktır.

Araştırmacılar, öğrencilere sosyal-duygusal beceriler kazandırmak amacı ile hazırlanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının okul ve sınıf iklimini ilgi çekici hale getirdiği görüşündedir (Aviles, Anderson & Davila, 2006; Collie, Shapka & Perry, 2012; Denham, 2006; Klein, 2002; Lopes & Salovey, 2004; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Örneğin; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne (2005) "Head Start" programını okul öncesi öğrencilerine uyguladıkları araştırmalarında sınıf içi davranışsal problemler ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, programın uygulanması ile okul öncesi öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının azaldığı ve akran iletişimlerinin arttığı sonucunu ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Whitcomb ve Merrell'in (2012) "Güçlü Başlangıç (Strong Start)" programının ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf ve okul ortamında sergiledikleri sosyal davranışlarında artış, problem davranışlarında ise azalmaya yol açtığını vurgulamıştır. Riggs, Greenberg, Kusché ve Pentz'in (2006) ise "Alternatif Düşünme Stillerini Destekleme (Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS])" programının ilkokul öğrencilerinin saldırgan ve yıkıcı davranışlarını önemli ölçüde azalttığını ve bu durumun sınıf iklimini olumlu şekilde değiştirdiğini belirtmiştir. Gerald, Realmuto, Hektner ve Bloomquist (2001) "Erken Destek" programının (The Early Risers) öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışlarda değişime yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalar sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve dolayısıyla okul ve sınıf ortamını da daha nitelikli hale getirdiğini vurgulamaktadır.

2.16.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, çocukların gelişimi ve geleceklerini şekillendirmeleri için sosyal-duygusal öğrenme alanlarıyla birlikte hareket etmektedir. Chicago'daki Illinois Üniversitesi'nden Roger Weissberg, iyi karakter eğitimi ile iyi sosyal-duygusal öğrenmenin pek çok ortak noktası olduğunu, toplum yanlısı davranışın çok daha derin kaynaklar tarafından teşvik edildiğini savunmaktadır (Berman, 1998, 2).

ABD'de sosyal-duygusal öğrenme (SEL), eğitim politikasının bir bileşeni olarak sayılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme programları hem karakter gelişimi hem de sosyal-duygusal becerilerin gelişimi için gerekli olan bir dizi bilgi, tutum ve beceriyi ifade etmektedir. Eleştirel düşünme, duygusal duyarlılık, problem çözme, çatışma çözme becerileri, ekip çalışması ve sorumlu karar verme, tüm bunlar için gerekli olan SEL becerilerinin örnekleridir. Aralık 2015'te Başkan Obama, Her Öğrenci Başarır Reformu'nu imzalamış (ESSA), bu reformla öğrenciyi sosyal-duygusal anlamda destekleyen güvenli, sağlıklı, destekleyici ve uyuşturucudan arındırılmış ortamları teşvik eden, sağlıklı, aktif bir yaşam tarzını destekleyen, zorbalığı ve tacizi önlemeye yardımcı olan ve öğrencilere gerekli olan etkili öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamları kurmaya yardımcı olan bütünleşik öğrenci-aile destekli kapsamlı kanıt temelli programların kullanımını teşvik etmiştir. ESSA Reformu-Başlık IV'e göre, "güvenli ve sağlıklı öğrencileri desteklemeye yönelik etkinlikler" için özel öneriler öğrencilerin akademik başarısını destekleyen "güvenli, sağlıklı, destekleyici ve uyuşturucudan arındırılmış ortamları" teşvik etmeyi, zorbalık ve tacizi önlemeye yardımcı olmayı, "etkili iletişim gibi ilişki kurma becerilerini geliştirmek için eğitici uygulamaları" iyileştirmeyi, "akıl hocalığı ve okul tüm öğrencilere danışmanlık " ve "okul çapında olumlu davranışsal müdahaleler ve desteklerin uygulanması"nı içermektedir. Ayrıca ESSA, kendinden önceki "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu"nun bazı gerekliliklerini değiştirerek eyaletlere ve okul bölgelerine, okulun iyileştirme stratejilerinin bir parçası olarak sosyal ve duygusal büyümeyi de içerebilen okul iyileştirme planlarını oluşturmada daha fazla alan, kaynak ve fon sağlamaktadır. Bu da kanıt temelli karakter eğitimi programlarıyla beraber Sosyal-Duygusal Öğrenme programlarının kullanımını gerektirmektedir.

Karakter eğitimi uygulamalarında istenilen tutum ve davranışları herhangi bir dış uyarıcıya ihtiyaç duymadan öğrencilerin kendi iç motivasyonlarının bir ürünü olarak göstermelerini sağlamak oldukça önemlidir. Bunun gerçekleşebilmesi karakter eğitimi kapsamında gerçekleştirilecek faaliyetlerin nitelikleriyle de yakından ilgilidir. Bu sebeple amaçları gerçekleştirebilmek için karakter eğitimini sosyal-duygusal becerilerle birlikte vermek hedeflenen sonuçta başarıya ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. SEL ile birlikte yapılacak uygulamalarda öğrencinin düşünme becerilerini kullanmalarını, değerleri gerçek yaşamda hayata geçirmelerini sağlayacak fırsatlar oluşturulmuş olur. Çünkü bu, öğrencilerin iyiyi bilme, iyiyi sevme/isteme ve

iyiyi yapma gibi amaçlanan karakter niteliklerini yaparak yaşayarak edinmeleri bakımından oldukça önemlidir.

2.16.2. Akademik Sosyal-Duygusal Öğrenme İş birliği (CASEL)

Sosyal-duygusal öğrenme kavramının, bugün bilinen anlamı ile eğitim alanında ilk kez yer bulması 1994 yılında Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği'nin (Collaborative for Academic Social Emotional Learning-CASEL) kuruluşu ile olmuştur. CASEL eğitimciler, araştırmacılar, eğitim politikacıları, toplum önderleri, aileler ve öğrencileri içine alan kapsamlı bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm hareketini ifade etmektedir (Elias ve diğ., 1997). Bu doğrultuda, dünyanın pek çok ülkesinde çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınması ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmalara ev sahipliği yapması bakımından, CASEL sosyal-duygusal öğrenme kavramının dünyaya yayılmasında önemli bir yere sahiptir.

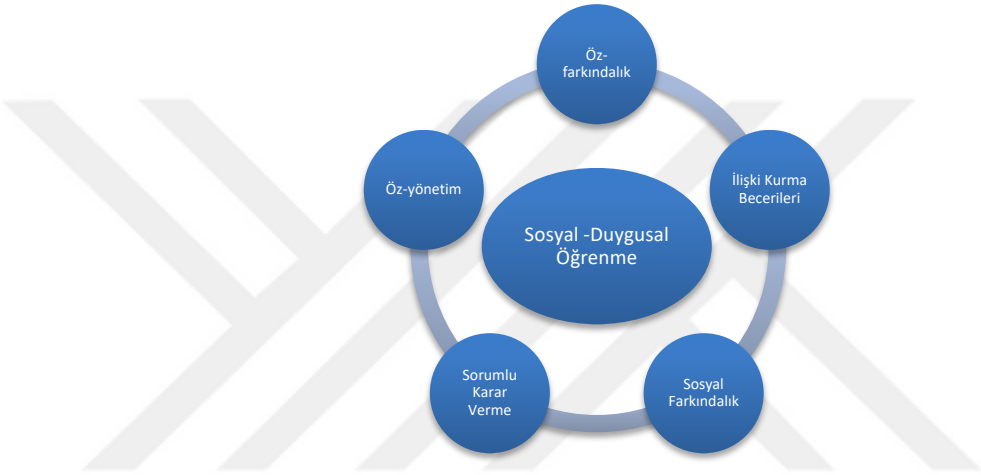
Sosyal-duygusal beceriler, "duyguları anlayıp yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli olan bilgi, tutum ve beceriler" olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenciler, personel ve ebeveynler, öğrenci potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve tüm öğrencilerin üniversiteye ve seçtikleri kariyere hazır olarak mezun olmalarını sağlamak için birlikte çalışmalıdır. Öğrencilerin evde, okulda veya akranlarıyla olan ilişkilerinin kalitesi, öğrenme yeteneklerini etkiler.

CASEL, ESSA reformunun uygulanmasına yardımcı olmak için ülke çapındaki eyaletlere ve bölgelere rehberlik, destek ve teknik yardım sağlamaktadır. CASEL ayrıca, sınıf temelli SEL programlarının kalitesini değerlendirmek için sistematik bir çerçeve sağlar. Bu çerçeveyi, ABD'deki okullara geniş yayılma potansiyeli olan iyi tasarlanmış, kanıta dayalı SEL programlarını derecelendirmek ve tanımlamak için kullanır. Hazırladığı kılavuzda, eğitimcilere ilçelerinde ve okullarında SEL programlarını seçme ve uygulama konusunda bilgi vermektir. Ayrıca, SEL alanının son on yılda kaydettiği önemli gelişmeleri ortaya koymakta, SEL programının benimsenmesi için yeni ve daha sıkı standartlar belirlemektedir. Bunlarla beraber, SEL araştırması ve uygulaması için sonraki adımlar için öneriler de sunmaktadır (CASEL, 2013).

2.16.2.1. CASEL Yetkinlik Alanları

CASEL çarkı olarak bilinen sosyal-duygusal öğrenme modelinin beş temel yetkinlik alanı (Şekil 3) bulunmaktadır: Öz-farkındalık (self-awareness), öz-yönetim(self-regulation), sosyal farkındalık (social-awareness), ilişki becerileri (relationship skills) ve sorumlu karar verme becerileri (responsible decision making). Model, bu yeterlilikleri sınıf, okul ve ailenin iç içe geçtiği bir çarkın ortasında konumlandırarak sosyal duygusal öğrenmenin bütüncül olarak okul politikalarında ve öğretmen ve aile pratiklerinde desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.



Şekil 3: Sosyal-Duygusal Öğrenme Yetkinlik Alanları

Sosyal-duygusal öğrenmenin temelini oluşturan bu yetkinlik alanları CASEL (2013) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Öz-farkındalık: Kişinin duygu ve düşüncelerinin ve bunların davranışı üzerindeki etkisinin farkında olmasıdır. Bu, kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temellere dayanan bir güven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir.

Öz-yönetim: Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemesidir. Bu, stresi yönetmeyi, dürtüleri kontrol etmeyi, kendini motive etmeyi, kişisel ve akademik hedefler belirlemeyi ve bunlara yönelik çalışmayı içerir.

Sosyal Farkındalık: Farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen başkalarıyla empati kurması ve onlara yönelik bakış açısı geliştirmesidir. Ayrıca, ahlaki normları anlaması, aile, okul ve topluluk kaynaklarını ve desteklerini tanımasıdır.

İlişki Kurma Becerileri: Çeşitli bireyler ve gruplarla sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler kurması ve sürdürmesidir. Bu, açıkça iletişim kurmayı, aktif bir şekilde dinlemeyi, iş birliği yapmayı, olumsuz sosyal baskıya direnmeyi, çatışmayı yapıcı bir şekilde müzakere etmeyi ve gerektiğinde yardım aramayı ve yardım sunmayı içerir.

Sorumlu Karar Verme: Kişinin, etik standartların, güvenlik endişelerinin ve sosyal normların dikkate alınmasına dayalı olarak kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı ve saygılı seçimler yapmasıdır. Ayrıca, çeşitli eylemlerin sonuçlarını gerçekçi değerlendirmesi ve kendinin ve başkalarının refahını düşünmesidir.

Sosyal-duygusal öğrenmeyi oluşturan bu beceriler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde bireyin günlük yaşamında karşılaştığı görev ve zorlukların üstesinden gelme kapasitesini geliştirdikleri görülmektedir (CASEL, 2013). Örneğin; bir bireyin öz-farkındalık becerisine sahip olması bireyin kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığının artmasına, güçlü yönlerini tanımasına ve dolayısıyla özgüven ve öz-yeterlik algısına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, bir bireyin kendine güvenmesi, pozitif olması ve zihin sağlığı açısından öz-farkındalık becerisine sahip olmasının sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir. Öz-yönetim becerisi, bireye stres yönetimi, öfke kontrolü, kendini motive etme ile bireysel ve akademik hedefler belirleyerek bunları başarma konusunda katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili olarak kontrol etmeyi öğrenebilmesinin sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Sosyal farkındalık becerisi ise sosyal ve etik normlara uygun davranabilmeyi içermektedir. Bu nedenle, toplumu anlama ve toplumun bir parçası olabilme açısından bireye katkı sağladığı görülmektedir. İlişki kurma becerisi, açık iletişim, aktif dinleme, iş birliği, uygunsuz toplumsal baskıya karşı koyma, çatışmaları müzakere etme ve ihtiyaç duyulduğunda araştırma ve araştırma sonuçlarını sunmayı içerir. Bu beceri, bireylerin sosyal yapıya uyum sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Karar alma becerisi ise problemin farkında olma, çözüm yolları üretme ve etik sorumluluk alma kapasitesini içermektedir. Bireylerin etkili kararlar alabilmesinin sosyal yapıdaki varlıklarını korumaları bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, sosyal-duygusal öğrenmenin bireyin kendisine ve çevresine ilişkin farkındalığını attırarak, duygularını etkili yönetmeyi sağlaması ve bireyin bir sosyal yapıya ait olabilmesi ve bu yapıdaki yerini koruyabilmesinde önemli bir yere sahip olduğu

anlaşılmaktadır. Bu bağlamda CASEL yetkinlik alanının temel karakter özellikleriyle uyuşma gösterdiği görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4: CASEL Yetkinlik Alanlarına Karşılık Gelen Karakter Özellikleri

CASEL Temel Yetkinlik Alanları	Karakter Özelliği
ÖZ-FARKINDALIK • Birinin duygularını tanımlar • Doğru ve pozitif bir benlik kavramını korur • Bireysel güçlü yönlerinin farkına varır • Bir öz-yeterlik duygusu tecrübe eder	Empati Cesaret Minnettarlık Azim
ÖZ-YÖNETİM • Duyguları düzenler • Stresi yönetir • Okul ve hayattaki başarısı ile ilgili davranışları izler ve gerçekleştirir	Sorumluluk İyilik Dürüstlük Azim
SOSYAL FARKINDALIK • Empati sergiler • Çeşitliliği takdir eder • Davranış için sosyal ve etik normları anlar • Aile, okul ve toplum desteklerini takdir eder	Saygı İş birliği Empati Saygı Cesaret İş birliği
İLİŞKİ KURMA BECERİLERİ • Farklı gruplar ve bireylerle ilişkiler kurur ve sürdürür • İhtiyaçları ifade etmek ve anlaşmazlığı çözmek için açık bir şekilde iletişim kurar	Minnettarlık Nezaket İş birliği Sorumluluk Empati Saygı
SORUMLU KARAR VERME • Problemleri etkili bir şekilde çözer • Okulda, kişisel ve topluluk bağlamlarında sorumlu davranışları sürdürür	Sorumluluk Yaratıcılık Sorumluluk Azim

2.17. Türk Eğitim Sistemi'nde Karakter Eğitimi

Türk eğitim tarihi incelendiğinde, eğitim sistemi içinde doğrudan karakter eğitimi tabirinin kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte tarihi kanıtlar, karakter eğitiminde odaklanılan saygı, sorumluluk, cesaret, sadakat, sabır, yiğitlik, özgüven, dürüstlük ve adil olma gibi niteliklerin yeni yetişen genç nesillere, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, bilinen ilk büyük Türk devleti olan Asya Hun İmparatorluğu'ndan beri kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir (Ögel, 1981).

Türkler, İslam dinini kabul etmeden önce Türkistan ve Doğu Avrupa'da önemli devletler kurmuşlardır. Özellikle Türkistan'da kurulan Asya Hun, Göktürk ve Uygur devletlerinden kalan edebi eseler o dönemde yetiştirilmek istenen insan modeli hakkında önemli bilgiler vermektedir. İlk Türk devletleri olan Asya Hun, Göktürk ve Uygur zamanından kalan edebi eserler incelendiğinde eserlerde alplik, bilgelik, cömertlik, saygı, vatan sevgisi, özgürlük gibi niteliklerin yer aldığı ve toplumda bu niteliklere sahip bireylerin olmasının istendiği anlatılmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2011). Göktürklerden kalan Orhun Yazıtları'nda, bağımsızlık ve özgürlüğün önemi öncelenmekte bağımsız ve özgür olabilmek için devlet başkanının adil ve çalışkan, halkını gözeten (merhametli), yiğit, töre (hukuk)ye bağlı, halkın ise çalışkan ve töreye itaat etmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (Gömeç, 1997; Kafesoğlu, 1983). Ayrıca İslamiyet'i kabul etmeden önce Türk Hukuk Sistemi içinde adam öldürme, ırza geçme, hırsızlık ve savaştan kaçma fiilleri ağrı suçlar arasında sayılmakta ve çoğunlukla bu fiilleri işleyenlere idam cezası verilmekteydi (Gedikli, 2006, 224). Eski Türk Hukuk Sitemi'nin, bu niteliği, o dönem Türk toplumunda hangi niteliklere sahip bireylerin arzulanacağını hangi niteliklere sahip bireylerin toplumda istenmediğini göstermesi bakımından da önemlidir.

Uygur Devleti'nin yıkılmasından sonra, Türkistan'da 840 yılında Karahanlı Devleti kurulmuştur (Yazıcı, 2007). Bu devletin Hakanı Satuk Buğra Han'ın 920 yılında Müslüman olmasıyla birlikte Türkler kitleler halinde İslam dinini kabul ederek Müslüman olmuşlardır (Köseoğlu, 1997). Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle Türk İslam Devletleri dönemi başlamıştır. Bu devletlerin hâkim olduğu dönemlerde eğitim-öğretime gereken önem verilmiş, ahlak veya karakter eğitimine yönelik olarak görüş bildiren önemli düşünürler yetiştirilmiştir. Bu düşünürlerden ilki olan Farabi (870-950) eğitim bilimleri üzerinde çalışmalarını sürdürmüş ve erdemlerden bahsetmiştir. Farabi'ye göre 4 farklı erdem vardır. Bunlar; nazari erdem, düşünme erdemi, ahlaki erdem ve iş erdemidir. Ayrıca Farabi'ye göre eğitim ve öğretim ile bazı karakteristik özellikler kazanılabilmekte ve kişinin bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimi paralel olarak ilerleyebilmektedir (Katılmış, 2010). Çünkü bu erdemlerin tümünün bir insanda bulunması zordur. Bundan dolayı nazarî, düşünme, ahlaki ve iş erdemlerinin eğitim yoluyla birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Örneğin düşünme erdemi, iyiye güzele ve doğruya yönelebilmek için ahlaki erdeme ihtiyaç duymakta (Akyüz, 2001, 40) ahlak, ise akıl ile mümkün olmaktadır. İnsan aklını kullanarak seçimler yapmakta

ve bu seçimlerinin sonuçlarından sorumlu olmaktadır. Her şey gibi ahlak da zorlukla da olsa değişmektedir. Çocukta yeti halinde bulunan şey, herhangi bir şeyi ya da onun tersini seçmeye elverişli oluşudur. Bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi Farabi, eğitim ve öğretim yoluyla bazı karakter niteliklerinin geliştirilebileceğine vurgu yapmakta ve insanın zihinsel gelişimi ile ahlaki gelişimini paralel olarak ele almaktadır. Ayrıca Farabi, eğitim kavramını, ahlaksal değeri olan ve içten yapılan kararlı bir davranış (karakter) geliştirmek için yapılan faaliyetleri içeren uygulamalar anlamını çağrıştıracak biçimde kullanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, 7). Farabiden sonraki büyük Türk düşünürü İbn-i Sina (980-1037) tıp, matematik, felsefe alanında çalışmış hem Türk hem de dünya bilim tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. İbn-i Sina'ya göre ahlaki erdemlere ulaşabilmek için; nefsin isteklerini görmezden gelmek, yalandan kaçınmak, insanları sevmek ve insanlara iyilik etmek, şehvet ve hırs gibi davranışları engellemek gerekmektedir (Katılmış, 2010, 113). İbn-i Sina'nın eğitime ilişkin görüşlerinde, eğitimin en önemli amacının ahlaki erdemlere erişmek olduğu görülmektedir. İbn-i Sina'ya göre, iffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma ve tevazu başlıca fazilet ve ahlak esaslarıdır (Akyüz, 2001, 26). İbn-i Sina'ya göre insanın bu fazilet ve ahlaki erdemlere ulaşabilmesi için yapması gerekenler şunlardır:

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

Yusuf Has Hacib (1017-1077) tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig, sunmuş olduğu bilgiler ile yazıldığı dönem ve o döneme kadar Türk ahlak anlayışının temel ilkelerini yansıtması bakımından önemli bir eserdir. Kelime anlamı olarak -mutluluk veren bilgi- veya -mutlu olma bilgisi- anlamına gelen Kutadgu Bilig'de birey, toplum ve devlet hayatının ideal bir biçimde nasıl tanzim edileceği açıklanmaktadır (Arat, 1979). Eserde insanın bilgisini artırmaya çalışması, az konuşması, acele etmemesi, sabırlı olması, öfke, kin ve kibirden kaçınması, dindar bir hayat sürmesi vurgulanmaktadır (Akyüz, 2001, 31). Bu çerçevede Kutadgu Bilig'de, bilgili olmak, doğruluk, adalet, iyilik, fazilet, faydalılık, alçak gönüllülük, cömertlik, yiğitlik, sadakat, merhamet, sabır ve

utanma insan için iyi nitelikler olarak ele alınırken; yalancılık, acelecilik, kibir, cimrilik ve açgözlülük insan için kötü nitelikler olarak ele alınmaktadır (Özden, 2007). Türklerin en eski devlet bilim kitabı olan Kutadgu Bilig'de töreyi han temsil etmektedir. Törenin (hukukun) ise şu niteliklere sahip olması gerekmektedir (Bozkurt, 2005, 131):

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

Kaşkarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Dîvânü Lügâti't-Türk, dönemin Türk ahlak anlayışını yansıtması bakımından da önemli bir eserdir. 1074 yılında yazılan Dîvânü Lügâti't-Türk'te ahlakın, nazarî veya teorik değil ameli ve pratik bir disiplin olarak görüldüğü söylenebilmektedir. Dîvânü Lügâti't-Türk'te cesaret, cömertlik utanma/hayâ ve yiğitlik faziletli erdemler olarak nitelendirilirken aldatmak, cimrilik, haset, kibir, öfke ise ahlaki rezillikler olarak görülmektedir (Karaman, 2008).

Türkiye Selçuklu Devleti Dönemi'nde Anadolu'da yaşamış olan Mevlana (1207-1273), öğretilerinde, sevgi, hoşgörü temalarına ağırlık vermiş ve bu değerleri insanlara kazandırmaya çalışmıştır. Mevlana'ya göre insanda arzu edilen temel vasıf, insanın kötü huylardan arınıp iyiliklere yönelmesidir. Ona göre insan iyi ya da kötüyü seçebilecek bir donanımda dünyaya gelmektedir. İnsanın eğitimle iyi yöne sevk edilmesi, güzelleştirilmesi mümkündür (Durak, 2007, 8). Bu kapsamda onun nazarında, kibir, kıskançlık, hırs, acelecilik, akıl yolunu terk etmek, bilgisizlik, önyargı, hile, yalan, sorumluluğu kabul etmemek, suçu kadere yüklemek, kindarlık, kötülükte ısrar, sevgisizlik, başkalarının kusurlarını araştırmak, kıskançlık ve öfke olumsuz nitelikleri edep, adil olmak, alçak gönüllülük, doruluk, dürüstlük, cömertlik, çalışkanlık ve sabır olumlu nitelikleri teşkil etmektedir. Mevlana'nın yaşadığı dönemde yani 13. yüzyılda Türkiye'de Ahi Evran tarafından kurulan Ahilik, çok önemli bir yaygın eğitim kurumu olarak faaliyet göstermiştir (Karasoy, 2004). Bu

kurumun benimsediği değerler sistemi içinde, yerlere tükürmek, hırsızlık, dedikodu, iftira, cimrilik, ayıp ya da kusur araştırmak, emanete hıyanet etmek, yalan söylemek, büyüklenmek, cinsi sapıklık, iftira, zina, sarhoş edici içkiler içmek ve haram yemek kötü davranışlar olarak belirlenmiştir. Bu davranışların eğitim faaliyetleri aracılığı ile ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Akyüz, 2001, 49).

13. yüzyılın ortalarından 14. yüzyılın ilk çeyreği arasında Türkiye'de yaşayan önemli Türk düşünürlerinden Yunus Emre, eserlerinde sevgi ve hoşgörünün önemini vurgulamış ve "İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir/Çün kendini bilmedin, bu nice okumaktır?" dizeleriyle adeta eğitim ve öğretimde hedeflenen insan modelini tarif etmiştir (Koç, 2009).

Türkiye Selçuklu Devleti'nden sonra kurulan Osmanlı Devleti, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Selçuklu geleneğini önemli ölçüde devam ettirmiştir. Orhan Bey, Fatih ve Kanuni Dönemlerinde açılan parasız ve yatılı olan medreselerde hem dini bilimler hem de fen bilimlerine yönelik dersler okutulmuş, okutulan bu derslerde ahlak eğitimine yönelik bilgi ve davranışlara da yer verilmiştir (Sakaoğlu, 2003). Medreselerde dini bilimlere de yer verilmesi ve dinin de belirli ahlaki standartları içselleştirmiş insanlar yetiştirilmesini öncelemesinden dolayı Osmanlı medreselerinde İslam dini temelli bir ahlak eğitiminin de verildiği söylenebilmektedir.

Bunlara ilave olarak Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'ne kadar sıbyan mekteplerinden medreseye, ocaklardan Enderuna, tekkeden zaviye kadar hemen hemen bütün eğitim kurumlarında resmi ya da örtük program kapsamında değerlendirilebilecek biçimde ahlak eğitimi verildiği de görülmektedir. Özellikle tasavvuf ehlinin toplanıp zikrettikleri ve kendi usulleriyle ilgili dini merasim yaptıkları tekkeler, sabır, cömertlik, takva, tevekkül vb. erdemlerin kazandırılmaya çalışıldığı yaygın eğitim kurumları olarak ahlak eğitimi açısından önemli bir görev ifa etmişlerdir (Gençcan, 2006, 78).

Tanzimat Dönemi'nden (1839-1876) itibaren örgün eğitim kurumlarında, İlm-i Ahlak ve Ahlak adında dersler verilmeye başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Bu dersler aracılığı ile yeni nesle belirli değerler ya da karakter nitelikleri kazandırılmaya çalışılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ise eğitimcilerin yazdıkları eserlerde ülkenin kötü gidişatını durdurmak için karakter eğitimine ağırlık verdikleri görülmektedir (Türker, 2008). Bu dönemde karakter eğitimi üzerine çalışan, düşünen ve fikir üreten

birçok eğitimci ortaya çıkmıştır. Örneğin Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Satı Bey bu dönemde eserlerinde karakter eğitimine ağırlık vermişlerdir. Ziya Gökalp, eğitimde milliliği öne çıkararak milli değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinin asıl amaç olması gerektiğini vurgulamıştır. Onun bu çerçevede milliliği öne çıkaran eğitim anlayış ve uygulamaları Cumhuriyet Dönemi'nde de Türk eğitim sistemini etkilemiştir. Gökalp'e göre ahlak, insanın toplum yarına işler yapabilmek için kendi maddiyatından bir takım fedakârlıklar icra etmesidir. Bu çerçevede Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi Yapılandırılırken görüşlerinden önemli ölçüde istifade edilen Gökalp'in toplumsal amaç ve duyarlılıkları önceleyen bir karakter eğitiminden yana olduğu söylenebilmektedir. 1886-1978 yılları arasında yaşayan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1912 yılında kaleme aldığı "Talim ve Terbiyede İnkılâp" adlı eserinde şöyle demektedir (Binbaşıoğlu, 2005, 37-38):

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

Verilen alıntıdan da anlaşılacağı gibi Baltacıoğlu, hayat başarısının karakter gelişmiyle doğru orantılı olduğu düşüncesini savunmaktadır.

1880-1968 yılları arasında yaşayan Satı Bey, "Fenn-i Terbiye" adlı eserinde, eğitimi, benden, fikir ve ahlak eğitimi olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Satı Bey'e göre insanın bedenî, zihnî ve ahlaki kabiliyetleri ancak eğitim ile geliştirilebilir ve bu üç boyut arasında şiddetli bir ilişki olduğu için bu boyutların daima birbiriyle paralel ilerlemeleri gerekmektedir. Bundan dolayı Satı Bey'in görüşlerinde eğitimin esas amacını, kişinin beden, fikir ve ahlak bakımından mükemmel bir duruma getirmek olarak ele aldığı görülmektedir (Gündüz, 2012).

Cumhuriyetin kuruluş döneminde karakter eğitimi politikalarının şekillenmesinde Atatürk'ün görüşleri etkili olmuştur. Atatürk karakter eğitiminin milli ahlak temelinde verilmesini istemiştir. Ancak din anlayışında olduğu gibi karakter eğitiminde de vicdan ölçüsünün esas alınması gerektiğini belirtmiştir (Çelebi & Asan, 2013). Cumhuriyetin başlarında Türk Eğitim Sistemi'nin yapısına yönelik yapılan en önemli düzenleme 3 Mart 1924' te çıkarılan Tevfhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Bu kanun ile eğitim sisteminin temelleri belirlenmiştir. Ayrıca bu dönemde eğitim felsefemizi şekillendirmek için yurt dışından tanınmış eğitimciler davet edilmiştir (Celep, 2004).

Bunlardan biri de 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Amerikalı pedagog J. Dewey'dir. Dewey, Türk eğitimine yönelik hazırladığı raporda, Türk okullarında en önemli meselenin, gayenin belirlenmesi olduğunu ve belirlenen gayeye ulaşmak için yalnızca ders kitaplarının yeterli olmayacağını vurgulayarak okulların sosyal hayatın bir parçası olması gerektiğini ifade etmiştir.

2.17.1. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Karakter Eğitimi

Cumhuriyet döneminde benimsenen ilk anayasa olan 1962 anayasası ile eğitim anlayışı ilkokula yansıtılmıştır. Bu anlayışa göre çevresine uyumlu, iyi vatandaşlar yetiştirilecektir. Bu amaçlar ilkokulda tarih ve yurttaşlık bilgisinin hedefleri doğrultusunda verilmeye çalışılmıştır. İlkokul programında olduğu gibi hazırlanan ortaokul programında da değerler eğitimine önem verilmiştir. Öğrencilere doğruluk, dürüstlük, saygı, sevgi, sabır, vatanseverlik vb. nitelikler tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ile verilmeye çalışılmıştır (Katılmış, 2010).

Türk Eğitim Sistemi özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü sahibi olma, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, demokrasi, öz-saygı gibi erdemleri göz önünde bulundurarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) bu erdemlere yer vermiştir.

Temel Kanun'daki Milli Eğitim'in genel amaçlarına bakıldığında ise:

"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"

ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerde genel olarak nasıl bir birey yetiştirilmek istendiğinden ve bireyin hangi temel değerlere sahip olması gerektiğinden bahsedilmiştir.

2.17.2. MEB Şûraları, Genelge ve Vizyon Beyanlarında Karakter Eğitimi

Milli Eğitim Şûraları, Türk Milli Eğitim Sistemi'ni geliştirmek ve sistemin niteliğini çağdaş standartlar seviyesine yükseltmek amacıyla; eğitimcilerin, bilim adamlarının,

alan uzmanlarının, kamu ve özel kurum, kuruluş, dernek, oda, birlik, sendika, vakıf ve diğer bakanlık temsilcileri ile yerel yönetim temsilcilerinin, iş hayatının, politikacıların katkı ve katılımlarıyla düzenlenmektedir (MEB, 2006, 3). Şûralarda Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan sorunlar ve Türk Eğitim Sistemi'nin amaçlarına yönelik dönemin şartları da göz önünde bulundurularak önemli kararlar alınmakta ve alınan kararların uygulanması için gerekli çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Bu şûralar eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim insanlarının, çeşitli alan uzmanlarının, eğitim yöneticilerinin kamu ve özel kurum ve kuruluşlarının, sivil toplum örgütleri ve gönüllü kuruluşların temsilcilerinin katılımlarıyla gerçekleşmektedir (Sağlam, 2008). Dolayısıyla şûralar aynı zamanda toplandığı dönemde Türk Eğitim Sistemi'nin önceliklerini yansıtması bakımından da önemlidir. Bu çerçevede Cumhuriyet'ten günümüze Eğitim Şûralarında karakter eğitimine ilişkin önemli kararlar alınmıştır.

Karakter eğitimine yönelik kararların alındığı ilk Şûra 1943 yılında toplanan 2. Milli Eğitim Şûrası'dır. Şûra'nın ana gündem maddelerinden birini ahlak eğitimi oluşturmuş ve ahlak eğitimine yönelik en kapsamlı çalışma bu şûrada yapılmıştır. Şûrada Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkeleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede belirlenen ilkeler aşağıda verilmiştir (Maarif Vekilliği, 1943, 105-107):

> "1. Türk yurdu varlığımızın temelidir. Her şeyimizi feda ederek Cumhuriyetimizi, istiklâlimizi, korumak en büyük ödevimizdir. Milli istiklâle dayanmayan hayat Türk için ölümden beterdir.
> 2. Yurdunu seven Türk, memleket için faydalı bir iş tutar ve o meslekte en ileri olmaya çalışır. Tuttuğu işi seve seve, titizlikle, metotla, tam zamanında usanmadan yapar ve yarım bırakmaz. Çalışmak en büyük saadet kaynağıdır, tembellik cemiyet ve fertler için felakettir.
> 3. Yurdun varlığının devamı için yapılması gereken birçok işler vardır. Bunların her birini iyi ve namusuyla yapan her kişi aynı derecede saygı değer. El işi görenlerin millete hizmetleri kafa ile çalışanlar kadar büyüktür.
> 4. Yapılan bir işin başkalarına zararı dokunmamasına dikkat etmek şarttır. Başkalarının yaptığı işleri şahsi duygulardan sıyrılarak değerlendirmek lazımdır. Her olayda iyi ve doğruyu görmek Türkün meziyetlerindedir.
> 5. Bir ödev, ancak tutulan iş tamamlandığı zaman biter. Onu herhangi bir bahane ile yapmamak veya eksik yapmak, başka birine yüklemek hilekârlıktır.
> 6. Kendi şahsi faydalarını topluluğun menfaatinden üstün tutanların kurdukları cemiyetler daima yıkılmıştır. Bencillik ahlaksızlığın en büyüğüdür.
> 7. Türk çocuğu gerçeği olduğu gibi görür, her yerde, her işte, her zaman doğruluktan ve samimilikten ayrılmaz. Başkalarının da ayrılmasına meydan vermez. Doğru ve iyi bildiğini yerinde çekinmeden söyler.
> 8. Gösteriş ve şarlatanlık fert ve cemiyet için öldürücüdür.
> 9. Gerçeği candan sevmek, onu daima aramak ve ona gitmek en büyük başarı ve keşiflerin kaynağı olmuştur.
> 10. Adalet toplumsal doğruluğun en güzel deyimidir ve insanlar için azık kadar gereklidir.
> 11. Doğru emirlere uymak, intizam ve disipline bağlılık en büyük başarı sırrıdır.
> 12. Aile, cemiyetin çekirdeğidir. Aileye maddi ve manevi zarar getirecek her türlü hareket cemiyet ve insanlığa karşı en büyük suçtur.

13. Herkesin sağlığını koruması tabiatın verdiği bir ödevdir. Beden, giyim ve eşya temizliği bunun ilk şartlarındandır. Sağlam kafa sağlam vücutta olur. Vücudu kuvvetlendirecek ve güzelleştirecek hareketleri yapmak gerekir.
14. Kısa bir zaman için zevk veren zehirlenmeleri kullananlar hem kendi hayatlarını tehlikeye koyarlar hem de nesillerini ve cemiyetlerini soysuzlaştırırlar.
15. Başkalarının başarısından sevinmeye kendimizi alıştırmalıyız. Kıskançlık adiliğin en aldatmaz delilidir. Yalnız başarı gösterenlerden daha iyisini yapmaya çalışmak tabii bir ilerleme kaynağıdır. Birbirlerine yardım edenler ve iyiliği sevenler hep birden yükselirler.
16. Nefse hâkimiyet her türlü erdemin temelidir. Öfkeyi çabuk geçiştirmek ve öfkenin etkisine kapılmamak olgunluğun en güzel alametidir. Kin ve intikam insanı alçaltır.
17. Kibir küçüklüktür. Ahlaklı adam kendini olduğundan fazla görmez.
18. Söyleneni dinlemek, başkalarının inançlarına saygı göstermek, yapılan yerinde tenkitleri hoş görmek toplumsal bir ödevdir.
19. Başkalarıyla eğlenmek, dedikodu yapmak ahlakça düşkünlüktür.
20. Öz saygısını daha bilgili ve erdemli olmakla memnun etmeye alışmalıyız. Bu büyük saadet kaynağıdır. İstikbali düşünmek ve gereken tedbirleri almak lazımdır.
21. Estetik zevk, ahlak duygusunun yardımcısıdır.
22. Lüks ve israf fert ve cemiyet için yıkıcıdır. Yapıcılık, tutum ve artırma ile olur. Cömertlik ne kadar iyi ise cimrilik o kadar fenadır.
23. Merhamet ve şefkat insanlığın yüksek vasıflarındandır ve insanları birbirine bağlayıcı bir kuvvettir."

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

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

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

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

IV. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi üzerinde durulmuştur (MEB, 2006).

VI. Milli Eğitim Şûrası'nda tekniker niteliğinde elamanların yetiştirilme işinin planlanmasında Kız Teknik öğretimin amaçlarından bir tanesi de ahlak terbiyesi vermek olduğu görüşüne varılmıştır (MEB, 2006).

1974 yılında yapılan IX. Milli Eğitim Şûrası'nda okullara seçmeli olarak okutulan din bilgisi dersi dışında haftada bir saatlik zorunlu bir ahlak dersi konulması kararlaştırılmıştır (MEB, 1974: m.108).

1981'deki X. Milli Eğitim Şûrası'nda ilköğretimin temel amacının öğrencilerin 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 üzerinde durulmuştur (MEB, 2006).

1988 yılında düzenlenen XII. Milli Eğitim Şûrası'nın ilköğretim kurumlarının düzenlenmesine dair birinci maddesi ilköğretimin düzenlenmesinde "öğrencilerin… ahlak değerlerini benimsemeleri ve yaşamalarının" göz önünde bulundurulacak temel ilkelerden oluşması gerektiği belirtilmiştir. Bunu destekleyici mahiyette ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında da "öğrencilerin… kişilik bütünlüğünün geliştirilmesi, onlara milli kimlik şuurunun kazandırılması ve milli tarihin, sosyal ve kültürel varlığının öğretilmesi…" benimsenmiştir. Söz konusu kararların dünyada da değerler ve karakter eğitimine ilginin uyandığı bir döneme denk gelmesi ilginçtir. Kararların içeriğine bakıldığında değerler eğitiminde hangi değerlerin tercih edileceğine dair tercih belirtildiği; ahlaki, milli ve manevi kimliği güçlendirici değerlere ağırlık verildiği görülmektedir. Öğretim programlarına ilişkin birinci kararda aşağıdaki ifadelerin bulunması karakter ve değerler eğitimine yapılan vurguyu göstermektedir (MEB, 1988):

> "Eğitim sistemimizin bütünlüğü içinde öğretim programlarının; Atatürk İnkılap ve ilkeleri, Anayasa ile birlikte Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri, kalkınma planları doğrultusunda, kişinin ve toplumun her alandaki ihtiyaçlarına uygun, çağdaş, üretime yönelik, bilgi ve beceri kazandırıcı, çağın ve geleceğin bilgisi, teknoloji ve haberleşme toplumuna uyabilen, milli kalkınma için gerekli insan gücünün yetiştirilmesini dikkate alabilecek nitelikte olması; öğrenciye, hür ve demokratik düşünceyi, sevgiyi, hoşgörüyü kazandırması; onun, teoriyi uygulamaya dönüştürebilmesi yeteneğinin geliştirilmesine yönelik, usul ve tekniklere uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir."

2005 yılında yeni ilköğretim programları uygulamaya konmuştur. Bu programlar ile değerler, ders plan kazanımlarına ve becerilerine eklenmiştir. Programda disiplinler arası yaklaşım ile belirli değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle; sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen ve teknoloji, halk kültürü, trafik ve ilkyardım derslerinde

saygı, sorumluluk, cesaret, alçakgönüllülük, dürüstlük, vefa, sabır gibi değerler ön palan çıkmaktadır (Çağatay, 2009). Karakter eğitimi ile ilgili ayrı bir öğretim programının olmamasıyla beraber ilkokul Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinin öğretim programları incelendiğinde değerlerden ve değerlerin öneminden bahsedilen başlıklar görülmektedir (MEB, 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 milli ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza 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 arızîdir 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 yarınlarımıza 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 bulundurularak 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)."

2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanan ilk öğretim programlarının önceki programlardan değer boyutundaki farkı, değerlerin tanımlanması ve açıkça öğretiminin teşvik edilmesi ayrıca değerlerin nasıl edindireceği ile ilgili açıklama ve önerilere yer verilmesidir. Bu çerçevede değer öğretimi yaklaşımlarına örnek uygulamalarla yer verilmiştir (MEB, 2004, 86-93). Ayrıca programın vizyonu ise şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2005, 16):

> "Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar

verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir."

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

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

2010 yılında gerçekleştirilen XVIII. Milli Eğitim Şûrası'nın önemli konu başlıklarından birisini değerler eğitimi oluşturmuş ve sonuç bildirisinde değerler eğitiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve materyal geliştirme çabalarının artırılmasına yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur (MEB, 2010a; Kaymakcan & Meydan, 2011). Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği ana başlığı altında: "Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini de harekete geçirmek için okullar cazibe merkezi hâline getirilmelidir." (MEB, 2010a, m.27) denilerek okulların eğitimin temel alanlarından olan duyuşsal alan eğitimindeki görevine önem verilmesi istenmektedir. Karakter eğitiminde okula düşen sorumlulukların başında güçlü bir kurum kültürü ve aidiyet bilinci oluşturarak okulu bir ahlaki toplum haline getirmek gelmektedir. Şûra'da da eğitim ortamları, okul kültürü ve okul liderliği başlığı altında bu konunun doğrudan karakter eğitimine yönelik olmasa da geniş bir biçimde ele alındığını görmekteyiz. "Güçlü okul kültürleri okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu kalkandır" (MEB, 2010a, m. 30) denilerek aslında güçlü okul kültürü önerisinin öğrencilerin kişilik gelişimi açısından güncel gerekçelerinden biri sunulmaktadır. "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." "Okulda gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için kurumsal sosyalleşme kapsamında kurum kültürünün içselleştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmelidir." (MEB, 2010a, m. 27, 28) ifadeleriyle okulların hangi

değer alanlarını geliştirmeye çalışacağı belirtilmekte ve okul kültürünü geliştirerek çok kültürlülüğün daha görünür hale geldiği günümüz toplumunda farklılıklara karşı duyarlılık oluşturmanın önemine işaret edilmektedir.

"Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır" (MEB, 2010a, m. 32).

Şûra kararlarında dikkati çeken diğer bir nokta ise özellikle karakter eğitimi yaklaşımında vurgulanan (Lickona, 1999) dini değerlerin değer kazanma süreçlerinde aktif olarak kullanımına yer verilmiş olmasıdır. Şûra sonuç bildirisinde "Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören din kültürü ve ahlak bilgisi dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır." (MEB, 2010a, m.39) denilerek değerler eğitiminde din öğretiminden aktif olarak yararlanılması istenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 08 Eylül 2010 tarihinde yayınlanan 53 numaralı "İlk Ders Genelgesi" ile değerler eğitiminde okulların rolüne dikkat çekilmiş ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmiştir. 2003 sonrasında yayınlanan programlarda değerler eğitimi alanında görülen gelişmeleri destekleyen ve değerler eğitimini sınıf ile birlikte okul geneli etkinliklerle geliştirmeyi sağlayacak önerilerde bulunan genelge değerler eğitimini en açık ve geniş biçimde konu edinen ilk mevzuat düzenlemesi olması nedeniyle önemli görünmektedir. Genelge küreselleşmenin toplumu, aileyi ve bireyi tehdit eden sorunları da büyüttüğünü belirterek okullara önerilen değerler eğitiminin temellendirmesini yapan açıklamalarla başlamaktadır. Büyüyen sorunların üstesinden gelmek içinse en önemli referans kaynağımızın dayanışma, misafirperverlik, hoşgörü vb. gibi milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimiz olduğuna vurgu yaparak önerilen değerler eğitiminde yararlanılacak değer havuzuna işaret etmektedir (MEB, 2010/53).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2010-2011 öğretim yılı "İlk Ders" konulu 2010/53 no'lu Genelgesi'nde:

> "Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırma yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insanî değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden

> koruyan ahlaki, insanî, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır."
>
> "(…) Bakanlığımız değerlerimizi geliştirmeyi temel alan kültürel birikimimizi, 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmıştır. Uygulamaya konulan programlarımızın temel ögeleri arasında değerlerimize de yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bir taraftan yüksek düzeydeki kazanımlarımız olan değerlerimizi yaşamalarını sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak, diğer taraftan da bu kazanımlarımızın gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak amaçlanmaktadır."

açıklamaları yer almaktadır. Uygulamaya dönük bu girişimlerin başlatılması kayda değer bir aşamadır. Genelgede (MEB, 2010/53) "Değerler eğitimi toplumun tümünü ilgilendirdiğinden çok boyutlu ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim sistemini oluşturan tüm unsurların bu konuda duyarlılık ve bilinç kazanmasına ihtiyaç vardır." denilmektedir. Eğitim sistemini oluşturan unsurlar olarak eğitim personeli kabul edilirse toplumda duyarlılık oluşturmak için öncelikle personelin bu konuda bir farkındalık ve bunu nasıl yapacaklarına dair yetkinlik kazanmış olmaları gerekmektedir. Değerler eğitimindeki tecrübeler bu konuda yetişmiş liderlik özelliğine sahip eğitimcilerin önemini ortaya koymaktadır (USDOE, 2008; Lickona, 1991). Genelge (MEB, 2010/53).

Karakter eğitimine yönelik dünyada ve ABD'de birçok çalışma ve proje yapılıyor olsa da ülkemizde bu anlamda yapılan çok az çalışma mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında bir karakter eğitimi öğretim programı yer almamaktadır ancak bazı özel okulların tamamen kendi kişisel çabaları ile rehberlik servisleri tarafından hazırlanan karakter eğitimi uygulamalarının var olduğu da söylenebilir.

2.18. İlgili Çalışmalar

Karakter eğitimi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar çoğunlukla karakter eğitimine yönelik yetkinlik, tutum veya algı belirleme, yurtdışındaki çalışmalar ise çoğunlukla karakter eğitimi programlarının etkililiğini belirleme, karakter eğitiminde okul, aile ve okul-aile iş birliğinin önemini belirleme olarak literatürde yer almaktadır. Bununla beraber hem yurtiçi hem de yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında karakter eğitiminin müfredat içinde veya ayrı bir program olarak verilmesi halinde olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak nitel veya nicel yöntemler kullanılmış, karma yönteme çok az yer verilmiştir. Bu bölümde karakter

eğitimine dair yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların bazıları kronolojik bir sıra dahilinde ele alınmıştır.

2.18.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

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

Ekşi tarafından 2003 yılında yayınlanan "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım" adlı makalede birçok ülkede uygulanan karakter eğitimi programlarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede karakter eğitiminin tanımı ve kapsamı, temelleri, uygulanan bazı örneklerinin etkililiğinden söz etmekte ve kısmen etrafındaki tartışmalara değinerek ülkemizde bu tecrübeden yararlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada ayrıca iki paralel metne yer verilmektedir ve bunlar; alanın önde gelen bir isminden çevrilen "Karakter Eğitiminin Temel Prensipleri" başlıklı bir metin ve Türkiye'den bir karakter eğitimi programı uygulaması örneğidir.

Ekşi ve Milson (2003) öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek için hazırlanan bir ölçme aracının geliştirilmesi, test edilmesi ve Türkçe'ye uyarlanmasını ele aldıkları araştırmalarında; a) Amerika'da öğretmenlerin genellikle karakter eğitiminin yetkinlikleri ile ilgili olarak olumlu bir duyguya sahip oldukları; ancak kendilerinin iyi karakterden yoksun öğrencilere karakter eğitimi sağlama yetenekleri konusunda kuşku duydukları, b) ilköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir karakter eğitimi yetkinliği inancına oldukları, c) personel geliştirme eğitimi ve karakter eğitimi seminerleri, öğretmenlerin karakter eğitiminin yetkinliği duyguları üzerinde olumlu bir etki yaptığı; ancak üniversiteye dayalı kurs çalışması öğretmen verimliliğinde önemli bir artış sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise ölçeğin gerekli istatistiki yeterlilikleri taşıdığını ortaya koymuştur.

Ada, Baysal ve Korucu (2005) tarafından yayınlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi" isimli makale sonuçlarına göre öğretmenlerin olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkiler; karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin düzeyi ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarının yönetimi, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı konularında desteklenmeleri önerilmektedir.

Gökçek'in (2007) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen karakter eğitimi programının etkililiğinin denenmesi 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 grubu 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.

Yıldırım 2007'de tamamladığı doktora çalışmasında Türkiye için İlköğretim düzeyinde karakter eğitimi programı ile ilgili bir model önerisi geliştirilmesi ve geliştirilen modelin uygulanabilirliğinin ilgililerin görüşlerine göre sınanması amaçlamıştır. İlköğretim düzeyinde karakter eğitimi programının ilkelerini, yapılanmasını, işleyişini ve örnek etkinliklerini içeren modeli, ilgili literatüre göre geliştirmiştir. Modelin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla, bir ölçek geliştirmiştir. 21 ilden toplam 1255 (370 yönetici, 424 öğretmen ve 461 veli) katılımcıya araştırmacı tarafından geliştirilen "Karakter Eğitimi Modeli Anketi" uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçların göre, önerilen karakter eğitimi modelinin ilkeleri, yapılanması, işeyişi ve örnek etkinlikleri, araştırmaya katılanlar tarafından

yüksek düzeyde uygulanabilir bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür (Yıldırım, 2007).

Demir 2008'deki çalışmasında "Adalet ve Saygı Karakter Eğitimi" programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 2007/2008 Eğitim-Öğretim yılında Yalova İl'inde bir ilköğretim okulunda gerçekleşmiştir. Araştırma için bu okulda okuyan 7. Sınıf öğrencilerinden 10'u deney ve 10'u da kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Kulaksızoğlu ve Dilmaç tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Yansız ve birbirine denk deney ve kontrol grubu oluşturulduktan sonra deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Adalet ve Saygı Karakter Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Karakter Eğitimi Programından elde edilen bulgulardan hareketle bu programın ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uysal'ın (2008) "Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi" başlığını taşıyan yüksek lisans tezinde, karakter eğitimi ve etkili karakter eğitimi programlarının tanıtılmasının yanında, bu programların etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmış olup bu çalışmada, karakter eğitiminin tarihsel gelişim süreci ve temelleri, karakter eğitimini etkileyen kuramlar ve karakter eğitimindeki yaklaşımlar yer almaktadır. Bu çalışmada ayrıca, dünyaca kabul görmüş, karakter eğitimi programlarını değerlendirme aracı olan "Karakter Eğitimi Kalite Standartları"nın tam çevirisine yer verilmiştir.

Çağatay (2009) çalışmasında, okulun öğrencilerin karakter gelişimine ve karakter eğitimine 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.

Üstünyer (2009) "Karakter Eğitimi ile İlgili Eğitimci Görüşleri" isimli yüksek lisans çalışmasında karakter eğitimine dair eğitimci görüşlerini almıştır. Görüşleri alınan eğitimciler, il milli eğitim yöneticisi, müfettiş, okul müdürü, sınıf, Türkçe, fen ve teknoloji, Sosyal Bilgiler, resim, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarından birer öğretmen olarak belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda eğitimciler, karakter eğitiminin çok acil bir ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri nedeniyle başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

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.

Aslan (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında verilmekte olan eğitimin karakter eğitimine ne düzeyde uygun olduğu ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği sorusuna cevap aramak ve karakter eğitimi çalınmalarına katkı sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemi sosyoekonomik düzeyi yüksek mahaller, sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler, ilçe ve köylerden tabakalama yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmada, "Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu", "Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu", "Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu" ve "Yaşayan Değerler Tablosu" olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumlu görüş belirttikleri boyut psikososyal ortam, en olumsuz görüş belirtilen boyutlar ise paydaşların katılımı ve değerlendirme olmuştur. İlköğretimde karakter eğitimi konusundaki öğretmen görüşleri kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Öğrenci görüşleri cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Veli görüşleri ise yaş değişkenine bağlı olarak

farklılık göstermemiş, fakat eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle ilgili öğretmen ve veli görüşlerine bakıldığında, en çok tercih edilen on değerin sekiz tanesinin ortak olduğu, iki tanesinin farklı olduğu görülmüştür.

Öztürk 2012 yılında yayınlanan "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Karakter Eğitimi Boyutunun Öğrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Burdur İli Örneği)" isimli yüksek lisans tezinde Türkiye'de ilköğretim programında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında örtük program olarak uygulanan karakter eğitimi ve karakter eğitimi ile ilgili olan kazanımlara dayalı olarak öğretim programının değerlendirilmesini amaçlamış ve uygulanan karakter eğitiminin, öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak ne şekilde gerçekleşmekte olduğu belirlenmeye çalışmıştır.

Çokdolu (2013) "Karakter Eğitimi Programının İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde araştırma sonuçlarına göre karakter eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine olumlu etkisi olduğunu bulunmuştur.

Çoban (2018) üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen karakter eğitimi programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Enderun Üstün Yetenekli Çocuklar Merkezi'nde çalışan 16 öğretmenin oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Eğitimcilerin hepsi bilim insanların hayatlarından oluşan metinlerin eğitimde kullanmasını etkili, uygun ve doğru bulduklarını belirtmişlerdir.

Arslan (2019), okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladığı çalışmasında 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara'da 350 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna,

çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin mezun olduğu okula ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu ve özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenlerin iletişim becerilerinin; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne ve çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erkuş (2019) çalışmasında ilkokulda karakter eğitimine ilişkin sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 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. Araştırma sonuçlarında, ilkokullarda karakter eğitiminin yetersiz olduğu, karakter eğitiminde sorunların büyük oranda aileden kaynaklandığı ve okul-aile iş birliğinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakır'ın (2021) çalışmasının temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğrencilerinin değerleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma kapsamında 30 okul öncesi öğretmeninden ve onların 253 okul öncesi öğrencisi hakkında velilerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS), Okul Öncesi Değer Ölçeği (OÖDÖ) puanları yaş, kurum türü, kıdem, sınıf mevcudu, değerler eğitimine yönelik ders ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. OÖDÖ Aile Formu puanları cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi, çocuğa yakınlıkları, okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı, meslek değişkenlerine göre farklılık göstermezken yaş ve kurs değişkenlerinde farklılık göstermektedir. OÖDÖ Öğretmen ve Aile Formlarının bazı değer alt boyutlarında anlamlı pozitif korelasyonlar görülmüştür. KEYİS puanları ile OÖDÖ Aile Formu dostluk değer alt boyut puanları arasında da anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuştur.

2.18.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar

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

Paget ve Blume'ün 2000 yılında South Carolina Üniversitesi'nin Çocuk ve Aile Çalışmaları Merkezi'nde karakter eğitimi girişimlerini değerlendiren bağımsız bir çalışma yapmıştır. Bu merkezin, araştırma, değerlendirme ve planlama yöneticisi olan Paget, bu çalışmayla karakter eğitiminin sadece öğrencilerin hayatlarını geliştirmekle kalmadığı aynı zamanda okuldaki yetişkinler üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada karakter eğitimi uygulayan idareciler raporlarında:

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

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

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

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

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

Thompson'un 2002'de ABD'de tamamladığı çalışmasının amacı karakter eğitiminin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini tespit etmektir. Çalışma kapsamında öğrenci davranışları 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.

Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith (2003) yaptıkları çalışmada, öğrencilerine, ciddi ve planlı olmaları için karakter eğitimi veren okulların öğrencilerinin, daha yüksek akademik başarı elde ettiklerini görmüşlerdir.

Berkowitz ve Bier (2004) yaptıkları araştırmada, uzun yıllardır var olan fakat düzensiz olarak son otuz beş yıldır yapılan karakter eğitimi uygulamaları ile ilgili bilimsel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarının, uygulamacılar ve politikacılara, okul-tabanlı karakter eğitimini geliştirmeleri için yol göstertici olması amaçlanmıştır.

Chandler (2005), tarafından yapılan "The Effect of Character Education Program on Elementary Students Prosocial Competence" isimli doktora tezinde, beşinci sınıf öğrencilerinin toplum yanlısı davranış yeterliliği kazanmasında karakter eğitimi programının etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş; bayan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Vona, 2005'te yaptığı çalışmasında, davranış değiştirme teknikleriyle bütünlesen karakter eğitimi programlarının, ilköğretim okullarındaki gözlemlenebilir şiddet davranışlarını azalttığı tezini, test etmeyi amaçlamıştır. Bu çalısma, New York'un batısındaki bir ilköğretim okulundaki üç öğretmen ve bu öğretmenlerin derse girdiği sınıflar üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, karakter eğitimi programının, öğrencilerin şiddet davranışlarını azaltmada istatistiksel olarak pozitif anlamda etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Althof ve Berkowitz (2006) tarafından yayınlanan "Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education" adlı Makale çalışmasında okulların ahlaki vatandaşlar yetiştirmek için yurttaşlık ve vatandaşlık becerileri gelişmiş, ahlaki ve karakter odaklı bireyler yetiştirmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Headen (2006), Chicago Devlet Okullarında uygulanan karakter eğitimi programının değerlendirilmesi üzerine yaptığı araştırmasında, idareciler, öğretmenler ve velilerin görüşlerini almıştır. Buna göre, incelenen ilköğretim okulundaki öğrenci davranışlarının, hedeflenen yönde karakter eğitiminden etkilendiği tespit edilmiştir. İdareciler ve öğretmenler, şiddet içeren olayların azaldığını, öğrencilerin derse devamının arttığını, okuldan kaçmanın azaldığını, öğrenci-personel ilişkilerinin iyileştiğini, akran ilişkilerinin geliştiğini, sınıfların daha güvenli ve daha temiz olduğunu ve is doyumunun daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Hadden, 2006, 117).

Revell ve Arthur'un (2007) İngiltere'de yaptıkları çalışma, öğretmen adaylarının okullardaki karakter ve değer eğitimine ilişkin tutumlarını ve deneyimlerini; okulların karakter eğitimi için sunduğu imkanlar hakkındaki düşüncelerini ve değerlendirmelerini içermektedir. 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.

2008 yılında Narvaez ve Lapsley tarafından "Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education" adlı makale yayınlanmıştır. Bu çalışma bireyin ahlaki karakter gelişimi için destekleyici iklim, etik beceriler, çıraklık eğitimi, öz-düzenleme ve gelişimsel sistem yaklaşımı olmak üzere beş basamak gerektirmektir.

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

Arthur 2010' İngiltere'de tamamladığı, "The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy" adlı çalışmasında 1960'lı yıllardan beri İngiliz eğitim sisteminde ihmal edilmiş olan karakter eğitimi politikalarına değinmiştir. Davies, Gorard ve McGuinn (2010) "Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts" adlı çalışmasında İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin kendine özgü doğasını netleştirmek için karakter eğitimi uygulamalarının ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Meidl 2011'de "Character Education in Three Schools: Catholic, Quaker and Public" adlı makalesinde üç farklı okul türünü incelemiş, karakter eğitiminin okulların amaçlarını belirlenmede etken bir unsur olduğunu ve birçok Amerikan eyaletinde karakter eğitiminin okulların misyonunun bir parçası olduğunu belirtmiştir. Yine bu misyonların okulların felsefesi, kültürü ve öğretim programı gibi birçok unsuru etkilediği ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır.

Arthur ve Harrison 2012 yılında yapmış oldukları "Exploring good character and citizenship in England" ismiyle yayınlanan çalışmasında İngiltere'de vatandaşlık, karakter ve her ikisini oluşturan erdemlerle ilgili giderek artan kamu politikaları olduğuna değinmişlerdir. Yine iyi vatandaş olabilmenin iyi karakter niteliklerine bağlı olduğu bu araştırma bulgularından biridir.

Lickona, 2012 yılında yayınladığı "Character Education: Seven Crucial Issues" adlı çalışmasıyla: Karakter ve haklar arasındaki ilişkiler nelerdir? Karakter eğitiminin doğası nedir?, Karakter eğitiminin amaçları nelerdir?, Karakterin psikolojik bileşenleri nelerdir?, Karakterin içeriği nedir?, Karakter gelişimi için kapsamlı yaklaşımlar nelerdir?, Etkili karakter eğitimcileri geliştirmek için okullar nasıl olmalıdır? sorularına cevap aramıştır.

Smith (2013) yılında "School-based Character Education in the United States" ismiyle yayınladığı makalesinde ABD'de sosyal boyutlarda evrensellik gösteren bir karakter eğitimi şekillendirmenin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Yine makalede ABD'de karakter eğitiminin eğitim-öğretimin ilk yıllarından itibaren bir kamu politikası olduğu vurgulanmaktadır.

Tannir ve Al- Hroub (2013) yılında yayınlamış olduğu "Effect of Character Education on the Self-Esteem of Intellectually Able and Less Able Elementary Students in Kuwait" adlı makalesinde entelektüel olarak seviyesi yüksek olan ve karakter eğitimi almış öğrencilerin öz-saygı düzeylerinin entelektüel olarak zayıf olan öğrencilere göre yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Khoury Aljweid (2017) çalışmasında etkili karakter eğitimi uygulaması için eğitimcilerin temel uygulamalarını ve süreçlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı aynı zamanda, öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçerken, etkili karakter eğitimi uygulamasının genel göstergelerini araştırmıştır. California State Polytechnic Üniversitesi'nde doktora tezi çalışması kapsamında yaptığı bu araştırma K-6. Sınıf ve 7-12. Sınıf olmak üzere iki bölümden oluşan bir Amerikan okulunda yürütülmüştür. Durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışma yöneticileri, danışmanları ve öğretmenleri kapsamıştır. 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 süreçleri ortaya koymuştur.

Isnaini, Hanum ve Prasojo'nun 2020'de Endonezya'da yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin, karakter eğitiminin geliştirilmesinde akademik kültürle ilgili deneyimlerini betimlemeyi amaçlamışlardır. Fenomenoloji olarak desenlenmiş bu çalışmada dört öğretmen ve altı öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonuçlarının yanı sıra, verilerin elde edilmesi, karakter eğitimi uygulamasını yansıtan öğrencilerin günlük aktivitelerinin belgelenmesi ve gözlemlenmesiyle de desteklenmiştir. Sonuçlar, okuldaki akademik kültürün öğrenci karakter eğitimini geliştirmeye büyük ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Karakter Eğitimi araştırmalarının öncülerinden olan Berkowitz, 2021'de yayınlanan araştırma makalesinde karakter eğitimi uygulamalarının önündeki dört zorluğu ele almaktadır. Bu zorluklar, neyin etkililik kanıtı sayılacağı, kanıtlar hakkında nasıl bilgi sahibi olunacağı, aslına uygun olarak nasıl uygulanacağı ve uygulamanın hedeflenen sonuçlarla nasıl uyumlu hale getirileceği hakkındaki zorluklardır. Değerlendirme, etkili uygulama zorluğunun üstesinden gelmek için kritik öneme sahiptir. Ayrıca çalışmasında karakter eğitiminin uygulama (süreç değerlendirmesi), okul iklimi ve karakter gelişimi (sonuç değerlendirmesi) olmak üzere üç temel değerlendirme alanını incelemiştir.

3. YÖNTEM

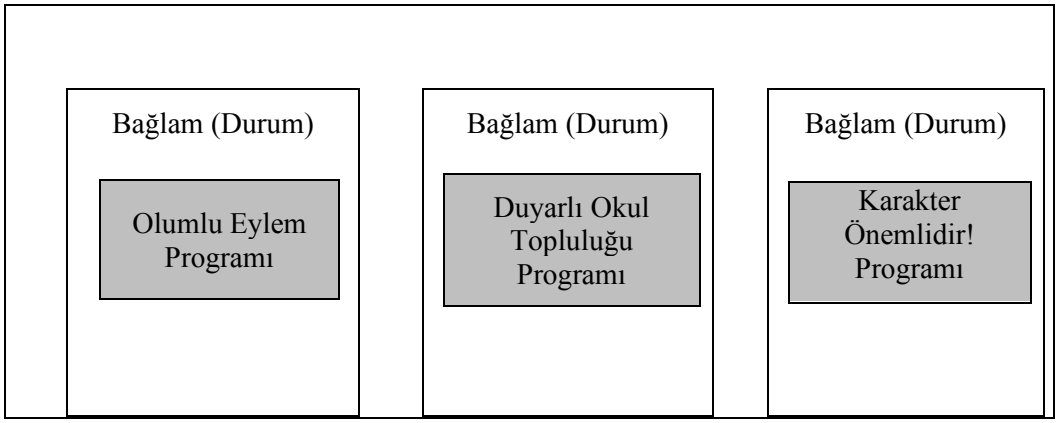
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Birinci temel amacı Amerika Birleşik Devletleri'nin ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarını incelemek olan bu araştırmada, nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Birçok farklı disiplinde kullanılan nitel araştırma modeli farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Merriam ve Tisdell (2015) nitel araştırmayı, bireylerin deneyimlerini ve durumları nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yüklediklerini ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. Nitel araştırma modeli karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmaktadır (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Nitel araştırma yöntemleri kendi içerisinde 5 farklı yaklaşımı barındırmaktadır. Creswell (2020), bu 5 yaklaşımı kuram oluşturma, fenomenoloji (olgubilim), durum çalışması, anlatı araştırması ve etnografik araştırma olarak ele almaktadır. Bu çalışmada, Creswell tarafından ifade edilen bu 5 yaklaşımdan birisi olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir" (Merriam, 2013, 40). Amaç, "ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır" (Patton, 2014, 447). Creswell (2020) durum çalışması yaklaşımını, araştırmacının gerçek yaşam, güncel, sınırlı bir durum veya belirli bir zaman içerisindeki çoklu durumlar hakkında zengin bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Yin, durum çalışmasının "günümüzde olan olayları incelerken, ancak ilgili davranışlar manipüle edilmediğinde" tercih edilen bir araştırma yöntemi olduğuna dikkat çekmiştir (2017).

Bu yönüyle durum çalışması, araştırmacılara "bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma fırsatı" (Akar, 2019, 140) sunmaktadır. Kısaca, diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Diğer yöntemlerle kıyaslandığında durum çalışmaları eğitim alanında daha çok kullanılmaktadır ve durumları gerçek hayat bağlamında derinlemesine inceleyebilmesi açısından güçlü bir yöntemdir.

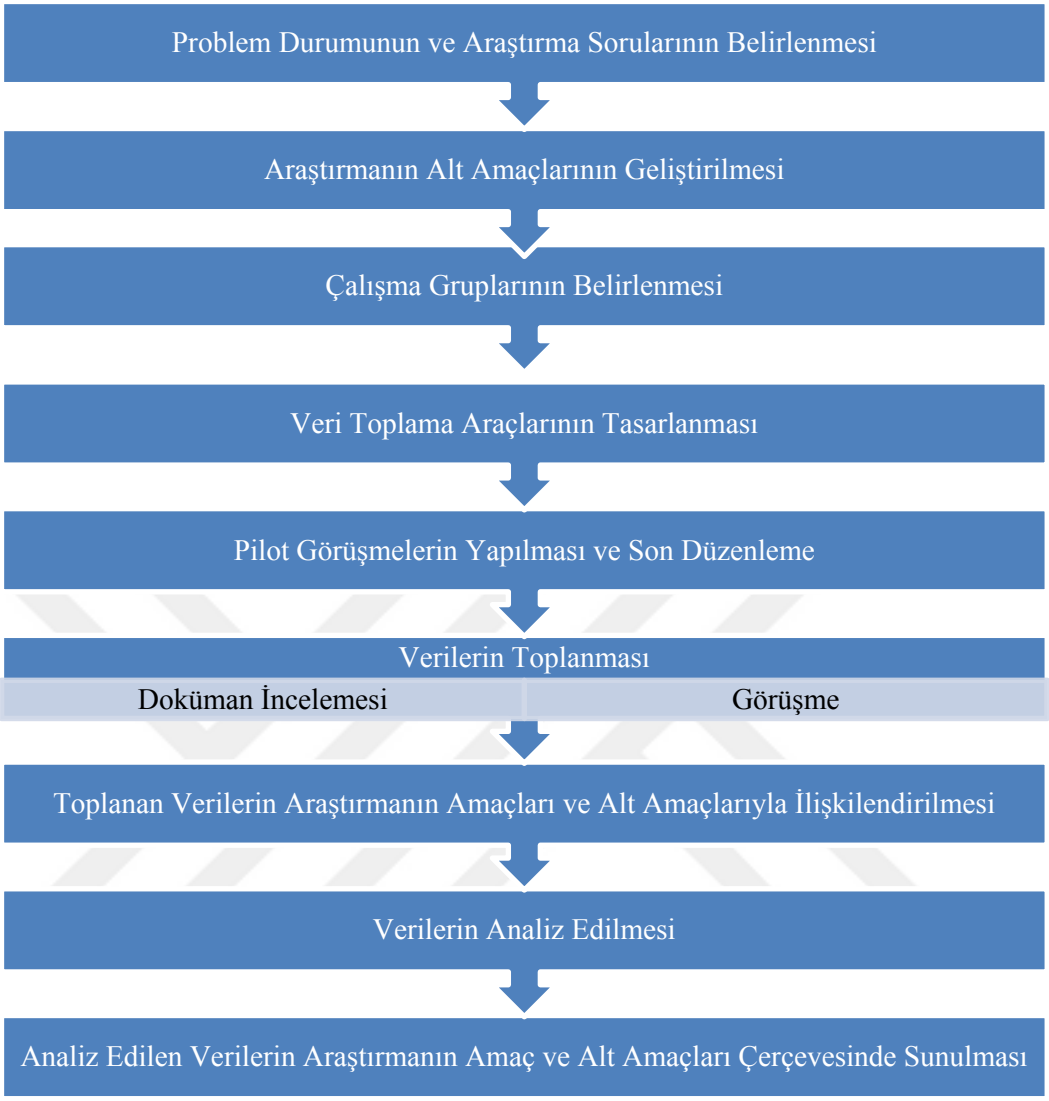
Yin (2014), durum çalışmalarında 4 desenden bahseder: 1) tek bir analiz biriminin olduğu, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı, çok iyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde kullanılan bütüncül tek durum deseni, 2) tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu iç içe geçmiş tek durum deseni, 3) birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni, 4) birden fazla durumun her birinin kendi içinde alt birimlerinin olduğu iç içe geçmiş çoklu durum desenidir. ABD'nin ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının incelendiği bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Şekil 4). Bütüncül çoklu durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan ve birden fazla durumun ele alındığı durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2017). Bir veya birden çok olay, olgu, bağlam, program, grup ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği bütüncül çoklu durum çalışmalarında, birden fazla ve her biri kendi başına bütüncül olan bir durumu niteleyen yapıların kendi içinde incelenmesi ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bütüncül çoklu durum deseninde aynı araştırma problemiyle ilişkili olan farklı durumlar aynı standart veri toplama araçları kullanılarak ayrı ayrı incelenir. Daha sonra bu farklı durumlardan elde edilen bulgular karşılaştırılır (Yin, 2014). Bu çalışmada üç farklı karakter eğitimi programı üç farklı durum olarak programın öğeleri bakımından kendi içinde bütüncül olarak ele alınmıştır.



Şekil 4: Çalışmada Kullanılan Bütüncül Çoklu Durum Deseni

Yin'den (2017) uyarlanmıştır.

Öğretim programlarına dahil edilmesi bakımından ilk olarak ABD'de ortaya çıkmış ve zamanla diğer ülkelere de yayılmış olan "karakter eğitimi" kavramının incelendiği bu çalışmada, ABD'nin ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının, programın "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve değerlendirme" boyutlarına göre özellikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca program uygulayıcıları olan öğretmenlerin, yöneticilerin ve çocukları bu programların uygulanmakta olduğu okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin karakter eğitimi programlarıyla alakalı görüşleri alınmış ve tüm bunlardan elde edilen bulgular ışığında, Türkiye'deki program geliştirme uzmanlarının da görüşleriyle Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bütüncül çoklu durum deseninde tasarlanan çalışmada izlenen yol Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5: Çalışmada İzlenen Yol

Araştırmanın yöntem süreci Tablo 5'te özetlenmiştir

Tablo 5: Araştırmanın Yöntem Süreci

Araştırmanın Temel Amaçları	Araştırmanın Alt Amaçları	İncelenen Programlar & Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi Yöntemi
1.**Temel Amaç:** ABD'deki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarını incelemek.	**1.Alt Amaç:** ABD'deki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve değerlendirme" boyutları ile ilgili özelliklerini belirlemek.	ABD'nin Florida Eyaleti'nde ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları.	Doküman İncelemesi	Doküman İnceleme Formu	Betimsel Analiz
	2.Alt Amaç: ABD'deki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve değerlendirme" boyutlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemek.	ABD'nin Florida Eyaleti'nde görev yaptıkları ilköğretim okullarında, bu çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarını uygulayan öğretmenler, okul yöneticileri ve çocukları bu okullarda öğrenim gören öğrenci velileri.	Görüşme	Görüşme Formu	Betimsel Analiz
2.Temel Amaç: ABD'deki okulların ilköğretim kademesindeki karakter eğitimi programlarının boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında, Türkiye'deki program geliştirme uzmanlarının da görüşleriyle Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymak.		Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlı üniversitelerde görev yapan program geliştirme uzmanları.	Görüşme	Görüşme Formu	Betimsel Analiz

3.2. İncelenen Programlar ve Çalışma Grubu

3.2.1.Birinci Alt Amaç İçin İncelenen Programlar

Bu araştırmanın birinci alt amacına ilişkin incelenen dökümanlar Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida Eyaleti'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarından oluşmaktadır. Çalışmada ABD'deki programların incelenmesinin sebebi, "karakter eğitimi" kavramının öğretim programlarında yer bulması açısından ilk olarak ABD'de ortaya çıkmış olmasıdır. Florida Eyaleti'nde uygulanan programların seçilme nedeni, Florida Eyaleti'nin ABD'nin ilköğretim kademesinde karakter eğitimi programlarını zorunlu olarak uygulayan, ayrıca en fazla göç alan, çok sayıda farklı din, dil ve kültürü içinde barındıran eyaletlerinden biri olması ve bu özelliklerinin de araştırmaya zenginlik katacağının düşünülmesidir (Kaya & Erişen, 2021). Çalışmaya ilköğretim kademesindeki karakter eğitimi programlarının dahil edilmesinin altında yatan gerekçe ise ilkokul/ilköğretim kademesinde elde edilen bilgi, beceri ve kazanımların bireylerin hayatlarında derin etkiler bırakmasıdır (Merey, 2015). Çünkü ilkokul/ilköğretim, bireylerin kişilik gelişiminde büyük öneme sahiptir; bu kademe diğer eğitim kademelerinin temelindedir (Güven, 2011).

Çalışmaya dâhil edilen karakter eğitimi programlarının seçiminde "amaçlı örnekleme tekniği" kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem seçiminin amaçlı olarak belirlenmesi, metodolojik gerekliliklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya uygun katılımcıları seçebilme imkânı tanımaktadır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Amaçlı örneklemin amacı, çalışmanın amaçlarına göre araştırmacıya en iyi bilgiyi verecek kişi, kurum ya da nesnelerin araştırmacı tarafından seçilmesidir (O'Leary, 2013, 109; Yin, 2015, 93). Çalışmaya dahil edilen programların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki amaç, "önemli olma" ölçütüne göre araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş belli başlı ölçütlerin karşılandığı tüm durumların gözden geçirilmesidir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik ancak farklı durumlar belirlenir ve çalışma, bu durumlar üzerinde yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Böylece heterojenliği olabildiğince yansıtmak ve bunun gücünü kullanmak hedeflenir (Patton, 2014).

Çalışmaya dahil edilecek programların seçiminde ilk olarak ABD Eğitim Bakanlığı'na bağlı araştırma/değerlendirme kuruluşu olan WWC'nin (What Works Clearinghouse) kanıt kriterlerini sağlayan programlardan biri olması ölçütü aranmıştır. Kanıt temelli programlar uygulayıcılar açısından büyük önem arz etmektedir. Olumlu sonuçları araştırma ve değerlendirmelerle ortaya konmuş olan programları kullanmak hem eyaletlerden alınacak fon desteği hem de okulların hedeflerine ulaşmada elde edecekleri başarı bağlamında büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ABD'nin eğitim reformlarının son ayağını teşkil eden Her Öğrenci Başarır Reformu da (ESSA) "kanıta dayalı müdahaleler" gerektirir. Bu reform, eyaletlere ve bölgelere federal fonlar konusunda yeni esneklikler sağlarken bu fonların kanıta dayalı programlarına yönelik kullanımını desteklemektedir. Bu bağlamda WWC'nin kanıt temelli programları listelenmiş ve WWC'nin kanıt standartlarını karşılayan toplamda 14 tane programın olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak, bu programların Florida Eyaleti'nin ilköğretim kademesinde (Ana sınıfı-8.Sınıf) uygulanıyor olması ölçüt olarak alınmıştır. WWC'nin Florida'da uygulanmakta olan kanıt temelli karakter eğitimi programlarından sadece iki tanesinin ana sınıfından 8. Sınıfa kadar olan sınıf seviyelerinin tamamını kapsadığı görülmüş, "Duyarlı Okul Topluluğu (Caring School Community)" ve "Olumlu Eylem (Positive Action)" isimli bu programlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Gençlerdeki karakter gelişimini desteklemeyi amaçlayan çok sayıda program mevcuttur. 1990'ların başından günümüze bu programları geliştiren ve dağıtan kuruluşların sayısı çarpıcı bir şekilde artmış ve artmaya devam etmektedir (Damon, 2005). Hem kâr amacı güden hem de kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, karakter eğitimi programı geliştiricileri arasında öne çıkmaktadır ve yaklaşımları, modüler öğretim programlarından, kapsamlı, tüm okul reform çabalarına kadar uzanmaktadır. Pek çok öğretmen ve/veya okul iyi bir karakter gelişimi için sadece bazı dersler veya tanıma programları oluşturur. Diğerleri, küçük bir ders setinden kapsamlı bir okul modeline kadar değişebilen paket programları benimser. Florida'da da ABD'nin genelinde olduğu gibi çok çeşitli karakter eğitimi programları uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları yukarıda bahsettiğimiz iki programda (Olumlu Eylem, Duyarlı Okul Topluluğu) olduğu gibi okul dışındaki kurumların hazırladığı, etkililiği uzun süreli araştırmalarla kanıtlanmış ve dışarıdan satın alınan paket programlardır. Bunun yanında kâr amacı gütmeyen kuruluşların hazırlamış olduğu, yasa ve mevzuatlarda

belirtilen temel karakter özelliklerini içeriğinde barındıran karakter eğitimi programları da mevcuttur. Bunların içerisinde derslere entegrasyonundaki kolaylığı bakımından en çok kullanılan ve tercih edileni "Character Counts! (Karakter Önemlidir!)" isimli programdır. Karakter Önemlidir! Programı birçok okul tarafından karakter eğitiminin temeline alınmakta ve Florida Eyalet Eğitim Standartları'yla uyum sağlaması bakımından da ders içeriklerine kolaylıkla entegre edilebilmektedir. WWC'nin kanıt kriterlerinin tamamını sağlamasa da programın okul iklimi, öğrenci davranışları ve disiplin üzerindeki olumlu etkilerini gösteren pek çok çalışma mevcuttur. Kanıt temelli (programın veya yöntemin tamamının etkili olduğu araştırmalar yoluyla gösterilmiş) programların yanında maksimum çeşitlilik örneklemesi adına çeşitlilik teşkil edeceği ve araştırmaya zenginlik katacağı düşüncesiyle araştırmaya dayalı (programın veya yöntemin parçaları veya bileşenleri, araştırma yoluyla etkili olduğu gösterilen uygulamalara dayanır) olan Karakter Önemlidir! Programı da çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada incelenen programlara ilişkin tanımlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalışmada İncelenen Karakter Eğitimi Programlarının Tanımları

Program	Türü	Sınıf	Tanımı
Olumlu Eylem (Kanıt Temelli)	Bütüncül veya Modüler	K-12	Karakter gelişimini, akademik başarıyı ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi ve yıkıcı ve sorunlu davranışları azaltmayı amaçlamaktadır. Öğretim programı altı ünite içerir; bazı sınıflarda yedinci ünite için değerlendirme yapılır. Sınıfta tartışma, rol yapma, oyunlar, şarkılar ve etkinlik sayfaları veya metin kitapçıkları kullanılır. Programın bir parçası olarak uygulanabilecek isteğe bağlı bileşenler şunlardır: Okul İklimi Geliştirme; 5.Sınıf ve Ortaokul için Uyuşturucu Eğitimi; Çatışma Çözümü; Danışman, Ebeveyn ve Aile Sınıfları; ve Topluluk / Koalisyon Bileşenleri.
Duyarlı Okul Topluluğu (Kanıt Temelli)	Kapsamlı	K-8	Ana sınıfından 8.Sınıfa kadar tüm öğrencileri kapsayan çok yıllık bir karakter eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme programıdır. Temel değerleri, toplum yanlısı davranışları ve okul çapında bir topluluk duygusunu teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Dört unsurdan oluşur: "Sınıf toplantıları", öğretmenlere ve öğrencilere birbirlerini tanımaları, sorunları tartışmaları, sorunları ortak bir şekilde belirleyip çözmeleri ve sınıf yaşamını etkileyen bir dizi kararlar vermeleri için bir forum sağlar. "Farklı yaş gruplarıyla birlikte düzenlenen aktiviteler", büyük ve küçük öğrencilerin şefkatli, nezaketli ilişkiler kurarak okul çapında bir güven ortamı yaratmalarını sağlar. "Evde aktiviteler", ebeveynleri veya bakıcıları ile yapmaları ve daha sonra sınıflarında tekrar tartışmaları için öğrencilerle eve gönderilen kısa konuşma aktiviteleri, ailelerin bakış açılarını, kültürlerini ve geleneklerini birleştirerek kişilerarası anlayışı teşvik eder. "Okul çapında topluluk oluşturma etkinlikleri", öğrencileri, ebeveynleri ve okul personelini yeni okul gelenekleri oluşturmak için bir araya getirir.
Karakter Önemlidir! (Araştırmaya Dayalı)	Bütüncül veya Modüler	K -12	ABD'de yaygın olarak kullanılan karakter eğitimi programıdır. Altı karakter özelliğini öğretmeyi, uygulamayı ve modellemeyi amaçlar: Güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, şefkat ve vatandaşlık. Program, iyi karakterin geliştiği bir ortam yaratmak isteyen topluluklar ve okullar içindir. Tüm sınıf seviyelerine uygun, kapsamlı bir karakter eğitimi programı olarak uygulanmak üzere tasarlanmıştır, ancak modüler bir şekilde uygulanabilmesi de mümkündür. Çoğu zaman okullarda sınıf içi uygulamalarla yürütülen program, ebeveyn ve topluluk bileşenlerini de içerir. Olumlu okul iklimine odaklanmanın yanı sıra programın diğer belirleyici unsurları: Yoğun karar verme stratejileri, farkındalık, büyüme ve davranış değişikliği teorileridir.

WWC (What Works Clearinghouse) ve Kanıt Temelli Karakter Eğitimi Programları

Kanıt temelli uygulama hareketi, 1990'lı yıllarda meslek yaşamında araştırma bulgularının kullanımı olarak tıp alanında başlamıştır. Bu hareket, eğitimin de dâhil olduğu diğer birçok alanı etkileyecek bir biçimde yaygınlaşmıştır (Marston & Watts, 2003). Kanıtlara ilişkin talepler, tıp alanında olduğu gibi sosyal çalışmalarda, eğitim araştırma ve uygulamalarında giderek artan bir eğilim haline gelmiştir. Araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar kendi alanları ile ilgili çalışmalara ilişkin mevcut bilgilerin en işlevsel olanlarının kanıt temelli yaklaşıma vurgu yapan bilgiler olduğu konusuna daha fazla ilgi duymaktadır (Danish Clearinghouse for Educational Research, 2015). Öyle ki günümüzde eğitimde ve diğer birçok alanda kanıt temelli politika uygulamalarını yaygınlaştırma amacı güden birçok kuruluş mevcuttur (Nutley, Powell & Davies, 2013). 2000'li yılların başında, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Kanada, Danimarka, Yeni Zelanda başta olmak üzere bir çok ülkede eğitim bakanlıklarına, üniversitelere ve sivil toplum kuruluşlarına bağlı olarak kurulan "eğitim araştırmalarının sistematik incelemesi" aracılığıyla kanıt temelli eğitim uygulaması ve politika geliştirme sürecine katkı sağlamayı amaçlayan birçok sistematik inceleme merkezi bulunmaktadır (Danish Clearinghouse for Educational Research, 2015; OECD, 2007; Slavin, 2008). Bridges, Smeyers & Smith, (2009)'a göre kanıt temelli eğitim uygulaması ve politikası modeli, eğitim politikaları ve uygulamalarının yüksek kalitede araştırmalar kanalıyla şekillendirilmesini öngörür. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının yüksek kalitede araştırmalar kanalıyla şekillendirilmesi düşüncesi ABD'de kanıt temelli eğitim uygulaması ve politikası olarak adlandırılmıştır. Bu durum, hangi politika ve uygulamanın işe yaradığı (what works) hangisinin daha az etki doğurduğu konusunda eleme yapmayı amaçlayan "eğitim araştırmalarının sistematik incelemesi" yöntemine odaklanmıştır. Hew ve Cheung (2013)'e göre kanıt temelli eğitim uygulaması, pedagojik kararların uygun deneysel kanıtlar yoluyla alınmasını gerektirmektedir.

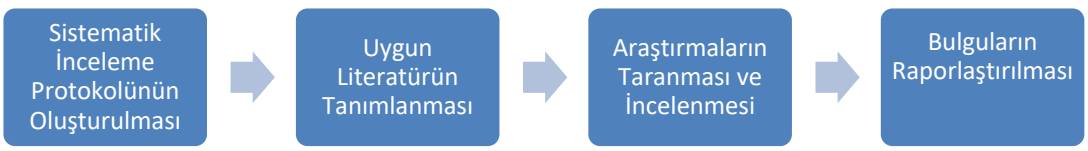
1998 yılında Amerikan Kongresi yıllık 150 milyon dolarlık bir bütçeyi okulları "kanıtlanmış, kapsamlı reform modelleri" ne uyarlamak için onaylamıştır. Bu düzenleme, etkililiğin kanıtı ile doğrudan ilgili ilk düzenleme olarak kabul

edilmektedir. 2001 yılında Kapsamlı Okul Reformu (CSR) adıyla oldukça yoksun 2.600 okulu kapsayacak bir biçimde, 310 milyon dolarlık bir bütçeye erişmiştir. Buna benzer çalışmalar Clinton'ın başkanlığı döneminde de devam etmiştir. Bush yönetiminde uygulamaya geçen "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" reformu da "bilimsel temelli uygulama"ya oldukça önem vermiştir. Boruch ve Herman (2007)'a göre, ABD'de bilimsel anlamda kayda değer bir gelişme ortaya çıktığında, devlet bu alanları destekleme ve güçlendirme amacıyla yeni kurumların temelini atmaktadır. Ulusal Sağlık Enstitüsü (NIH), Ulusal Bilim Kurumu (NSF) ve Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) bu duruma örnek teşkil eden kurumlardır. Bu örnekler arasında yer alan Eğitim Bilimleri Enstitüsü (IES), 2002 Eğitim Bilimleri Reform Hareketi kapsamında kurulmuştur. Ayrıca 2015 yılında açıklanan "Her Öğrenci Başarır Reformu (ESSA)" da fon desteği sağlamak için kanıta dayalı müdahaleleri gerekli kılmaktadır. Mevzuat, hibe almaya uygun görülen programların teşvik etmeye çalışabileceği duyarlılık, vatandaşlık, adalet, saygı, sorumluluk, güvenilirlik gibi karakter özelliklerini örnek göstermektedir. Benzer şekilde, federal mevzuat, hibe için programları değerlendirirken ölçülebilecek birkaç sonuç örneği de sunmaktadır. Bunlar, disiplin sorunları, akademik başarı, ders dışı etkinliklere katılım, ebeveyn ve toplum katılımı, öğretim kadrosu, yönetim katılımı, öğrenci ve personel ahlakı ve okul iklimidir.

ABD Eğitim Bakanlığı, 2002 yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Institute for Education Sciences) tarafından eğitim müdahalelerinin etkililiği konusunda merkezi ve yetkili bir bilimsel kanıt kaynağı olarak hizmet vermek üzere What Works Clearinghouse'u kurmuştur (WWC, 2007). WWC, literatürde mevcut olan araştırmaların sistematik incelemesini eğitimcilere sunmanın yanı sıra araştırmacılara WWC kanıt standartları doğrultusunda araştırma kalitesini değerlendirme imkânı da sunmaktadır (Nutley, Powell, & Davies, 2013). Kurumun temel amacı, eğitimde karar alma sürecini aydınlatmak için araştırma kaynağı oluşturmaktır. Bu amaçla WWC çalışma alanını; uygulamalar, programlar ve politikalar (müdahaleler) hakkında inandırıcı ve güvenilir deliller sağlamak ve bunları yayımlamak olarak belirlemektedir. 700'i aşkın yayını ve 10.500'den fazla gözden geçirilmiş çalışmasıyla WWC; araştırmacıları, eğitimcileri ve politika yapıcıları bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Kuruluş, eğitime ilişkin programlar, projeler, programlar ve politikalar hakkında bilgi edinmek için bu alanda yapılan ve kuruluşun belirlediği

standartlara sahip çalışmaları sistematik bir biçimde incelemekte ve sonuçlarını özetleyerek kullanıcılar için daha işlevsel hale getirmektedir. (WWC, 2015a). Kurumun yalnızca belirlediği standartlara sahip araştırmaları incelemesi bütün eğitim araştırmalarını eşit nitelikle görmemesinden kaynaklanmaktadır. Yalnızca eğitim araştırmaları için standart geliştirmesi ve yalnızca bu alana odaklanması bakımından (Nutley, Powell & Davies, 2013) diğer benzer amacı taşıyan kuruluşlardan (brokerage agency) farklı bir öneme sahiptir. WWC, kanıt temelli uygulama ve politika için gerçekleştirdiği sistematik inceleme çalışmalarında, deneysel çalışmaları kullanmaktadır. Tam deneysel çalışmalar öncelikli olmak üzere yarı deneysel çalışmalar da araştırmalarda kullanılmaktadır (WWC, 2015b). İyi tasarlanmış tam deneysel çalışmalar sağlık, refah ve istihdam, psikoloji ve eğitim gibi birçok alanda müdahalelerin (program veya uygulama) etkililiğini değerlendirmek için en iyi ölçüt olarak bilinir. Uygun bir biçimde uygulandığında tam deneysel çalışmalar program etkililiği konusunda kesin sonuçlar ortaya koyar ve bu anlamda "altın standart" olarak kabul edilir.

WWC, ülkenin en önemli ve acil meselelerine yönelik konu alanlarını belirler, seçilen her konu alanı içinde, kapsamlı ve sistematik literatür taramaları yoluyla konu alanıyla potansiyel olarak ilgili olan müdahalelerin (yani programlar, ürünler, uygulamalar ve politikalar) çalışmalarını toplar. Toplanan çalışmalar daha sonra üç aşamalı bir inceleme sürecine tabi tutulur. İlk olarak, WWC çalışmaları belirli konu alanıyla ilgisine, sonuç ölçütlerinin kalitesine ve rapor edilen verilerin yeterliliğine göre tarar. Bu kriterlerden bir veya daha fazlasını geçmeyen çalışmalar, "kanıt temelli değil" olarak tanımlanır ve bu nedenle WWC incelemesinin dışında bırakılır. İkinci olarak, bu ilk kriterleri karşılayan her çalışma için WWC, çalışmanın test edilen müdahalenin etkililiği için sağladığı kanıtların gücünü değerlendirir. Bir müdahalenin etkililiğine dair güçlü kanıtlar sağlayan çalışmalar, "kanıt temelli standartları sağladı" olarak nitelendirilir. WWC'nin sistematik inceleme süreci (Şekil 6) aşağıdaki adımları içermektedir:



Şekil 6: WWC'nin Sistematik İnceleme Süreci

1. *Sistematik inceleme protokolünün oluşturulması:* Her sistematik inceleme çalışması için literatür kapsamında yer alan değişkenleri (nüfus özellikleri, uygulamaların türleri) tanımlamak; literatürü araştırmak (araştırma terimleri ve veri tabanları) ve standartların spesifik uygulama ve başlıklar açısından değerlendirilmesi (araştırmaya katılanlar açısından grup denkliği için makul eşiğin sağlanmış olması) amacıyla resmi bir protokol geliştirilmektedir.
2. *Uygun literatürün tanımlanması:* Çalışmalar, yayımlanmış ve yayımlanmamış, herkes tarafından ulaşılabilir araştırmaların kapsamlı incelemesi ile toplanmaktadır. Bu süreçte sistematik inceleme protokolünde ortaya konan değişkenler temel ölçüt olmaktadır.
3. *Araştırmaların taranması ve incelenmesi:* Çalışmalar uygunluk açısından taranmakta ve her çalışma WWC standartlarına göre incelenmektedir. Sistematik inceleme sürecinin temelini bireysel çalışmaların değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu süreç "uygunluk açısından başlangıç taraması (eleme süreci)" ve "WWC standartlarına göre tarama (eleme süreci)" aşamalarından oluşmaktadır. Literatür tarama sürecinde toplanan araştırmalar, WWC sistematik inceleme çalışmasına uygun olanların belirlenmesi amacıyla inceleme protokolünde belirlenen değişkenlere göre elenmektedir. Bu aşama "eleme" konusunda uzman WWC çalışanları tarafından yürütülmektedir.
4. *Bulgurların Raporlaştırılması:* WWC çalışmaları çevrimiçi bir ortamda kullanıcılarına "müdahale raporları", "uygulama rehberleri", "hızlı incelemeler-tekil çalışma incelemeleri" ve "ne işe yaradığını keşfetme" gibi başlıklarda sunulmaktadır. Sistematik incelemenin ayrıntıları ve bulguları raporda özetlenmekte, bulgular, etkililik ve kanıt düzeyine göre birleştirilmektedir.

WWC, sistematik inceleme çalışmalarını eğitim sisteminin 15 farklı çalışma alanını kapsayacak şekilde yürütmektedir. Bu alanlar Tablo 7'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 7: What Works Clearinghouse (WWC) Kuruluşunun Çalışma Alanları

Gençlerin Okuryazarlığı	Erken Çocukluk Eğitimi	Fen Bilimleri Eğitimi	Başlangıç Düzeyinde Okuma	Okul Terkini Önleme
Temel Eğitimde Matematik Eğitimi	**Karakter Eğitimi**	İngilizce Dil Öğrenimi	Ortaöğretim Matematik Eğitimi	Duygusal Rahatsızlığa Sahip Öğrencilerin Eğitimi
Gelişimsel Eğitim uygulamaları	Öğrenme Dezavantajına Sahip Öğrencilerin Eğitimi	Dezavantajlı Öğrenciler için Erken Çocukluk Eğitimi	Ortaöğretim Sonrası Eğitim	Öğretmen Eğitimi, Değerlendirmesi ve Öğretmen Ödemeleri

WWC çalışma alanlarının her birinde doktora düzeyinde eğitim almış, ilgili alanda, genellikle sistematik inceleme ve meta-analiz konularında deneyim sahibi, her grupta genellikle 2-4 kişi olmak üzere yaklaşık 40 kişilik bir uzman ekip görev yapmaktadır (WWC, 2015c). WWC yalnızca belirlemiş olduğu standartlara göre yüksek kaliteye sahip, literatürde mevcut olan araştırmaları sistematik olarak incelemektedir. Sistematik incelemesini yaptığı çalışmalar tam deneysel çalışmalar, eşleştirilmiş gruplarla yarı deneysel çalışmalar, regresyon süreksizlik çalışmaları (RDD) ve tekil durum çalışmalarından (SCD) oluşmaktadır. Çalışma taraması belirli bir zaman diliminde kesilmektedir. Bu zaman dilimi genellikle 20 yıl olarak kabul edilmektedir (WWC, 2014).

WWC, programların etkililiği ve bu etkilerin nedensel kanıtlarını belirlemek, bu kanıtların kalitesini değerlendirmek ve WWC kanıt standartlarını karşılayan çalışmalara dayalı olarak programların etkilerini belgelemek için 2007'de karakter eğitimi programlarının bir incelemesini gerçekleştirmiştir. WWC araştırmacıları, karakter eğitiminin geniş ve çeşitli doğasını kabul etseler de müdahaleler arasında karşılaştırılabilirliği korumak için programlarının seçiminde belirli kriterler ele almışlardır. Özellikle WWC, yalnızca "temel değerleri öğreterek kasıtlı olarak öğrencilerin karakterini geliştirmeye çalışan ve ders planlarının tamamı olmasa da çoğuna sahip olan programları veya doğrudan bu değerleri aşılamakla ilgili öngörülen etkinlikleri içeren programları" incelemiştir (WWC, 2007).

Bu konu alanındaki kanıtların sistematik incelemesi aşağıdaki soruları ele almaktadır:

- Hangi karakter eğitimi programlarının öğrencide olumlu karakter gelişimi, toplum yanlısı davranış ve akademik başarı üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır?
- Özellikle akademik performans gibi farklı kazanımlar (çıktılar) için farklı karakter eğitimi programları etkili midir?

Karakter eğitimi alanında çekirdek değerler tipik olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olarak anlaşılır. Öğrencilerden değerlerin ne anlama geldiğini anlamaları (onlar hakkında akıl yürütebilmeleri), onları önemsemeleri (onları kalıcı eğilimler olarak içselleştirmeleri) ve onları kendi içlerinde davranışa dönüştürmeleri beklenir. İlgili sonuçlara örnekler, notlar veya test puanları gibi akademik başarı ölçütleri ve devam, kalıcılık veya mezuniyet gibi akademik kalıcılık veya katılım ölçütleridir.

WWC'nin Değerlendirmelerine Dahil Edilen Popülasyon ve Müdahale Türleri

İlgilenilen nüfus, ABD'de veya bölgelerinde İngilizce konuşulan K-12 genel ve/veya özel eğitim öğrencilerini içerir. Dahil edilmesi düşünülen müdahaleler, yayınlanmış ve yayınlanmamış literatürün yanı sıra WWC'ye sunulan adayların bir incelemesi de göz önüne alınarak kapsamlı bir araştırma yapılarak belirlenmiştir. Bir müdahalenin incelemeye dahil edilebilmesi için derslerdeki, etkinliklerdeki temel amaç ve odak noktasının bir dizi temel değerin doğrudan veya dolaylı olarak öğretilmesi olmalıdır. Bu kriteri sağladığı takdirde müdahalenin mutlaka bir karakter eğitim programı olarak adlandırılması gerekmez. Yalnızca tekrarlanabilir (yani, iyi belgelenmiş müdahaleler) belirgin bir şekilde tanımlanıp çoğaltılabilmeleri için yeterli görülerek dahil edilmiştir. Son olarak, tüm müdahaleler normal okul günü ve okul yılı içinde yapılmalıdır; okul sonrası ve yaz programları dahil edilmemiştir (WWC, 2014).

Bu bağlamda, WWC'nin yapmış olduğu çalışma üç amaca hitap etmektedir: (1) sınırlandırılmış bir karakter eğitimi programları kümesinin çalışmalarında ölçülen yapıları belgelemek; (2) karakter eğitimi sonuçlarının ölçümlerini sistematik olarak tanımlamak ve değerlendirmek için bir çerçeve geliştirmek ve (3) değerlendiricilere karakter eğitimi programlarının sonuçlarının ölçümlerini belirlemeye ve seçmeye yardımcı olacak bir kaynak sağlamak. İnceleme sonucu ortaya koydukları rapor, hem bir dizi sonuç ölçütüne ilişkin bilgileri tek bir yerde bir araya getirmeyi hem de belirli bir karakter eğitimi programının etkilerini değerlendirmede kullanmak üzere bireysel

araştırmacıların kullanmayı düşündükleri önlemleri gözden geçirmek için bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır. Hazırlanan raporda (WWC, 2007) 68 program arasından seçilen aşağıdaki karakter eğitimi programları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan değerlendirilmiş ve bu programlardan 15 tanesinin WWC'nin kanıt kriterlerini karşıladığı belirtilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: WWC'nin Kanıt Kriterlerini Karşılayan Karakter Eğitimi Programları

Programın Adı	Sınıf Seviyesi
Caring School Community (Duyarlı Okul Topluluğu)	***K*-8***
First Step to Success (Başarıya İlk Adım)	K-3
Coping Power (Başa Çıkma Gücü)	4-5
Social Skills Training (Sosyal Beceri Eğitimi)	PK**
Positive Action (Olumlu Eylem)	***K-12***
Too Good for Drugs and Violence (Uyuşturucu ve Şiddet İçin)	9-12
Fast track: Elementary School (Hızlı izleme: İlköğretim Okulu)	K
Early Risers (Erken Yükselenler)	K-2
The Incredible Years (İnanılmaz Yıllar)	PK-2
Too Good for Drugs (Uyuşturucu İçin)	3-6
Lessons in Character (Karakter Dersleri)	4-5
Too Good For Violence (Şiddet İçin)	3
Facing History and Ourselves (Tarihle ve Kendimizle Yüzleşme)	8
Building Decision Skills (Karar Becerileri Oluşturma)	12
Connect with Kids (Çocuklarla Bağlantı)	3-12

*Ana sınıfı **Okul öncesi sınıf

3.2.2. İkinci Alt Amacın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ikinci alt amacın çalışma grubunu Florida Eyaleti'ndeki okulların ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve çocukları bu okullarda öğrenim gören öğrenci velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmen, yönetici ve öğrenci velisi seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen ve yönetici belirlerken ilk ölçüt, görüşme yapılacak öğretmenlerin ve yöneticilerin görev yaptıkları okullarda, bu çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarından birinin

uygulanıyor olmasıdır. İkinci ölçüt ise çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamalarıdır. Çalışma grubuna dahil edilecek öğrenci velilerinin belirlenmesindeki ölçütler ise çocuklarının öğrenim gördükleri okulda bu çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarından birinin uygulanıyor olması ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlıyor olmalarıdır. Velilerin çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örneklemenin yanında yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kartopu örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni velilere ulaşma olanaklarının kısıtlılığının yanı sıra araştırılan konuya dair veri toplamada bu örneklem tipinin diğerlerinden daha uygun olduğunun düşünülmesidir. Kartopu örnekleme yaklaşımı araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?". Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Velilerin çalışma grubuna dahil edilme sürecinde, görüşme gerçekleştirilen öğretmen ve okul yöneticilerine bu sorular yöneltilmiş, onların önerileri ve sağladıkları iletişim bilgileri sayesinde velilerle iletişime geçilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2.3.İkinci Temel Amacın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ikinci temel amacın çalışma grubunu Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlı üniversitelerde görev yapan program geliştirme uzmanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılacak program geliştirme uzmanlarının 'YÖKAKADEMİK' (Yükseköğretim Akademik Arama) sayfasına kayıtlı ve "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında doktora derecesine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçüte göre belirlenen 11 program geliştirme uzmanıyla e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme talep edilmiştir. Program geliştirme uzmanlarından 6'sı yoğunlukları nedeniyle araştırmaya dahil olamayacaklarını bildirmişler, olumlu geri dönüş sağlayan 5 program geliştirme uzmanı ise araştırmanın ikinci temel amacının çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3.Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin toplanması

3.3.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması

Durum çalışmasında genellikle birden çok veri toplama aracının kullanılmasının önerildiği görülür. Durum çalışmasının en güçlü özelliklerinden biri tek bir veri kaynağına dayanmadan, veri kaynakları arasında çeşitleme yaparak sonuçlara ulaşmasıdır (Akar, 2016). Farklı veri türlerinin bir birleşimi olarak veri çeşitlemesini kullanmanın, bir yaklaşımın güçlü bir yanının diğer bir yaklaşımın zayıf yönünü telafi etmesi sebebiyle geçerliliği de arttırdığı (Patton, 2014, 306) düşünülmektedir. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik (internet aracılığı ile ulaşılan) dokümanların incelenmesi için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilmektedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesinde, araştırmacı kullanacağı dokümanların sadece kolay ulaşılabilirliğine değil, aynı zamanda orijinalliği, kullanışlılığı, oluşturulduğu bağlam ve hedef kitlesini de göz önünde bulundurmalıdır. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik veri toplamak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle, Florida Eyaleti'nde yaygın olarak kullanılmakta olan programları tespit etmek için, eyaletin 67 bölgesindeki ilköğretim okullarının Okul Geliştirme Planları'na internet siteleri üzerinden erişilmiş ve en yaygın uygulanan 10 program listelenmiştir (Caring School Community, Character Counts!, Conscious Discipline, LEAPS, Lions Quest, PATHS, Positive Action, Second Step, Leader in Me, Sanford Harmony). Bu 10 programdan WWC'nin kanıt temelli program kriterlerini karşılayan programlardan olan Duyarlı Okul Topluluğu (Caring School Community) ve Olumlu Eylem (Positive Action) Programları ve araştırmaya dayalı olan Karakter Önemlidir! Programları doküman incelemesine dahil edilmiştir. O'Leary'ye göre doküman incelemesini gerçekleştirmek için; tüm ihtimalleri planlamak, dokümanları toplamak, güvenirliklerini gözden

geçirmek, kasıtlı sorgulama yapmak, süreci düşünmek ve iyileştirmek ve son olarak da veriyi analiz etmek gerekmektedir (O'Leary, 2017). Bu aşamalara göre araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Doküman İncelemesi Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar

1. PLANLAMA
• ABD'de ve Florida Eyaleti'nde uygulanan karakter eğitimi programlarının resmi internet sitelerinde bulunan programlarla ilgili belgeler, bölgelerin Stratejik Eğitim Planları, eyaletin toplam 67 bölgesindeki ilköğretim okullarının Okul Geliştirme Planları, okul iklimi raporları, disiplin istatistikleri, WWC'nin değerlendirme raporları, Amerikan Eğitim Bakanlığı araştırma-inceleme raporları, incelenen programları uygulayan okulların program öncesi ve sonrası uygulama raporları, bu programlar hakkında yapılan araştırma, tez, makale, seminer, çevrimiçi seminer ve araştırmacının katılım gösterdiği, programların uygulama sürecine yönelik hazırlanmış olan Zoom toplantı kayıtları listelenmiştir. • İnternet üzerinden erişilen tüm dokümanların ulaşılabilirliği kontrol edilmiş, kaynakçada bu kaynaklar son erişildikleri tarihlerle birlikte verilmiştir. • Sadece program üyelerinin erişimine açık, kullanıcı adı ve şifre gerektiren belgelere, "araştırmacı" olarak kayıt olunmuş ve elde edilen dokümanlar kaydedilmiştir. • İncelenen dokümanların orijinal dili İngilizce'dir. Araştırmacının lisans ve yüksek lisans eğitimindeki dili İngilizce olduğundan iyi derecede İngilizce bilmektedir ve tüm dokümanların Türkçe'ye çevirisi araştırmacıya aittir. • Türkçe'ye çevirisi araştırmacının kendisi tarafından yapılan dokümanlar, daha sonra doktora eğitimini "Eğitim Programları" alanında Amerika'da tamamlamış bir Türk akademisyen tarafından kontrol edilmiş, gerekli görülen yerlerde araştırmacıyla beraber düzeltme/düzenleme yapılmıştır. • Doküman incelemesi yapılırken, karakter eğitimi programlarının uygulanma kademesi olarak ilköğretim kademesi seçildiğinden, dokümanlar K-8 (Ana sınıfı-8.Sınıf) ile sınırlı tutulmaktadır. • Araştırma ve görüşme sorularının belirlenmesi aşamasında, elde edilmek istenen bilgiler hakkında temalar önceden oluşturulmuş ve çalışma sürecinde ve tez izleme komite toplantılarında alınan kararlar ışığında temalar üzerinde eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır.
2. DOKÜMANLARI TOPLAMA
• Dokümanların büyük çoğunluğuna internet üzerinden erişilmiştir. • Ulaşılamayan ve ihtiyaç duyulan belgeler için okul yöneticileri, öğretmenler ve çalışmaya dahil edilen karakter eğitimi programlarının koordinatörleriyle mail yoluyla iletişime geçilip ilgili dokümanlar talep edilmiştir. • Çalışma için elde edilen doküman sayısı çok fazla olduğundan ve herhangi bir kayıp yaşamamak adına bu dokümanlar ayrı bir veri tabanına daha kaydedilmiştir.

Tablo 9-devam

3.GÜVENİRLİKLERİNİ GÖZDEN GEÇİRME
• Çalışmada incelenen programların resmi internet sayfalarından edinilen program sonuçları ve değerlendirme raporlarıyla, farklı bölge ve okullarda, farklı akademisyenler ve araştırmacılar tarafından yapılan araştırma sonuçları incelenmiş ve bu çalışmalar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. • Çalışmada incelenen programların resmi internet sitelerinden edinilen program detaylarının güncellikleri kontrol edilmiş, COVİD-19 pandemisi sürecinde yapılan güncellemeler de detaylı olarak incelenmiştir. Bu bilgi ve belgelerin taraflı olup olmadığını kontrol etmek için sadece programların resmi internet sayfalarında sundukları değerlendirme raporları değil, bu programlarla ilgili yapılmış farklı kurum/kuruluş ve akademisyenler tarafından yapılan çalışmalar da incelemeye tabi tutulmuştur.
4.KASITLI SORGULAMA YAPMA
• Çalışmada incelenen programlar hakkında yapılan çalışma, makale ve tezlerdeki temalar incelenmiş, bu temaların araştırmacının çalışma öncesi oluşturduğu temalarla (programın öğelerine yönelik boyutlar) karşılaştırılması yapılmıştır. Gerekli görülen bölümlerde, oluşturulan temalara eklemeler yapılmıştır. • Çalışmanın araştırma sorularına yönelik edinilen bilgiler temaların içerisine yerleştirilmiştir.
5.SÜRECİ DÜŞÜNME-İYİLEŞTİRME
• Çalışmada üç farklı program hakkında çok sayıda doküman ve tema olması sebebiyle, Türkçe'ye çevrilen dokümanlar tekrar tekrar incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. • Çalışmada incelenen programlarla ilgili daha detaylı bilgilere ihtiyaç duyulduğunda, programların ilgili birimlerinde çalışan araştırmacılar ve koordinatörlerle yazışmalar gerçekleştirilmiş ve ek kaynaklar talep edilmiştir. • Araştırmacı, çalışmada incelenen programlardan "Duyarlı Okul Topluluğu" ve "Olumlu Eylem" programlarının çevrimiçi düzenlenen 2 ve 3'er saatlik seminerlerine katılmıştır. Bunun yanında, çalışmada incelenen programların dışında kalan farklı karakter eğitimi programlarının düzenlediği eğitimlere de katılarak, bu alanda yapılan güncel çalışmaları ve uygulamaları öğrenme fırsatı yakalamıştır. Böylelikle, temaları oluşturan başlıklar altında bulgular yorumlanırken bu eğitimlerden edinilen güncel bilgilerin veri analizini zenginleştirdiği düşünülmektedir.
6.ANALİZ ETME
• Dokümanların analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmış, araştırmacı tarafından betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeveye göre araştırmanın temel ve alt amaçlarına ait sorular ışığında programların boyutlarına ilişkin temalar oluşturulmuş ve oluşturulan temalar tablolar halinde sunulmuştur. Temalar oluşturulurken araştırmacı, tez danışmanı ve alanda doktorasını tamamlamış bir program geliştirme uzmanından yardım almış, araştırmanın amacı ve çerçevesi doğrultusunda temalara son şekli verilmiştir.

3.3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Çalışmada ikinci alt amaca yönelik veri toplama yöntemi olarak "görüşme" yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi tarafından sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmış ve araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilmiştir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Görüşme tekniği yardımıyla, kişilerden tecrübeler, düşünceler, davranışlar ve tepkiler gibi gözlenemeyen süreçler hakkında da bilgi alınabilmektedir; görüşme esnasında görüşme yapılan kişinin kendisine sorulan sorulara objektif ve rahat yanıt vermesinin sağlanması da görüşmecinin esas görevidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Durum çalışmalarında kullanılan en önemli görüşme türü, yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Araştırmanın amacına uygun ve kapsamlı olarak araştırma soruları hazırlanır ve geliştirilir. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme iyi bir şekilde uygulanırsa, en kapsamlı ve doğala en yakın veriler toplanabilir. Bu nedenle de bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, çalışmacı daha öncesinde sormayı amaçladığı soruları kapsayan görüşme planını hazırlar. Ancak hazırlanan görüşme planında yer alan sorular, o an yapılan görüşmenin şekline ve akışına göre esneklik gösterebilir; görüşmeci hazırladığı sorularda ufak değişiklikler yapabilir ya da sorduğu alt sorularla görüşmecinin daha detaylı ve açıklayıcı bilgiler vermesine yardımcı olabilir. Görüşme yapılırken, görüşmeci kendisine yöneltilen soruların cevaplarını farklı soruların içinde cevaplamış ise, görüşmeyi yapan kişi bu soruları tekrardan sormayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması: Doküman incelemesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan temalar soru formunda yeniden düzenlenmiştir. Karakter eğitimi programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin temalara halinde düzenlenen sorular görüşme formunda kullanılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanmasından önce, görüşme sorularının uygunluğu hakkında görüş almak üzere, "Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Uzman

değerlendirme formunda altı sütun bulunmaktadır. Birinci sütunda programın öğelerine ilişkin başlıklar yer almakta, ikinci sütunda ise görüşmede kullanılması düşünülen sorular yer almaktadır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sütunlarda sırasıyla "uygun", "uygun değil" ve "uygun; ancak düzeltilmeli" başlıkları yer almaktadır. Altıncı ve son sütun ise uzmanlar tarafından doldurulması talep edilen "öneri/açıklamalar" olarak adlandırılmış olup düzeltmenin ne olduğunun yazılması amacıyla ayrılmış ve bu formlar hem teorik hem de dilsel anlamda incelenmesi için Türkiye'deki beş program geliştirme uzmanına e-posta aracılığıyla gönderilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, araştırmacı tarafından görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra aynı form görüşmenin gerçekleştirileceği kişilerin kullandığı dilin İngilizce olması sebebiyle araştırmacı tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. İngilizceye çevrilmiş olan form, kullanılan kavramlar ve dilin uygunluğu hakkında, yüksek lisans ve doktora eğitimini İngilizce olarak ABD'de "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında tamamlamış bir program geliştirme uzmanına e-posta aracılığıyla gönderilerek görüş alınmıştır. İngilizce olarak hazırlanan görüşme formunda da uzmanın önerileri doğrultusunda görüşme soruları üzerinde uygun görülen düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma amacına hizmetinin değerlendirilmesi, görüşme formunun geçerliğinin denetlenmesi, araştırmacının daha sonraki görüşmelere hazırlanması ve deneyim kazanması için pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler, bu araştırmada katılımcı grupta yer almayan, ancak bu grubun özelliklerini taşıyan kişilerle yapılmıştır. Bu amaçla bir öğretmen, bir yönetici ve iki öğrenci velisi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği bu pilot görüşmelerin ardından nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ve tez danışmanıyla birlikte görüşme soruları üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmış, veri toplama sürecine başlamadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şeklini vermiştir.

Görüşme formu son şeklini aldıktan sonra araştırmacı, birinci temel amaca ilişkin incelenen programları uygulayan okulları, her yıl düzenli olarak internet sitelerinde yayınladıkları "Yıllık Okul Gelişim Planları"ndan tespit etmiş ve bu okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine çalışmanın amacını ve sürecini özetleyici bir e-posta göndererek görüşme talep etmiştir. Çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu ve araştırma sürecindeki görüşmelerin analize tabi tutulacağı ifade

edilerek görüşmecilerin onayı dahilinde kayıt altına alınacağı dile getirilmiştir. Katılımcılarla ortak uygun zaman dilimleri belirlenerek bir görüşme planı hazırlanmıştır. Dönüş sağlayan yönetici ve öğretmenlerle tekrar iletişime geçilerek görüşmelerin yapılacağı gün, saat ve yönteme karar verilmiştir. Öğretmen, yönetici ve velilerle yüz yüze yapılması planlanan görüşmeler 2020 yılı itibariyle yaşanan COVİD-19 pandemisi nedeniyle uzaktan, görüntülü, güvenilir bir program olan Zoom aracılığıyla 2020-2021 akademik yılı güz döneminde karşılıklı belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların izni alınarak görüşmenin video kaydı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama olarak 30-45 dakika sürmüştür. Bu süreçte, pandemi sebebiyle okullarda uzaktan eğitime geçilmiş, öğretmen ve yöneticiler yoğun iş yükü altına girmişlerdir. Yoğunlukları sebebiyle bazı katılımcılar görüşme sorularına e-posta aracılığıyla dönmeyi uygun görmüşlerdir. Araştırmacı tarafından bu e-postalar da kayıt altına alınmış ve daha sonra deşifreleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 5 ay sürmüştür. Araştırmacı toplam 16 görüşme yapmıştır. Katılımcı anonimliğini korumak amacıyla veri analizi öncesinde katılımcılara kod isimler (Tablo 10) verilmiştir. Örneğin, öğretmenlerden ilk görüşme yapılana Ö1, ikinci sırada görüşülene Ö2 ve devam edecek biçimde Ö7'e kadar araştırmada kullanılmak üzere isim verilmiştir. Aynı şekilde yöneticilere Y, öğrenci velilerine ise V şeklinde kod isimler verilmiştir (Tablo 11 & 12 & 13).

Tablo 10: Çalışma Grubunun Kodlanması

Program Kodu		**Cinsiyet Kodu**		**Eğitim Düzeyi Kodu**	
Program Adı	**Kod**	**Cinsiyet**	**Kod**	**Mezuniyet Derecesi**	**Kod**
Olumlu Eylem	OE	Erkek	E	Lise	L
Duyarlı Okul Topluluğu	DOT	Kadın	K	Lisans	BA
Karakter Önemlidir!	KÖ			Yüksek Lisans	MA
				Doktora	PhD

Tablo 11: Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kod	Yaş	Sınıf Seviyesi	Mesleki Deneyim	Görüşme Yöntemi
Ö1-K-OE-MA	52	1.Sınıf Öğretmeni	25 yıl	Zoom
Ö2-E-OE-MA	37	4.Sınıf Öğretmeni	12 yıl	Zoom
Ö3-K-DOT-MA	32	3.Sınıf Öğretmeni	8 yıl	E-posta
Ö4-K-DOT-BA	40	Ana sınıfı Öğretmeni	10 yıl	Zoom
Ö5-K-KÖ-BA	44	Ana sınıfı Öğretmeni	20 yıl	Zoom
Ö6-K-KÖ-MA	39	5.Sınıf Öğretmeni	14 yıl	Zoom
Ö7-E-KÖ-MA	42	3.Sınıf Öğretmeni	15 yıl	E-posta

Tablo 12: Görüşme Yapılan Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Kod	Yaş	Branşı	Mesleki Deneyim	Görüşme Yöntemi
Y1-E-OE-MA	47	Eğitim Yönetimi	13 yıl	E-posta
Y2-K-DOT-PhD	60	Eğitim Psikolojisi	30 yıl	E-posta
Y3-K-KÖ-MA	45	Eğitim Yönetimi ve Liderliği	6 yıl	Zoom

Tablo 13: Görüşme Yapılan Öğrenci Velilerine İlişkin Bilgiler

Kod	Yaş	Mesleği	Öğrencinin Sınıf Düzeyi	Görüşme Yöntemi
V1-K-OE-PhD	39	Akademisyen	5.Sınıf	Zoom
V2-K-DOT-BA	41	Üniversite mezunu/Sosyal yardım kuruluşunda çalışıyor	5.Sınıf	Zoom
V3-K-DOT-L	35	Üniversite Mezunu/Çalışmıyor	3.Sınıf	Zoom
V4-E-KÖ-MA	44	Mühendis	5.Sınıf	Zoom
V5-E-KÖ-L	47	Lise Mezunu/Ticaret Yapıyor	2.Sınıf	Zoom
V6-K-KÖ-L	38	Lise Mezunu/Satış Temsilcisi	Ana sınıfı	Zoom

3.3.3.İkinci Temel Amaca Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Toplanması

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Bu bölümde, doküman incelemesi ve görüşmelerden elde edilen bulgular Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan, YÖKAKADEMİK'e kayıtlı, görüşme talebine olumlu dönüş sağlayan 5 program geliştirme uzmanına e-posta yoluyla iletilmiş ve bu uzmanlardan "Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında, Türkiye'de etkili olabilecek uygulama ve programlara yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Uzmanlarla çevrimiçi ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler uzmanların onayı doğrultusunda kayda alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Uzmanlardan ikisi görüş ve önerilerini görüşme formuna yazarak e-posta yoluyla iletmeyi tercih etmiştir. Uzmanlar görüşülme sırasına göre Uzm1, Uzm2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

3.4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen tüm dokümanlar, ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, bu çeviri doktora eğitimini "Curriculum and Instruction (Eğitim Programları ve Öğretim)" alanında Amerika'da tamamlamış bir Türk akademisyen tarafından kontrol edilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile, araştırmanın başında oluşturulan çerçeve ve amaçlar doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklara veya temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre sunulabilmektedir. Betimsel analizde önce bir çerçeve oluşturulur, bu tematik çerçeveye göre veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir:

1. Araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur.

2. Araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler.
3. Araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar.
4. Araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır.

Betimsel analiz sürecinde çalışmanın amaç ve alt amaçlarından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmacının oluşturduğu bu çerçeve, karakter eğitimi programlarının öğelerini kapsayan boyut ve bu boyutlara ilişkin temalardan oluşmaktadır. Doküman incelemesinden elde edilen verilerin analizi için, ilk olarak bu boyut ve temaların yer aldığı bir tablo (Tablo 14) oluşturulmuş ve çalışmada incelenen programlardan ilgili temalara göre elde edilen veriler bu tabloya yazılarak her bir boyut alında tematik analizi yapılmıştır.

Tablo 14: Araştırmada İncelenen Programlardan İlgili Boyut ve Temalara Göre Elde Edilen Verilerin Analizi İçin Kullanılan Tablo

Boyutlar	Temalar	Programlar		
		Olumlu Eylem	Duyarlı Okul Topluluğu	Karakter Önemlidir!
Genel yapısı/Hedefler	Programın Temel Yaklaşımı			
	Program Kimler Tarafından Hazırlanmıştır?			
	Programın Vizyonu/Felsefesi			
	Programın Genel Amaçları			
	Programdaki Kazanım ve Beceriler			
İçerik	İçerik Düzenleme Yaklaşımları/İçerik (Konu Alanları)			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri			
	Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılan Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyaller			
	Programın Bileşenleri			
	Öğretmen, Yönetici ve Veli Rolleri (Görev ve Sorumlulukları)			
	Mesleki Gelişim			
Ölçme-değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Araçlar			
Program Değerlendirme	Program Değerlendirme Süreci (kim/kimler, nasıl değerlendiriyor?)			

3.4.2.İkinci Alt Amaca Yönelik Verilerin Analizi

Birinci temel amacın ikinci alt amacına ait veriler, katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtları, görüşme sırasında kaydedilen notlar ve katılımcıların e-postalarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler, görüşmelerden sonra bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı materyal haline dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya aktarımı sırasında ses kaydındaki bütün konuşulanlar hiçbir düzeltme yapılmadan olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Aktarılanlar daha sonra, katılımcılara e-posta ile gönderilmiş ve hata olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan gelen onaylar sonrası, yazılı olarak kaydedilen bu görüşmeler Türkçe'ye çevrilmiş, her iki dile hâkim olan uzman kişilerin görüşlerine başvurularak dil ve anlam uygunluğu açısından ortak karar çerçevesinde veriler yeniden bilgisayar ortamına Türkçe karşılıkları ile aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan bu verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen veya gözlenen kişinin görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilebilir. Çalışmanın birinci alt amacı doğrultusunda yapılan doküman incelemesinde belirlenen 5 boyut ve 13 temaya ilişkin katılımcıların görüşleri kendi aralarında gruplanarak sırasıyla verilmiştir. Dokümanlardan elde edilen veriler, görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Katılımcıların söylemleri arasında önemli ve farklı bir durum oluştuğunda bu durum hakkındaki katılımcı görüşleri doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

3.4.3. İkinci Temel Amaca Yönelik Verilerin Analizi

Program geliştirme uzmanlarıyla çevrimiçi olarak yapılan ve kayda alınan görüşmeler deşifre edilerek "Uzman Görüşme Formları" üzerine kaydedilmiştir. Görüşme formları karakter eğitimi programlarının araştırmanın birinci amacı doğrultusunda ele alınan 5 temel boyutundan oluşmaktadır. Deşifreleri gerçekleştirilen görüşmeler uzmanlara e-posta aracılığıyla iletilmiş ve doğruluğu teyit ettirilmiştir. Daha sonra bu veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, uzmanların programlar hakkındaki görüş ve önerileri ilgili boyutlar doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca farklı veya önemli olduğu düşünülen bazı görüş ve düşünceler direk alıntılama yoluyla olduğu gibi sunulmuştur.

3.5.Geçerliğin ve Güvenirliğin Sağlanması

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik olarak adlandırılan terimler, nitel araştırmalarda farklı isimler kazanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ile ilgili farklı ekoller bulunmaktadır. Lincoln ve Guba (1985), bu kavramları nitel araştırmanın doğasına uygun olacak şekilde yeniden isimlendirmişlerdir. Bunlar, "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlılık" ve "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" dir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada bu kavramlar dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2016):

3.5.1.İnandırıcılık

Bir araştırmanın bilimsellik özelliği taşıyabilmesi için araştırma yönteminin ve sonuçlarının "açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir" olması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, 277). Bu sebeple araştırmacının verileri nesnel bir yaklaşımla toplayıp, analiz ettiğine ilişkin ikna edici uygulamalar gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılığı sağlamak üzere önerdiği stratejilerden uzun süreli etkileşim, veri çeşitlemesi, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi uygulanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki önlemler alınmıştır:

Uzun süreli etkileşim. Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde kalması kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanan etkileri giderek azaltacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, 278). Çalışmanın tüm veri toplama araçları araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış ve veri toplama sürecinin başından sonuna kadar araştırmacı değişmemiştir. Araştırmacı, doküman incelemesi kısmında, incelediği dokümanları başka kaynaklardan da doğrulatmış ve elde ettiği verileri her incelemeden sonra ayrıntılı bir şekilde tablolara işlemiştir. Görüşme kısmında ise, çalışmanın katılımcılarına önce araştırmanın hedefi ve sürecine ilişkin elektronik postalar göndermiş görüşmelerin gönüllülük esasına göre, kendilerine en uygun olan zaman diliminde gerçekleştirilebileceği, kimliklerinin kesinlikle gizli kalacağı, görüşmelerin kendi seçeceği yöntem doğrultusunda (elektronik posta ya da çevrimiçi Zoom toplantısı) gerçekleşeceği bilgisini vermiştir. Görüşülen kişi araştırmanın katılımcısı olmayı kabul ettiğini bildirdiğinde, katılımcıya en uygun saatte ve

katılımcının uygun gördüğü yöntemle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına geçmeden önce katılımcının demografik bilgilerine yönelik bir görüşme gerçekleşmiş, böylece katılımcıların kendilerini rahat hissederek görüşme sorularını rahat ve samimi bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler sayesinde, doküman incelemesinde elde edilen verilerle program hakkında bilinmeyen noktalara ulaşılabilmiştir.

Veri çeşitlemesi. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere kullanılan bir diğer strateji de veri çeşitlemesidir. Çeşitleme, gerçeğin farklı yönlerini ortaya çıkarmak ve araştırmayı zenginleştirmek için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Böylelikle araştırmacının araştırdığı olguya farklı açılardan bakması onu gerçeğe daha fazla yaklaştırır. Bu araştırmada görüşme, doküman incelemesi gibi farklı veri toplama araçları işe koşularak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Farklı veri toplama aracıyla elde edilen veriler araştırmayı zenginleştirerek inandırıcılığını arttırmıştır (Golafshani, 2003; Patton, 2014).

Katılımcı teyidi. Araştırmacıların, katılımcılardan elde ettikleri verileri bu kişilerle teyit etmeleri araştırmaların inandırıcılığını artırmaktadır. Katılımcı teyidi için, araştırmacı öncelikle görüşmeler esnasında kaydedilen Zoom kayıtlarını dinleyerek Word dosyasına orijinal haliyle dökümünü yaptığı görüşmeleri elektronik posta yoluyla katılımcılara aktarmış ve doğruluğunu ölçmüştür. Katılımcılar teyit ettikten sonra araştırmacı bu dökümleri Türkçe'ye çevirmiş ve analiz basamağına öyle geçmiştir.

Uzman görüşü. Nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analizi süreçlerinde inandırıcılığı arttırmak için çoğul araştırmacıların süreçte yer alabilmesi için uzman görüşlerine başvurulur. Yapılan araştırmalarda uzmanlara danışılması ve iş birliği yapılması araştırma inanırlığını artırmaktadır. Krefting (1991) inandırıcılığın arttırılması için akran incelemesine de başvurulabileceğini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen dokümanlar alan uzmanlarıyla incelenerek doğrulukları teyit edilmiş ve anlaşılamayan noktalar danışılmıştır. Araştırmada Amerika'daki programlar incelendiği için dokümanlar ve görüşme dökümleri İngilizcedir. Bu sebeple, dokümanlar öncelikle kendi orijinal diliyle kayıt edilmiş, betimsel analiz öncesi Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilmesi sürecinde de yöntem kısmında belirlenen aşamalar takip edilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, yöntemin belirlenmesi, çalışma gruplarının oluşturulması, araştırma ve görüşme sorularının

belirlenmesi ve analiz edilmesinde program geliştirme alanında doktorasını tamamlamış iki program geliştirme uzmanı ve bir profesörün görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlar, araştırmada toplanan verilerden, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan tüm sürece eleştirel bir şekilde yaklaşarak araştırmacıya dönüt vermişlerdir.

3.5.2.Aktarılabilirlik

Nicel araştırmadaki "genelleme" kavramının yerini nitel araştırmada "aktarılabilirlik" almıştır (Lincoln & Guba, 1985). Nicel araştırmalarda çalışmanın genellenebilir olma gücü onun etkililiğini belirlerken, nitel araştırmaların genellenebilir olduğunu söylemek mümkün değildir. Bunun yerine nitel araştırmaların benzer ortamlarda uygulanabilir olması önemlidir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kavramının benimsenmesi sonuçların benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, 281). Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) çalışmanın aktarılabilirliğini arttırmak için iki yöntemden bahsetmiştir. Bunlardan biri ayrıntılı betimleme, diğeri ise amaçlı örneklemedir. Bu çalışmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanıldığı çalışmada, ölçütler belirlenmiş, çeşitlilik oluşturulmuş ve bunlar araştırmanın yöntem kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Aynı zamanda çalışmanın uygulanışı ve katılımcılar ile ilgili (katılımcı demografik bilgileri, katılımcıların seçilme ölçütleri, katılımcı sayısı, veri toplama araçları ve toplanan veriler ile ilgili bilgiler) ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bulguların katılımcılardan uygun aktarımlarla desteklenerek güçlü bir şekilde sunulması araştırma bağlamının daha detaylı betimlenmesini sağladığından aktarılabilirliği de olumlu olarak etkilemektedir (Graneheim & Lundman, 2004, 110). Katılımcı gizliliğinin korunması amacıyla yapılan aktarımlar, katılımcılara verilen kodlar kullanılarak sunulmuştur. Ayrıca ölçüt olarak belirlenen özellikleri karşılayan programlar ile ilgili dokümanlar ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuştur. Amaçlı örneklemenin yapılması incelenecek dokümanların ve görüşülecek kişilerin belirlenmesinde araştırmanın doğasına uygun bir biçimde sonuçların ortaya konmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

3.5.3. Tutarlılık

Araştırmanın tutarlılığının sağlanmasında, tutarlılık incelemesi kullanılmıştır. Tutarlık incelemesi, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştireceği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu tutarlılık, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında sağlanmaya çalışılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için, araştırmacı dokümanlardan ve görüşmeden elde edilen verileri birden çok defa farklı zamanlarda incelemiş ve her inceleme sonucunda elde ettiği verileri karşılaştırmıştır. Ayrıca bu işlem araştırmacının tez danışmanı tarafından da yapılmış; incelemeler sonrasında araştırmacı ve tez danışmanının elde ettiği veriler arasında tutarlılık olup olmadığına bakılmıştır.

3.5.4.Teyit edilebilirlik

Dış güvenilirliğin sağlanması için nitel araştırmalarda öncelikle araştırmacının süreç içerisindeki konumunu açık hale getirmesi gerektiği belirtilmektedir (LeCompte & Goetz, 1982; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada elde edilen veriler ile ulaşılan sonuçlar sürekli olarak teyit edilmiştir. Bu amaçla teyit incelemesi stratejisi kullanılmıştır. Teyit incelemesindeki amaç araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasının çalışıp çalışmadığına bakmaktır. Bu amaçla, dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine yönelik bir analiz ve değerlendirme yapar. Bu nedenle, veri analizi aşamasında yapılan işlemler, tüm veri toplama araçları, ham veriler, araştırmanın temelini oluşturan dokümanlar ve görüşme ile ilgili dokümanlar (ses kayıtları) ve program tasarısı ile ilgili dokümanlar gerektiğinde incelemeye sunulabilmesi amacıyla saklanmıştır.

3.6.Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının önyargısı verilerin toplanması ve yorumlanmasında etkili olabilmektedir. Bu araştırmada, araştırmacı kendi duygu ve düşüncelerini konuya dâhil etmeden, araştırma boyunca tarafsız bir şekilde araştırmanın problemi doğrultusunda veri toplama, analiz etme ve yorumlama rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, tez konusu belirleme sürecinden bu yana ABD'de ikamet etmektedir. ABD'nin eğitim yapısı, gerçekleştirilen eğitim reformları, eğitim ve

öğretim programlarını belirleyen ihtiyaç, yasa ve mevzuatları inceleme ve gözlemleme fırsatı bulmuş, bu da tez konusu belirlemesine yardımcı olmuştur. Araştırmacı, araştırma süreci içerisinde karakter eğitimi programlarına ait dokümanları inceleyerek, bu programların uygulanmakta olduğu okullarda görevli olan öğretmen, yönetici ve çocukları bu okullarda öğrenim gören öğrenci velileriyle görüşmeler yaparak veri toplamıştır.

Araştırmacı, araştırmanın tasarlanması sürecinde veri toplama araçlarına "gözlem"i de dahil etmeyi planladığı halde, Mart 2020'den itibaren tüm dünyada olduğu gibi ABD'de de COVİD-19 pandemisi sebebiyle okulların yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmiş olması bu planı sekteye uğratmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılına girilen şu süreçte ABD'de tüm okullar yüz yüze eğitime bir takım yeni düzenlemelerle geri dönmüşlerdir. Bu düzenlemeler çerçevesinde okullara öğrenci ve personel harici kimse kabul edilmemekte, dolayısıyla okullarda gözlem gerçekleştirme imkânı halen mümkün olmamaktadır. Fakat araştırmacının iki çocuğu da Florida'da bir devlet okulunun ilköğretim kademesinde öğrenim gördükleri için araştırmacı, okulların eğitim-öğretim uygulamalarını yerinde gözlem yapamasa da yakından takip etme fırsatına sahiptir. Bu da verileri analiz edip yorumlama sürecince araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde objektif bir tutum sergilemek için tez danışmanı ile sürekli olarak görüş alışverişinde bulunmuştur.

Verilerin analiz süreci devam ederken araştırmacı, TÜBİTAK tarafından desteklenen, nitel araştırma alanında uzman akademisyenlerce sunulan 5 gün süreli "Nitel Araştırmalarda Yapılan Hatalar ve Çözümler" eğitimine katılmıştır. Böylelikle, temaları oluşturan başlıklar altında bulgular yorumlanırken bu eğitimden edinilen bilgilerin veri analizini zenginleştirdiği düşünülmektedir. Araştırmacı ayrıca, çalışmada incelenen programların dışında kalan farklı karakter eğitimi programlarının düzenlediği çevrimiçi seminerlere katılarak, bu alanda yapılan diğer güncel çalışmaları ve uygulamaları öğrenme ve bunları çalışma gurubundaki programlarla birlikte değerlendirme fırsatı yakalamıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4. 1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda incelenen karakter eğitimi programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve program değerlendirme süreçlerinden elde edilen verilere yönelik bulgular ve yorum yer almaktadır. İkinci alt amaca yönelik verilerin toplanması için kullanılan görüşme formunda yer alan sorular, birinci alt amaca yönelik verilerin toplanması için kullanılan doküman inceleme formlarında belirlenen temalara göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu bölümde birinci ve ikinci alt amaçlarda yer alan bulgular aynı başlıklar altında verilmiştir. Başlıklar, birinci ve ikinci alt amaç için belirlenen temalardan oluşmaktadır. Her bir başlık için ilgili bulgular tablolar şeklinde düzenlenmiştir. Sonrasında doküman incelemesi yoluyla elde edilen bulgular görüşme formlarından elde edilen bulgularla birlikte yorumlanarak, literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.1.1. Karakter Eğitimi Programlarının Genel Yapılarına ve Kimler Tarafından Hazırlandıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları farklı kurum ve kuruluşlar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada incelenen programlardan Olumlu Eylem ve Duyarlı Okul Topluluğu Programları özel kuruluşlar tarafından, Karakter Önemlidir! Programı ise "Josephson Institute of Ethics" isimli kâr amacı gütmeyen ve hiçbir grupla bağlantısı olmayan bir kuruluş tarafından geliştirilmiştir. Bu programlarla ilgili genel özellikler ve ne zaman, kimler tarafından hazırlandıklarına dair bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15: Karakter Eğitimi Programları Hakkında Genel Bilgiler

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Programlar kim tarafından/ ne zaman/ nerede hazırlandı	Dr. Carol Gerber Allen/ Positive Action Inc (Olumlu Eylem Şirketi)	Child Development Project (Çocuk Gelişimi Projesi)	Michael Josephson/ Josephson Ethic Institue (Josephson Etik Enstitüsü)
	1982	1980	1993
	Idaho-ABD	Califronia-ABD	Iowa-ABD

Olumlu Eylem Programı, 1973 yılında Dr. Carol Gerber Allred'in fikirleriyle ortaya çıkmış, 1977'de program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. 1982'de Positive Action Inc. (Olumlu Eylem Şirketi) kurulmuş ve program 1983'ten bugüne dek sürekli süreç izleme ve değerlendirmelerden geçerek revize edilmiştir. 44 yıldan fazla bir süredir, 16.000'den fazla okul, bölge, ulusal ve uluslararası düzeyde başarılı bir şekilde Olumlu Eylem Programı'nı kullanmış, 5 milyondan fazla öğrenci ve binlerce aile bu programdan faydalanmıştır (Ruby & Doolittle, 2010).

Olumlu Eylem Programı, anaokulundan 12. Sınıfa kadar olan ve benlik kavramını geliştirerek öğrenmeyi destekleyen kapsamlı bir programdır. Dersler, sağlıklı bir beden ve zihin için olumlu eylemlere, kendini sorumlu bir şekilde yönetmek için sosyal/duygusal eylemlere, başkalarıyla geçinmenin yollarına, kendine ve başkalarına karşı nasıl dürüst olunacağına ve kendini geliştirmek için hedefler belirlemeye odaklanan altı üniteden oluşan 15'er dakikalık toplam 140 ders içermektedir. Programın içeriği, tüm programın temelini oluşturan altı birimde yer almaktadır. Yaşa ve seviyeye uygun olarak hazırlanmış olan bu dersler, haftada dört kez olmak üzere 35 hafta boyunca devam etmektedir (WWC, 2007). Program, eyaletlerin mevcut akademik standartlarıyla uyumlu olmakla beraber, seçilen sonuçlar için özelleştirme esnekliği sağlamaktadır. Programın bir parçası olarak uygulanabilecek isteğe bağlı 'Okul İklimi Geliştirme', 'Madde Kullanımını Önleme', 'Çatışma Çözümü', 'Aile ve Toplum Katılımı' bileşenlerini de içermektedir.

Olumlu Eylem Programı, okul hayatının tüm aşamalarında temel özellikleri destekleyen ve tüm okul kültürüne nüfuz eden kapsamlı bir yaklaşımdır. Programın

uygulanma süreci, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve topluluk üyelerinin ortak sorumluluğudur. Program, davranış üzerindeki olumsuz etkileri bütüncül bir şekilde ele almayı gerektirmektedir. Program bunu, okulun yeniden düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, veli ve toplum katılımı, öğretim uygulamaları ve tüm tarafların (öğrenciler, öğretmenler, veliler ve topluluk üyeleri) benlik kavramının geliştirilmesine yönelik bütüncül bir yaklaşımla sağlamaktadır. Amaç, öğrencilerin ve yetişkinlerin yalnızca diğer programlardan kazanabilecekleri bilgi, tutum, norm ve becerileri kazanmaları değil, aynı zamanda değer kazanımı, olumlu aile bağları, olumlu akran ilişkileri ve okula bağlılıklarının oluşmasıdır (WWC Intervention Report, 2007).

Olumlu Eylem Programı, kanıta dayalı bir program olarak nitelendirilmek için gereken gereklilikleri fazlasıyla aşmaktadır. Program, "ABD Eğitim Bakanlığı İlk ve Orta Öğretim Yasası", kanıta dayalı programları değerlendirdiğinde dört seviye olan kriter basamaklarının en üst seviyesini tümüyle karşılamıştır. Program aynı anda birçok alanda olumlu sonuçlar vermektedir: Akademik başarı (matematik, okuma ve bilim), sosyal duygusal öğrenme becerileri, fiziksel ve zihinsel sağlık, olumlu karakter gelişimi ve olumsuz davranışları (disiplin suçları, zorbalık, şiddet, madde kullanımı, okul terki ve devamsızlık) azaltma (Bavarian ve diğ., 2016; Schmitt ve diğ., 2014; Snyder ve diğ., 2010).

Olumlu Eylem Programı okullarda, ailelerde ve topluluklarda her yerde olumlu bir ortam oluşturmak için uygulanabilme özelliği göstermektedir. Bunun yanında, ıslah kurumları, toplum merkezleri ve bazı yargı programları da Olumlu Eylem'i kullanmaktadırlar. Bu programı okul genelinde uygulayan okullar her gün, gün boyu uygulayabilmekle beraber ihtiyaçlarına uygun, hedeflenen dönemlerde de kullanabilmektedirler. Programın sağladığı eğitimler ve rehberlikle okullar hedeflerine göre kendi Olumlu Eylem Program'larını şekillendirebilmektedirler.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı ilk olarak 1980'lerin başında California'daki ilkokullar için "Çocuk Gelişimi Projesi" olarak hazırlanmış, o tarihten beri 34 eyalette binlerce okul tarafından benimsenmiştir. Ayrıca Avustralya, İspanya ve İsviçre'de de program uygulanmaya devam etmektedir. Program, okul çapında topluluk oluşturan, öğrencilerin sosyal becerilerini ve yeterliliklerini geliştiren ve disiplin konusunda dönüştürücü bir duruş sağlayan kapsamlı bir karakter gelişimi ve sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programıdır. Temel önermesi, çocukların toplum yanlısı özelliklerinin

ve ortak değerlere bağlılıklarının, karşılıklı sorumluluk ve ilgiyle bütünleşen bir topluluk duygusunu vurgulayan ve örnekleyen bir ortamda geliştirilebileceğidir. Duyarlı bir okul topluluğuna aktif olarak katılmak, çocukların entelektüel, sosyal ve ahlaki olarak gelişmelerine ve özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmaktadır (Baumeister & Leary, 1995). Program, günlük 30 dakika gerektiren, 30 hafta süren, sınıflara özel derslerle K-8 seviyesini içeren kapsamlı bir programdır. Anaokulunun ilk gününden 8. Sınıfın son gününe kadar, programdaki dersler öğretmenlerin öğrencilerin becerilerini geliştirebilecekleri disiplinli sınıf ortamlarında verilmektedir. Program, "Sınıf Toplantıları" (sınıf başına 30-35 kişi), "Farklı Yaş Grubu Arkadaş Etkinlikleri", "Ev Etkinlikleri" ve "Okul Çapında Topluluk Oluşturma Etkinlikleri" olarak dört temel eğitim uygulaması etrafında düzenlenmiştir. "Sınıf Toplantıları", okul yılı boyunca uygulanacak ders ve etkinliklerin bir programını sunmakta, "Farklı Yaş Grubu Arkadaş Etkinlikleri", farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında bağ kurmayı desteklerken aynı zamanda çok çeşitli akademik konuların araştırılmasını desteklemektedir. "Ev Etkinlikleri", ayda bir veya iki kez uygulanmaktadır. Okul Çapında "Topluluk Oluşturma Faaliyetleri" ise, okul yılı boyunca ilişkiler kurmak, bilgi paylaşmak ve okul ortamında birlik ruhunu teşvik etmek için uygulanmaktadır.

Program uygulaması her gün bir "Sabah Çemberi" ile başlamakta ve akşam "Kapanış Çemberi" ile son bulmaktadır. Bu yapılar topluluk oluşturmaya yardımcı olmakta, sosyal ve duygusal becerileri uygulama fırsatları sağlamakta ve öğrencilerin her güne sakin, duyarlı ve saygılı bir şekilde başlayıp günü aynı şekilde bitirmelerine yardımcı olmaktadır (Jones ve diğ., 2021).

Program, öğrencileri başarıya hazırlamak ve gerektiğinde etkin bir şekilde müdahale etmek için hem proaktif hem de duyarlı stratejiler sağlamaktadır. Öğrenciler önemli akademik becerileri öğrenirken, adalet, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini de öğrenebilmekte ve uygulayabilmektedirler. Öğrenciler birlikte çalışmayı öğrendiğinde, birbirlerinin farklılıklarını kabul etmekte ve bu farklılıkların gerektirdiklerine göre hareketlerini şekillendirmektedirler. Bir sınıf duyarlı bir öğrenci topluluğu haline geldiğinde, mezunlar sadece iyi öğrenciler değil, aynı zamanda geleceğin iyi birer meslektaşı, arkadaşı, komşusu, kısacası çevreye örnek olacak ideal yetişkinler olacaklardır (Caring School Community, 2021).

Programının yapısı ve pedagojisinin altında yatan 4 temel ilke aşağıdaki gibidir:

1. *Öğrenciler, öğretmenler ve aileler arasında saygılı, destekleyici ilişkiler.* Akranlar yetişkinlerle istikrarlı, destekleyici ilişkiler, öğrenciler için güvenli bir aidiyet duygusu yaratarak, gerçek öğrenmenin gerektirdiği riskleri almalarına olanak tanır. Öğretmenler ve aileler ile okul arasındaki karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler, öğrencilerin çıkarları doğrultusunda iletişim ve koordinasyonu sağlar.
2. *Başkalarına yardım etmek ve iş birliği yapmak için sık fırsatlar.* Öğrenciler, akademik grup çalışması, toplum hizmeti ve diğer alanlarda iş birliği yapma fırsatları aracılığıyla başkalarıyla çalışmayı öğrenirler. Bunu yaparak hem başkaları için endişe duymayı hem de başkalarının refahı için çalışma motivasyonunu geliştirirler.
3. *Özerklik ve etki için sık fırsatlar.* Öğrenciler, sınıf ve okul hayatında gerçek bir söz sahibi olduklarında, yaratılmasına yardımcı oldukları kararlara bağlı hale gelirler.
4. *Ortak amaçlara ve ideallere vurgu.* Bir okul topluluğu, insanca ve sorumlu bir şekilde öğrenmenin ve davranmanın önemini bilinçli olarak vurguladığında, öğrencilerin yaşayıp öğrenecekleri yeterlilik ve karakter standartlarına sahip olurlar **(**Collaborative Classroom, 2021).

Karakter Önemlidir! Programı 1993'te Josephson Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. 1992'de Josephson Enstitüsü, ABD'nin en iyi karakter eğitimi uzmanlarının ve gençliğe hizmet eden öncü eğitim kurumlarının temsilcilerinin de katıldığı üç günlük bir zirveye ev sahipliği yapmıştır. Amaçlar, karakter eğitimi için ulusal bir çerçeve oluşturmak, evrensellik ve dayanıklılık gibi ortak ahlaki değerler geliştirmek ve formüle etmektir. Sonuç olarak bu hedeflerle uyumlu sekiz ilkeyi ortaya koyan bir belge olan Aspen Declaration (Aspen Bildirisi) ortaya çıkmıştır. Bu bildiri aynı zamanda altı temel etik ilke için ortak bir kelime dağarcığı oluşturmuştur. 'Karakterin Altı Sütunu' olarak adlandırılan bu değerler: Güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, duyarlılık ve vatandaşlıktır. Aspen Bildirisi binlerce ulusal, bölgesel ve yerel kuruluş tarafından kabul edilmiştir. Josephson Enstitüsü de dahil olmak üzere pek çoğu, karakter eğitimine yaklaşımlarını resmen yeniden gözden geçirmiş ve uygulamakta oldukları karakter eğitimi programlarını Aspen Bildirisi'nin altı karakter sütunu'na

göre uyarlamayı seçmişlerdir. Tüm bu gelişmelerle beraber Ekim 1993'te 27 ulusal kuruluşla beraber bu bildirinin prensiplerini pratik karakter geliştirme stratejilerine dönüştüren, partizan ve mezhepçi olmayan ve kâr amacı gütmeyen bir şirket olan Josephson Enstitüsü, Karakter Önemlidir! Koalisyonu kurmuştur. Bu koalisyon üç temel hedef belirlemiştir:

1. Karakter eğitimini tüm yeni ve mevcut programlara entegre etmek ve aileleri de bu eğitime katılmaya teşvik ederek hayatları boyunca seçim ve davranışlarında karakterin altı sütununa göre hareket etmelerini sağlamak.
2. Bilinçlendirme programlarına toplum katılımını teşvik etmek.
3. Bağlam ve yaşa uygun fikirler için diğer okullar ve kuruluşlarla karakter geliştirme yöntemleri ve materyalleri paylaşmak.

Mevcut birçok karakter eğitimi çabasının merkezinde yer alan bu program, Lickona ve Davidson'un (2005) "Karakterin 8 Güçlü Yönü" nü içermekte ve günümüzde 8 milyon gence ulaşarak en yaygın kullanılan karakter eğitimi programı olma özelliği taşımaktadır. Program, tüm sınıflara (Ana sınıfı-12.Sınıf) uygun, kapsamlı bir karakter eğitimi programı olarak uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Çoğu zaman okullarda sınıf içi uygulamalarla yürütülen program ebeveyn ve topluluk bileşenlerini de içermektedir. Olumlu okul iklimine odaklanmanın yanı sıra Karakter Önemlidir!'in diğer belirleyici unsurları yoğun karar verme stratejileri, farkındalık, büyüme ve davranış değişikliği teorileridir. Karakter Önemlidir!, akademik, sosyal-duygusal ve karakter gelişimi alanlarında önemli sonuçlara sahiptir (Lickona & Davidson, 2005).

Yukarıda genel özellikleri anlatılan karakter eğitimi programlarının uygulanmakta olduğu okulların öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde, velilerin hemen hemen hepsinin "karakter eğitimi" kavramıyla alakalı tanımlar yapabildikleri halde çocuklarının okullarında uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının ismi hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Velilerin ifadelerine örnekler aşağıdaki gibidir:

> *"Karakter eğitiminin farkındayım, fakat program ismi bilmiyorum, belki de farkında değilim. Ben büyürken (öğrenciyken) bu ismi bilmiyordum. Öğretmenlerimiz, ailelerimiz bahsediyordu: 'Yalan söyleme', 'Dürüst ol', 'Kopya çekme' gibi. Karakter eğitimi hakkında bildiklerim çocuklarımın okulundan gördüklerim. Şu an bu eğitimin daha resmi bir şekilde verildiğini görüyorum çocuklarımın okulunda. Örneğin 'dürüstlük'. Uzunca bir süre bu özelliğin üzerinde duruyorlar. Bizlerle iletişim kuruyorlar. Bültenler yayınlıyorlar ve haftanın derslerinin ne olduğunu gösteren broşürler gönderiyorlar eve. Bu broşürlerde evde hangi konu üzerinde durmamızı*

istediklerini anlatan, çocukların o hafta okulda ne yaptıklarını anlatan bilgiler oluyor." (V2-K-DOT-BA)

"Kızımın okulunda özellikle herhangi bir sistem veya programı takip edip etmediklerini bilmiyorum ama karakter eğitiminin uygulandığını biliyorum. Gözlemlediğim kadarıyla, sınıf öğretmeni bazı haftalar boyunca saygı, hakkaniyet, sorumluluk gibi bir etik değeri açıklıyor. Okul tarafından sağlanan Sosyal Bilgiler broşürleri gönderiyorlar eve. O broşürlerde de bu değerlerin işlendiğini görüyorum. Bir de bazı haftalar ayın 'dolphin'i seçiliyor. Okul maskotları dolphin (balina). İyi karakter özelliğini yansıtan çocuklara bir nevi ödül, belge gibi bir şey." (V5-E-KÖ-L)

"*Doğruyu söylemek gerekirse program ismi bilmiyorum. Fakat PTO'ların (öğretmen-ebeveyn topluluğu) bize sağladığı bazı programlardan haberdarım belki bunlar da karakter eğitimi etkinliklerine dahildir. Baba-kız dans günü, baba-oğul futbol günü gibi. Bunlar bazen okul başlamadan sabah gerçekleşiyor bazen de okul çıkışı akşamları. Ben bunları hep PTO'nun organize ettiği programlar olduğunu düşünmüştüm. Bir de oğlumun okulunda mindfulness (farkındalık) programı var. Zihin temizleme gibi bir şey. Oğlum birkaç kez bahsetti bu programdan bana. Ha bir de yoga programından bahsediyor. O da mindfulness kapsamında bir nevi zihin temizleme. Oğlum bu programlardan olumlu olarak bahsetti, herhangi bir negatiflik hissetmedim, sanırım memnun." (V4-E-KÖ-MA)*

Velilerden iki tanesi çocuklarının okullarında karakter eğitimi bağlamında özellikle ayrımcılık ve ırkçılık karşıtı uygulamalar üzerinde durduklarını ifade ederek görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

"Karakter eğitiminin erdemlerle ilgili eğitme sureci olduğunu düşünüyorum. Çocuğumun okulunda uygulanan program ismi hakkında fikrim yok. Fakat ırkçılık, ayrımcılık, zorbalık ve evet özellikle akran zorbalığı üzerinde durduklarını görüyorum." (V3-K-DOT-L)

"*Herhangi bir ismi var mı uygulamalarının bilmiyorum. Kızım şu an 5. Sınıfta ve ana sınıfından bu yana üç okul değiştirdi. Yeni okuluna iki senedir devam ediyor. Aynı okulda uzun yıllar geçirmediğimiz için okulun karakter eğitimi ile ilgili bilgilerini kaçırmış olabilirim. Ancak tecrübelerime göre ABD'de öğrencilere aşılanan değerlerin çoğunlukla zorbalık karşıtlığı, ırkçılık karşıtlığı, cinsiyetçilik karşıtlığı, çoğulculuk ve çeşitlilik konularını içerdiğine tanık oldum. Irkçılığa, homofobiye vb. karşı savaşmaları için teşvik edildiler. Kızlar ayrıca, STEM'de başarılı olmaları için teşvik ediliyor." (V1-K-OE-PhD)*

4.1.2. Karakter Eğitimi Programlarının Temel Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Programlarda benimsenen temel yaklaşım; program boyutlarının hangi yaklaşım doğrultusunda oluşturulduğu hakkında bilgi sağlarken, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında, uygulanmasında, programın uygulayıcılarına süreç içerisinde nasıl

bir yol izleyecekleri, içeriği hangi yaklaşım doğrultusunda düzenleyecekleri hakkında da yol gösterici bir özelliğe sahiptir. Bu sebeple programlarda hangi yaklaşımın benimsendiği büyük önem taşımaktadır. Çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarının öğretim programları incelendiğinde hangi yaklaşımı temel aldıklarına dair bir bilginin yer almadığı belirlenmiştir. Fakat programlar hakkında genel bilgilere bakıldığında öğrencinin derse katılımı ve yaparak, yaşayarak öğrenmesinin önemi üzerine vurgu yapıldığı, dolayısıyla öğrencinin merkeze alındığı bir yaklaşımın benimsendiğini görülmektedir. Bununla beraber, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgilerini yapılandırmaya, "öz-düzenleme becerileri", "sorumlu karar verebilme becerileri", "ilişki kurma becerileri" gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı vurgulanmakta, bu da çalışmada inceenen üç programın da yapılandırmacı yaklaşım temelinde ele alındığını göstermektedir (Tablo 16). Programlarda içeriğin günlük yaşamla ve sorunlarla ilişkili olduğu, bununla beraber kavramsal öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye ağırlık verildiği görülmektedir. Programlar ayrıca her derse entegre edilebilir olmalarıyla disiplinlerarası bir yaklaşımla karakter eğitimini çok yönlü olarak ele aldıklarını vurgulamaktadırlar.

Tablo 16: Karakter Eğitimi Programlarının Temel Yaklaşımları

Tema	**Programlar**		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Temel Yaklaşım	Kapsamlı/Modüler Öğrenci Merkezli Yapılandırmacı Disiplinlerarası Sorun Merkezli	Kapsamlı Öğrenci Merkezli Yapılandırmacı Disiplinlerarası	Kapsamlı/Modüler Öğrenci Merkezli Yapılandırmacı Disiplinlerarası

Olumlu Eylem Programı, olumlu davranışları artırmak ve olumsuz davranışları azaltmak için öğrenci merkezli bir yaklaşımla gençlerin davranış ve karakterlerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Öğretmenler gün boyunca olumlu davranışları ve sosyal becerileri modelleyip pekiştirecek davranış yönetimi uygulamaları yapmaktadırlar. Doğrudan öğretim, hikâye okuma, yazma, rol yapma ve tartışmanın kullanıldığı öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme ve problem çözme gibi öğrencilerin derse aktif olarak katılım gösterdikleri bir ortam sağlanmakta, bu da öğretilen bilginin akılda tutulmasıyla sonuçlanmaktadır (Jones ve diğ., 2021). Olumlu Eylem, kanıta dayalı, entegre ve okul, aile ve toplumun tamamına hitap eden tutarlı

bir eko-sistem sağlamakta, sınıfta öğretilen eylemler gün boyunca öğretmenler tarafından modellenmektedir. Fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal içerik bütünsel olarak kapsamlı bir şekilde veya ayrı ayrı uygulanabilmektedir. Karakter eğitimini, ders konularına, disiplin uygulamalarına, okul sonrası etkinliklere dahil ederek okul faaliyetlerinin ve okul yaşamının tüm yelpazesine entegre olmayı amaçlayan kapsamlı (bütüncül) bir programdır. Özetle, öğrencinin, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekleyen, öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan, öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katan yapılandırmacılık yaklaşımı Olumlu Eylem Programı'nın temelini teşkil etmektedir.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı, öğrencilerin kendi okul topluluklarının ilgili, sorumlu üyeleri ve demokratik bir toplumun insani, ilkeli ve yetenekli vatandaşları olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış bir karakter gelişimi ve sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programıdır. Anaokulunun ilk gününden 8. Sınıfın son gününe kadar programdaki dersler, öğretmenlerin öğrencilerin başkalarıyla yapıcı bir şekilde etkileşim kurmak için ihtiyaç duydukları beceri ve eğilimleri geliştirebilecekleri sıcak, güvenli ve disiplinli sınıf ortamları yaratmalarına yardımcı olmaktadır.

Program bunu şu şekilde gerçekleştirir:

- Öğrenciler ve yetişkinler arasında şefkatli ve duyarlı ilişkiler kurarak,
- Doğrudan sosyal becerileri öğreterek,
- Etkili sınıf yönetimi uygulamaları kullanarak sakin, düzenli öğrenme ortamları yaratarak,
- Dikkatli ve etkili bir yaklaşımla öğrencilerin öz-disiplin kazanmalarına yardımcı olarak.

Okul çapında topluluk oluşturan, öğrencilerin sosyal becerilerini ve sosyal-duygusal öğrenme (SEL) yeterliliklerini geliştiren ve disiplin konusunda dönüştürücü bir duruş sağlayan program, öğrenci deneyimiyle başlayan, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan ve öğrencilerin düşünmesini sağlamaya odaklanan yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaktadır. Buna göre, bireyin bilgiyi yapılandırmasında diğer insanlarla iletişimi ve ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Bu programın temelini de duyarlı ilişkiler oluşturmaktadır. Sosyal-duygusal ve akademik öğretim programına eşdeğer, gerekli ve birbirine bağımlıdır. Okul çapında topluluk oluşturma faaliyetleri, yeni okul

gelenekleri yaratmak için öğrencileri, velileri ve okul personelini bir araya getirmektedir (Caring School Community, 2021).

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın temel yaklaşımı okul yaşantısının her alanına karakter eğitiminin bütüncül bir şekilde entegre etmektedir. Buna göre okulda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel birbirleriyle olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik organize olmakta, birbirleriyle yarışma yerine öğrenciler arası iş birliği ve yardımlaşma vurgulanmaktadır. Hizmet içi öğrenme ve toplum hizmeti gibi çeşitli fırsatlarla öğrencilerin sorumlu, saygılı ve dürüst olma gibi değerleri sınıf içi ve sınıf dışında ele alabilmeleri ve deneyimlemeleri sağlanmaktadır. Öğrencilere ahlaki değerleri yaşayabilmeleri için toplum hizmeti gibi pek çok fırsat sunulmakta, dürüst, saygılı ve adil olma gibi değerler sınıf içi ve dışı günlük dersin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda karakter gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim akademik başarı kadar önem arz etmekte ve okul, öğrenciler ve çalışanlar arasında görünür bir bağın var olduğu şefkat ve sevgi ortamı olarak kabul edilmektedir.

Karakter Önemlidir! Programı K-12 seviyesine uygun, kapsamlı bir karakter eğitimi programı olarak uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Modüler uygulamaya da imkân sağlayan, çoğu zaman okullarda sınıf içi uygulamalarla yürütülen ebeveyn ve topluluk bileşenlerini de içermekte, veliler bu programın faaliyetlerine katılmaya davet edilmektedirler. Sorumlu karar verme stratejileri, farkındalık, davranış değişikliği, sosyal-duygusal ve karakter gelişimi alanlarında olumlu sonuçlar üretir (Jones ve diğ., 2021). Program kapsamında faaliyetler, ailelerin bakış açılarını, kültürlerini ve geleneklerini birleştirerek kişiler arası anlayışı desteklemektedir. Program, öğretimde İngilizce takım (TEAM) kelimesinin baş harflerinden oluşan TEAM Approach (Takım Yaklaşımı)'nı benimsemektedir. Buna göre;

> Teach children that their character counts
> Encourage the Six Pillars of Character
> Advocate character
> Model good behavior

Türkçesi:

> "Çocuklara karakterlerinin önemli olduğunu öğret.
> Karakteri oluşturan altı temel karakter özelliğinin ne anlama geldiğini öğret.
> İyi karakteri savun.
> İyi bir rol model ol." şeklinde özetlenebilmektedir.

Karakter eğitiminin, öğretim programına entegre edilmesinin genel amacı, öğrenciyi kapsamlı bir şekilde eğitmek/geliştirmektir. Altı temel karakter özelliğinin öğretim programına entegrasyonu, öğrencilerin kabul edilebilir karar verme becerilerini geliştirmenin önemini görmelerini, onlara yaşamları üzerinde olumlu bir etkisi olabilecek rol modelleri sunmalarını ve gelişimlerine katkıda bulunan, sorumlu vatandaşlar olma yolunda ilerletmelerini sağlayacaktır. Öğretmeye değil, öğrenmeye önem veren, öğrenmede deneyimin kritik rolünü kabul eden, öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulunduran yapılandırmaca yaklaşım bu programın da temelindedir.

4.1.3.Karakter Eğitimi Programlarının Vizyon/Felsefelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

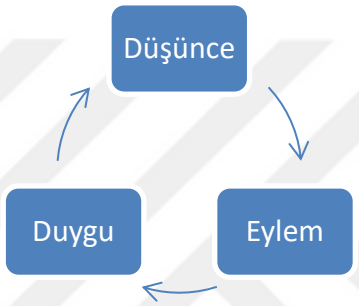
Karakter eğitimi öğrencilere, kendilerini güvende hissettikleri, sınıf arkadaşları ve okul personeli tarafından önemsendikleri bir ortam yaratır. Öğrenciler bu şekilde hissettiğinde, motivasyon ve okula bağlılık seviyeleri artar. Bu durum, çevreleriyle uyumlu ilişkiler sürdürmelerine, empati, nezaket, saygı ve sorumluluk gibi değerleri sergilemelerine yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler toplumda fark yaratacak duyarlı birer vatandaş olarak yetişirler (Josephson Institute, 2021). *Olumlu Eylem Programı'nın* vizyon ve felsefesine (Tablo 17) bakıldığında da programın temel amacının insanları birbirinden farklı kılan şeyleri sosyal bir ayrım yaratarak vurgulamak değil, herkesi kendi benzersiz yolunda, aynı kılan şey etrafında birleştirmek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrendiği beceriler, yaş, ırk, din, etnik köken veya sosyoekonomik geçmişe bakılmaksızın tüm insanlığın ihtiyaç duyduğu, ilişkilendirilebilir, evrensel becerilerdir. Programın, bu basit evrensel felsefesiyle birçok farklı kültürel ve coğrafi popülasyonda başarılı olabildiği düşünülmektedir. Beceriler gelişmeye ve öğrencilerin günlük yaşamlarında kök salmaya başladığında, doğal olarak öğrendiklerini evlerine, ailelerine götürmektedirler. Aileler değişmeye başladıkça, topluluklar da değişmeye başlamakta ve nihayetinde zihniyet ve tutumda küresel bir değişim gerçekleşmektedir (Bavarian ve diğ., 2016).

Tablo 17: Karakter Eğitimi Programlarının Vizyon ve Felsefeleri

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Programın Felsefesi	Düşünce-Eylem-Duygu Çemberi	Değişim Teorisi	Temel Etik Değerler
	Benlik Teorisi	Aidiyet	Davranış Değişikliği
		Güçlü İlişkiler	
Programın Vizyonu	Olumlu Davranış Geliştirmek	Güvenli-Destekleyici Ortam	Olumlu Karakter Gelişimi
	Öğretim Programına Dayalı Yaklaşım	Nezaket-Saygı Kültürü	Strateji, Program, Kaynak Sağlama
	Olumlu Karakter Gelişimi	Olumlu Karakter Oluşumu	

Olumlu Eylem Programı, "olumlu eylemlerde bulunulduğunda kişi kendisini iyi hisseder ve her şeyi yapmanın olumlu bir yolu vardır" felsefesine dayanmakta, bu evrensel felsefe, insan davranışına ilişkin farkındalık ve içgörü yaratmaktadır. Olumlu Eylem'in felsefesine göre tüm insanların saygı görmeye, değer verildiğini ve güvende olduğunu hissetmeye ihtiyaçları vardır ve bu olmadığında olumlu eylemler gerçekleşmemektedir (Flay & Allred & Ordway, 2001). Program, geniş bir benlik kavramı teorisine dayanmaktadır. Olumlu davranış kalıpları geliştirmek ve sürdürmek içsel motivasyona dayanmakta ve program başarıya ve mutluluğa ulaşmak için öğrenme ve içsel motivasyon becerilerini öğretmektedir. Olumlu Eylem'in sezgisel bir felsefesi vardır ve Düşünceler-Eylemler-Duygular (DED) Çemberi bu felsefenin temelindedir. DED çemberi (Şekil 7) şu şekilde çalışmaktadır: Düşünceler eylemlere, bu eylemler kişinin kendisiyle ilgili duygularına dönüşür. Bu döngü olumsuz olduğunda öğrenciler öğrenmek istemezler. Bu döngü olumlu olduğunda ise öğrenciler öğrenmeye istekli olurlar. DED Çemberi'ne göre kişinin kendisi hakkında iyi hissetme ihtiyacı güçlüdür ve bu farkındalık kendi olumlu öz-değer duygularını kasıtlı olarak belirlemeyi sağlar. Böylece kısa vadede gençlik, ölçülebilir şekilde daha iyi benlik kavramına, öz-kontrole, toplum yanlısı tutum ve becerilere ve dürüstlüğe sahip olmaktadır. Bu durum uzun vadede ise, kaygı ve depresyonu azaltmaya, daha az, şiddet içerikli davranış göstermeye ve daha az madde kullanımına, sağlıkla ilgili daha olumlu davranışlar (fiziksel aktivite, beslenme), olumlu akran ilişkilerine ve akademik başarı ve okula devamda artışa sebep olmaktadır (Lewis ve diğ., 2013).

Olumlu Eylem Programı'nın temel felsefesini teşkil eden DED çemberi ayrıca, öğrenmede kritik bir unsur olan içsel motivasyonu, olumlu düşünceleri ve olumlu eylemleri benlikle ilgili olumlu duygulara bağlayarak açıklamaktadır. Allred'e göre gençliğin gelişimi, akademik performans ve karakter gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Olumlu Eylem bu dinamikler içinde çalışır ve öğrencilere sağlıklı iç gözlem yapabilmeyi teşvik ederek düşüncelerini nasıl kontrol etmeleri gerektiğini öğretir. Olumlu eylemler, evrensel olarak doğru veya iyi davranışlar olduğu düşünülen davranışlardır. Programın özü, sağlıklı ve olumlu bir döngüyü teşvik eden düşünceleri vurgulamak, fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal anlamda olumlu eylemlere karşı bilinçli bir farkındalık getirmektir (Allred, 2003).



Şekil 7: Düşünceler-Eylemler-Duygular Çemberi

Öğrenciler düşünce, eylem ve duygu kavramlarını anladıkları halde bu kavramları mantıklı bir şekilde ilişkilendirmede başarısız olabilmektedirler. Bu kavramlar arasındaki etkileşim çoğu yetişkin için açık görünse de öğrenciler genellikle bu dinamikleri kendi başlarına keşfedecek analitik yetenekten yoksun olabilmektedirler. Olumlu Eylem Programı, öğrencilerin bu soyut kavramlar hakkında düşünmesi için mantıklı bir yöntem sunar. Programdaki içerik, bu konuların mantıksal uzantısıdır ve öğrenciye koordineli bir şekilde sunulur. Dersler, öğrencilere kendileri hakkında nasıl düşüneceklerini ve çevrelerindeki dünyayla etkileşimlerini öğretmek için sistematik olarak düzenlenmiştir (Camit ve diğ., 2014).

Olumlu Eylem Programı'nın vizyon beyanında ise "herkes için olumlu, saygılı, güvenli ve medeni bir toplum yaratmak, bireylerde olumlu eylemleri teşvik ederek mutlu okullar, aileler, topluluklar ve sağlıklı bir toplum inşa etmek" yazmaktadır. Tüm öğrencilerin güvende oldukları, kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, değer verildikleri, bireysel ilgileri, yetenekleri, sosyal kimlikleri, kültürel değerleri ve geçmişleri açısından onaylandıkları bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır. Eğitim sistemindeki köklü eşitsizlikleri ve önyargıları inceleyen, çok kültürlü ilişkiler kuran

ve kapsayıcı topluluklar yaratan bir ortam oluşturmaya yardımcı olmak Olumlu Eylem'in temel amaçlarındandır. Programın vizyon beyanının devamında ise aşağıdakiler yer almaktadır:

- Özsaygının olumlu eylemler yapmakla oluştuğunu anlamak.
- Her şeyi yapmanın olumlu bir yolu olduğunu bilmek.
- Kendini fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal olarak geliştirmek.
- Harekete geçmeden önce düşünmek.
- Olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışları seçmek.
- Kendi davranışların sorumlu olmak.
- Başkalarına kendisine davranılmasını istediği şekilde davranmak.
- Gerçeğe saygı duymak.
- Olumlu bir hedef için çalışmak.
- Okula, aileye ve topluma olumlu katkıda bulunmak.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın felsefesinin temelinde "Değişim Teorisi" bulunmaktadır. Buna göre okul, öğrencilerin vatandaş ve insan olarak nasıl değişip geliştiği konusunda bir fark yaratabilmektedir. Okullarına bağlı hisseden öğrenciler akademik olarak daha iyi performans göstermekte ve problemli davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşük olmaktadır. Çocuklar, ilgili ve duyarlı okul ve sınıf topluluklarında başarılı olmakta, özerklik, ait olma, yeterlilik ve duygusal güvenlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılandığında daha iyi öğrenmektedirler (CSC Program Preview, 2021). Program, okul çapında olumlu iklim ve disiplini sağlama hedefiyle çalışmakta ve programın disiplin yaklaşımı, aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

- Tüm çocuklar kendilerini güvende, başarılı, kabul edilmiş ve çevrelerine bağlı hissetmek isterler
- Ebeveynler çocuklarının başarılı olmasını ister
- Davranış öğrenilir
- Okul normları, okul dışındaki normlardan farklı olsalar bile çocuklar uyum sağlamayı öğrenebilirler
- Bir çocuğun karakterini tanımlayan başarısızlıklar, ahlaki olmaktan ziyade öğrenme fırsatlarının yoksunluğundandır

- Toplumlarına bağlı hisseden çocuklar hem kendilerine hem de başkalarına karşı sorumluluk duygusu hissetmeye, başkaları ile alakalı empati kurmaya ve fevri davranışlardan kaçınmak için motivasyona sahip olmaya daha eğilimlidirler
- Etkili disiplin ve ilişkiler karşılıklı saygı ve özene dayanır
- Çocuklar, öğretmenlerinin ve diğer yetişkinlerin onları önemsediklerini hissetmek isterler
- Gelişimsel olarak uygun, ilgi çekici program esastır
- Aktivite yapmak, konuşmak ve hareket etmek çocuklara yönelik davranışlardır ve öğrenmeyle bütünleştirilmelidir. Uzun pasif dinleme dönemleri etkisizdir ve disiplin sorunlarına yol açabilir
- İyi bir sınıf yönetimi sosyal becerilerin öğrenimi için büyük öneme sahiptir

Duyarlı Okul Topluluğu, öğrencilerin kendi toplulukları içinde güçlü ilişkilere sahip olduklarında, öz-disiplin kazanma ve kendilerine ve başkalarına karşı bir sorumluluk duygusu hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğu yönündeki güçlü iç-görü üzerine kuruludur. Programın felsefesine göre, karakter oluşumu, önce evde sonra okulda duyarlı bir ilişki ile başlar. Duyarlı (ilgili) bir ilişki, yetişkinden çocuğa karşılıklı etkinin gerçekleşebileceği bir köprü oluşturur (Greenspan & Shanker, 2005). İlgi gösterilen bir öğrenci, muhtemelen başkalarıyla ilgilenecek ve toplumun ahlaki yaşamına iyi bir vatandaş olarak katılacaktır (Hamre & Pianta, 2001). Duyarlı okul iklimleri, sosyal ve duygusal bağları ve olumlu kişilerarası deneyimleri teşvik eder, karakter oluşumu için gerekli minimum temeli sağlar (Schaps, Battistich & Solomon, 1997). Araştırmalara göre güçlü bir topluluk duygusu ile karakterize edilen okullar, disiplin sorunlarında, uyuşturucu kullanımında ve zorbalıkta azalma, aynı zamanda daha okula devamda artış ve akademik performansta iyileşmelere yönelik sonuçlar bildirmişlerdir (Lapsley & Narvaez, 2006). Bir başka araştırma, sınıf ve okul topluluğu duygusunun, çatışma çözme becerileri, içsel olumlu sosyal motivasyon, başkalarına saygı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğuna dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır (Battisich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). Özetle, araştırmalar duyarlı ve ilgili sınıf ortamlarının daha fazla akademik başarı ve olumlu sosyal davranış ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Bu araştırmalar Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın felsefesinin öğrencilerin karakter

gelişimleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından son derece anlamlı olduğunu göstermektedir.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın vizyonu ise öğrenmeyi, akademik başarıyı, olumlu ilişkileri ve karakter oluşumunu destekleyen sınıf ve okul toplulukları oluşturmaktır. Programda öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrenirken, aynı zamanda adalet, yardımseverlik, nezaket, duyarlılık ve saygı değerlerini de öğrenirler.

Karakter Önemlidir! Programı'nın felsefesi karakterin altı sütunu adı verilen evrensel olarak tanınan altı karakter özelliğine dayanan bir felsefedir. Karakter Önemlidir! Programı Michael Josephson tarafından Josephson Etik Enstitüsü'nde kurulmuştur. Josephson Enstitüsü, kişisel ve kurumsal davranışları değiştirerek toplumun etik kalitesini iyileştirmeye çalışan bir kuruluştur. Programın temel teorisi ve felsefesini Aspen Bildirisi'nin 8 maddesi teşkil etmektedir (Tezin "2.8.1.3. Yirminci Yüzyıl" bölümünde Aspen Bildirisi'nin 8 maddesi sunulmuştur). Bu bildiride Karakter Önemlidir! Programı'nın felsefesini ve içeriğini teşkil eden ahlaki değerler saygı, sorumluluk, güvebilirlik, dürüstlük, vatandaşlık ve duyarlılık olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Bu bildiri ile öğrencilerdeki akademik performansı arttırmak, yaratıcılık bilincini geliştirmek ve olumsuz davranışları azaltmakt amaçlanmıştır (Lickona, 1993).

Vizyon beyanında ise programın öğrencilere iyi bir karakter oluşturmalarını sağlayacak, kişisel, akademik ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak etik bilinç, bağlılık ve yetkinlikleri aşılayan güvenli, özenli ve saygılı bir okul iklimi oluşturmayı hedeflediği görülmektedir.

Eğitim programlarının temelinde yatan felsefe ve vizyonları bilimsel ve sistemli bir eğitim yaklaşımı geliştirmek için gereklidir. Her eğitim programının temelinde bir felsefesi olması gerektiği açıktır. Öğrenciye kazandırılmak istenen becerilerin oluşturulması, içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesinde felsefenin yol göstericiliği önem arz etmektedir. Bu sebeple karakter eğitimi programlarının temelinde yatan felsefeleri ve vizyon beyanlarının okulların uygulayacakları programları seçmelerinde birincil dereceden önem taşıdığı yönetici ve öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerle de ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak, görüşme yapılan okul yöneticileri, okullarında uygulanacak karakter eğitimi programına karar verirken,

programların kanıt temelli olması, okullarının felsefesiyle uyumlu olması ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gibi konuların üzerinde durduklarını belirterek görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

> *"Okul Bölgemiz, 'Danışma Komitesi' ile birlikte, toplumun ve bölge topluluğunun ihtiyaçlarını ve ortak değerlerini dikkate alarak karakter eğitimi konusunu inceledi ve 'Karakter Önemlidir!'i buldu. Program sadece okulları değil, toplumu dahil etmek için de bir araç sağlıyor. Toplumu dahil etmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Toplumun, olumlu karakter gelişimini teşvik etmek için çok etkili olduğuna inanıyorum." (Y3-KÖ-MA)*

> *"O zamanlar, bilinçli olarak öz-düzenleme becerilerini öğretecek ve karakter eğitimi dersleri içeren bir sosyal-duygusal öğrenme programı arıyorduk. Programı seçerken en güçlü kanıt standartlarını sağladığı için Olumlu Eylem Programı ilgimizi çekti. İncelemelerimiz sonucu bu programın sadece 'yumuşak becerileri' değil akademik başarıyı da desteklediğini gördük. Araştırmalar bunu gösteriyordu. İçeriğini bir program geliştirme ekibi ile inceledik ve tüm öğrencilerimiz ve personelimiz için ortak bir dil sağlayacağını düşündük. Programı kendi okulumuza kolayca adapte edebildik. Programın okulumuzun tüm seviyelerini kapsaması (Ana sınıfından 8.Sınıfa kadar) da hoşumuza gitti. Program ayrıca 'Disiplin' ve 'Haysiyet' temelli okul felsefemize de uyuyordu." (Y1-E-OE-MA)*

> *"Programı seçerken okul disiplinini sağlamak, bunun yanında sağlam bir okul kültürü ve topluluğu oluşturmak temel hedeflerimizdendi. Okulu güvenilir bir yer yapmak ve okul terkini durdurmak için bir PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports-Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler) takımımız vardı. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri inşa etmek ve akademik başarıyı da teşvik etmek için Duyarlı Okul Topluluğu programından faydalanmayı seçtik." (Y2-K-DOT-PhD).*

Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi okullar uygulayacakları programları seçerken ilk etapta programların okullarının vizyon ve felsefeleriyle uyumlu olmasına, sonrasında ise okul ihtiyaçlarına uyumlu olmasına dikkat etmektedirler. Bunu yanında yöneticiler, uygulanacak programlara karar verilirken veli, öğrenci, topluluk temsilcisi gibi paydaş görüşlerine başvurduklarını da ifade etmişlerdir. Görüşülen öğrenci velilerine okullarda uygulanacak programlar seçilirken "Karar alma sürecine dahil olduğunuzu hissediyor musunuz?" sorusu yöneltildiğinde ise, verilen cevaplar doğrultusunda araştırmaya katılan velilerin karar alma süreçlerine dahil olmadıkları tespit edilmiştir. Veliler, programların karar alma süreçlerine okulun PTO'larına (Öğretmen-Veli Organizasyonu) üye olan velilerin dahil olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Verilen cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir:

> "*Her velinin görüşünü almanın çok zor olduğunu düşünüyorum. Okulda PTO'ya üye veliler var ama ben onlardan değilim. Karar alma surecine dahil oluyorlar. Maalesef benim bu gruba dahil olmaya vaktim olmuyor. PTO üyelerinin karakter eğitiminde söz sahibi olduklarını düşünüyorum.*" (V6-K-KÖ-L)

"Karar alma sürecine dahil olduğumu düşünmüyorum. Bu bölgeye yeni taşındık ve bu sene oğlumun bu okulda ikinci senesi. Diğer ebeveynler dahil oldu mu fikrim yok. Fakat bulunduğumuz bölge çok fazla göçmenin olduğu yeni bir yerleşim bölgesi. Bu yüzden biz buraya taşınmadan önce çoktan bu program tasarlanmış ya da seçilmiştir diye düşünüyorum. Seçerken farklı kültürlerden insanların bir arada bulunduğu bölgemizi dikkate alarak seçtiklerini düşünüyorum. PTO'ların katılım gösterdiğini tahmin ediyorum." (V4-E-KÖ-MA)

4.1.4. Karakter Eğitimi Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Karakter eğitimi programlarında genel olarak öğrencilerin içinde yaşadıkları topluluklarla sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik iletişim kurma becerileri kazanmaları, ahlaki ilkeler ve doğru/yanlışa ilişkin temel değerleri öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin, öğretmenleri, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla sağlıklı ve verimli bir biçimde ilişki kurmalarına yönelik iletişim becerileri kazanmaları için de çaba gösterilmektedir (Banks & Mhunpiew, 2012). Karakter eğitiminin amaçları okul seviyelerine göre farklılık teşkil edebilmektedir. Örneğin ilkokullarda karakter eğitimiyle iyiyi bilen, iyiyi seven (O'Sullivan, 2004) ve yeterlik hissi gelişmiş çocukların yetiştirilmesi amaçlanırken ortaokullarda öğrencilerin problemli davranışlarını azaltmak, olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek amaçlanabilmektedir. Bu amaçlara bakıldığında karakter eğitimiyle öğrencilere karakterle ilgili öğrenilebilen özellikleri, değerleri, ahlaki ilkeleri, sosyal-duygusal becerileri ve vatandaşlık niteliklerinin verilmesinin temel amaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarının da bu bağlamda çeşitli amaçları (Tablo 18) bulunmaktadır.

Tablo 18: Karakter Eğitimi Programların Genel Amaçları

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Programın Genel Amaçları	Sosyal-Duygusal Gelişim Karakter Gelişimi Değer Kazanımları Olumlu Okul İklimi Okula Bağlılık Akademik Motivasyon Şiddet/Risk Önleme Akran İlişkileri	Sosyal-Duygusal Gelişim Karakter Gelişimi Değer Kazanımları Okul-Aile İş birliği Okula Bağlılık Akademik Motivasyon Akademik Başarı	Sosyal-Duygusal Gelişim Karakter Gelişimi Değer Kazanımları Okula Devam Okullaşma Oranı Akademik Başarı Düşünme Becerileri

Olumlu Eylem Programı, karakter, değer, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve benlik kavramının geliştirilmesine kapsamlı bir yaklaşım sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda 3 temel amacı bulunmaktadır:

1. Gençlere, kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olan ve onları içsel olarak motive eden olumlu eylemleri öğreterek olumlu karakter gelişimlerini desteklemek,
2. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu davranışlarla desteklenen olumlu bir okul iklimi yaratmak,
3. Gençlerin olumlu davranışlarını desteklemek için ebeveynleri ve toplumu programa dahil etmek.

Araştırmalar, programın duygulara odaklanmasını desteklemekte ve çok küçük çocukların bile olumlu empati ve sempati duyguları sergilediklerini ve başkalarının iyiliğine duyarlı olduklarını, genellikle toplum yanlısı, hatta özgecil davrandıklarını göstermektedir (Eisenberg & Fabes, 1998). Program, okul, öğretmen, öğrenci, veli gibi tüm tarafların benlik kavramının geliştirilmesine kapsamlı bir yaklaşım sağlamayı amaçlamakta ve bu bağlamda çeşitli hedef alanları (Allred, 2019) belirlemektedir (Tablo 19):

Tablo 19: Olumlu Eylem Programının Hedef Alanları

Öğrenci Akademik/Davranışsal Gelişim Hedefleri	• Öğrencilerin akademik performanslarını arttırmak için öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu aşılamak • Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanlarına Olumlu Eylem ilkelerini aşılamak • Temel performans standartlarının öğretimine katkıda bulunmak. • Öğrencilerin davranışlarını iyileştirmek • Öğrencilerin karakterlerini geliştirmek • Fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal olarak gelişmiş çok yönlü öğrenciler yetiştirmek • Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek • Öğrencilerde iyi bir ruh sağlığını teşvik etmek
Okul İklimi Hedefleri	• Yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve destek personeline akademik ve davranışsal ölçütlerine ve hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmak • Şiddet ve uyuşturucudan uzak bir okul ortamı oluşturmak • Okul genelinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak • Okuldaki tüm etkinliklerin eğitim programına entegre edilmesi (okuma, yazma, matematik vb.)
Eğitmen ve Personel Geliştirme Hedefleri	• Öğretmenlerin sınıf yönetiminde olumlu yaklaşımlar kullanmalarını sağlamak • Yöneticilerin okul yönetiminde olumlu yaklaşımlar kullanmalarını sağlamak • Öğrencileri ve okul personelini desteklemek için olumlu yaklaşımlar kullanan bir destek personeli geliştirmek • Araştırmaya dayalı öğrenme, eğitim, davranış değişikliği teorilerini ve bunların Olumlu Eylem Programı ile ilişkilerini anlamalarını sağlamak
Ebeveyn ve Toplum Katılımı Hedefleri	• Ebeveynleri çocuklarının eğitimine dahil etmek • Okula destek ve kaynak sağlayarak toplum üyelerini eğitime dahil etmek • Topluluk üyelerini çocuklar ve gençler için olumlu bir topluluk geliştirmeye dahil etmek
Çok Düzeyli Hedefler	• Birey, okul, aile ve toplumu evrensel bir felsefe ve ortak bir dille birleştirmek • Sosyal katmanlar arasında hesap verebilirliği teşvik etmek • 'Olumlu eylemler yaptığınızda kendinizi iyi hissedersiniz' sezgisel felsefesini öğretmek • Bir daire içinde düşüncelerin eylemlere, eylemlerin duygulara yol açtığını öğretmek için sosyal ekolojiler arasındaki birbirine bağlılığın önemini öğretmek • Fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal alanlara yönelik olumlu eylemleri öğretmek

Önceden Çocuk Gelişimi Projesi olarak bilinen *Duyarlı Okul Topluluğu Programı*, öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirmeye odaklanmakta, akademik motivasyonu, başarıyı ve karakter gelişimini teşvik eden, şiddet ve ruh sağlığı sorunlarını azaltan bir sınıf ve okul topluluğu oluşturarak öğrencilerin okulla olan bağlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin iş birliğine dayalı gruplarda etkileşim gösterme fırsatları da dahil olmak üzere, çocukların sosyal gelişiminde önemli olan unsurları içermektedir. Program, altı temel amaç doğrultusunda tasarlanmıştır:

- Sevecen, işbirlikçi bir okul ortamı yaratmak.
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlantılar kurmak, güven ve saygıyı teşvik etmek.
- Okul ve ev arasındaki bağlantıları güçlendirmek ve velilerin çocuklarının öğrenimine katılımını teşvik etmek.
- Öğrencilerin akademik motivasyonunu oluşturmak ve akademik öğrenmelerini desteklemek.
- Öğrencilerin empati kurmasını ve başkalarını anlamalarını teşvik etmek ve
- Öğrencilerin adil, yardımsever, saygılı ve sorumlu olma taahhütlerini teşvik etmek.

Program, öğrenciler, okul personeli ve ebeveynler arasında gerçek bir sıcaklık ve ilgi ile karakterize edilen ilişkileri geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu programla öğrenciler ve yetişkinler birbirlerini tanımak, anlamak ve takdir etmek için zaman harcamakta, birbirlerinin ilgi alanlarını, görüşlerini ve fikirlerini özen ve saygıyla karşılamayı öğrenmektedirler. Program böylece, öğrencilerin okula aidiyet duygularının güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Programda bulunan bire bir müdahaleler, ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle bireysel çalışmaya yardımcı olmakta, proaktif bir stratejiyle tüm sınıfta etkili disiplin kurmaları için öğretmenlere rehberlik etmektedir (CSC Program Preview, 2021).

Karakter Önemlidir! Programı'nın temel amacı güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, duyarlılık ve vatandaşlığı kasıtlı, yaygın, tekrarlayan, somut, tutarlı ve yaratıcı bir şekilde toplum kültürü ve okul kültürüyle bütünleştirmek ve karakterin altı sütununu teşkil eden bu özellikleri öğrenci davranışlarında görebilmektir. İyi karakter

oluşturmaya yönelik başarılı çabalar, öğrencilere güvenli, ilgili ve saygılı bir okul iklimi ile sonuçlanmaktadır (Thomson, 2002). Kişisel, okul ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak etik bilinç, mutlu ve tatmin edici hayatlar yaşamalarına yardımcı olacak sorumlu ve üretken vatandaş olma yetkinliklerini kazandırmayı hedeflemektedir. Programın bu yönüyle de amacı her öğrenciye aşağıdaki konularda yardımcı olmaktır:

Öğrenciyi;

- Üniversite ve kariyer hedeflerine ulaştırma
- Standartlaştırılmış testlerde performanslarını iyileştirme
- Yaşam boyu öğrenme ve kendini geliştirme sevgisini ve bağlılığını aşılama
- Lise mezuniyet oranlarını ve ileri eğitime devam etme yüzdelerini arttırma
- Kopya ve intihali önlemek için akademik dürüstlüğü teşvik etme
- Zorluklar ve başarısızlık karşısında kararlılığı artıran bir zihniyeti aşılama
- Aşamalı olarak karmaşık bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme
- Karar vermede ve problem çözmede yeterliliği geliştirme

Çalışmada incelenen programların uygulanmakta olduğu okullarda görev yapan öğretmenlere "Sizce uyguladığınız programın hedefleri, öğrencilerinizin ve toplumun ihtiyacını karşılıyor mu? Toplumun değer ve beklentilerine uygun mu?' sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin tümü olumlu görüş belirtmiş, programın hedeflerinin öğrenci ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

4.1.5. Karakter Eğitimi Programlarının Beceri/Kazanımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Karakter eğitiminin uygulanması Bloom'un Öğrenme Taksonomisine uyarlandığında daha kolay anlaşılabilmektedir. Entelektüel davranış düzeyleri için yapılan sınıflandırma, birbiriyle örtüşen üç alanı kapsar: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal. Bilişsel alanda Bloom, somuttan soyuta uzanan altı düşünme veya öğrenme düzeyi belirlemiştir. Daha düşük seviyelerde, öğrenciler sadece gerçekleri veya fikirleri hatırlarlar. Öğrenenler, öğrenme daha karmaşık hale geldikçe bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerinde ilerlerler. Bilişsel öğrenmenin en alt seviyelerinde, karakter eğitimi uygulanan öğrenciler sadece öğretilen değerleri listeleyebilir ve tanımlayabilirler. Değerler hakkında daha derin bir anlayış geliştirdikçe, yaşamlarındaki etik sorunları çözebilecek ve nihayetinde

öğretilen değerleri yorumlayabileceklerdir. Öğrenciler bir karakter eğitimi programı ile öğretilen değerleri kabul etmeye ve desteklemeye başladıkça, Bloom'un duyuşsal öğrenme alanında davranışları ölçülebilir olacaktır. Bu alanda öğrenci davranışları öğretilen değerlere yönelik farkındalık, tutum ve ilgiyi gösterecektir (NCEE, 2009).

Pritchard (1988), "gerçek öğrenmenin yalnızca ahlaki inanç ve alışkanlıkların edinilmesini değil, aynı zamanda bunlara sahip olmanın neden doğru olduğunu bilmeyi de içerdiğini" yazar. Buradan karakter eğitimi kazanımlarına bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak yaklaşmak gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. WWC'nin yaptığı kapsamlı değerlendirmeler sonucunda, karakter eğitimi programlarının her birinden elde edilen sonuçlar bilişsel-duyuşsal-davranışsal sınıflandırma yaklaşımları (Tablo 20) ile sınıflandırılmıştır (WWC, 2007). Bilişsel alan, öğrencinin değerleri ve değerlerin insanları ve farklı durumlarda eylemleri nasıl etkileyebileceğini anlama ve tanıma becerisini ifade etmektedir. Duyuşsal alan, değerlerle ilgilenmeyi ifade etmekte ve karakterle veya onunla ilişkili değerler ve davranışlarla ilgili tutumları, duyguları ve benlik algılarını kapsamaktadır. Davranışsal alan, temel değerlerin (dürüstlük, adalet), toplum yanlısı davranış (akranlar için destek) veya problemli davranışlar dahil olmak üzere, öğrencilerin sergiledikleri tüm davranışlarıyla ilgili sonuç değişkenlerini kapsamaktadır. Çalışmada incelenen üç programa ilişkin sonuç taksonomisi, üç ana alanın her biri içindeki yapılar hakkında ayrıntılar içermektedir. Fakat yapıların duyuşsal, davranışsal veya bilişsel alana atanması, bazı gelişimsel sonuçların karmaşık, çok yönlü doğasını tam olarak karşılayamamaktadır. Örneğin, öz-saygı veya öz-yeterlilik gibi yapıların duyuşsal, davranışsal ve bilişsel unsurları içerdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Bandura 1997 & Harter 1990)

Tablo 20: Karakter Eğitimi Programlarının Farklı Düzeylerde Kazanımları

Tema		Programlar		
Kazanımlar (Sonuçlar)		**Olumlu Eylem**	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Öğrenci Düzeyinde	**Bilişsel**	• Akademik İçerik	• Akademik İçerik	• Akademik İçerik • Değerleri/ Normları Anlama
	Duyuşsal	• Okula Bağlılık • Sorumluluk • Dürüstlük • Saygı • İçsel Yeterlilik • Sağlıklı Yaşam Tarzı • Katılım Gösterme	• Sorunları İçselleştirme • Kişilerarası Yeterlilik • Hizmet • Adalet	• Olumlu Sosyal Eğilimler • Okula Yönelik Olumlu Tutumlar • Yurttaşlık Eğilimleri • Okula Bağlılık • Adalet • Dürüstlük • İletişim • Toplum Yanlısı Davranışlar • Hizmet • Nezaket • Güvenilirlik
	Davranışsal	• Madde Kullanımı	• Madde Kullanımı	• Madde Kullanımı
Öğretmen/ Yönetici Düzeyinde		• Değerleri/ Normları Anlama • Katılım • Personel Ahlakı • Profesyonel Yeterlik	• Personel Ahlakı • Profesyonel Yeterlik • Tüm Okul Topluluğu Arasındaki Etkileşimler	• Öğretmen Desteği • Değerleri/ Normları anlama • Katılım • Personel Ahlakı
Okul Düzeyinde		• Okul İklimi • Okul Bağı	• Okul İklimi	• Okul İklimi • Kolektif Normlar/Değerler
Ebeveyn Düzeyinde		• Okula Katılım	• Okula Katılım	• Ebeveynlik Becerileri • Okula/Programa Veli Desteği • Okula Katılım

Karakter Eğitimi Programlarının Sonuç (Kazanım/Beceri) Taksonomisi

Olumlu Eylem Programı, başarılı bir öğrenme için gerekli olan birçok beceri/kazanıma sahiptir (Tablo 21). Programın sosyal-duygusal öğrenmeyi, zihinsel ve fiziksel sağlığı, akademik başarıyı, davranışları, karakteri ve öz-saygıyı aynı anda iyileştirmeye yönelik çok sayıda olumlu sonuçları vardır (Eisenberg & Fabes, 1998). Öz-tutarlılık,

ancak sosyal meseleler ve problemler hakkındaki anlayış ve muhakeme, sorumlu davranmaya yönelik duygular ve motivasyonla ilgili hale geldiğinde-doğruyu veya iyiyi yapmaya niyet edildiğinde-ahlaki hale gelir (Blasi, 2004; Higgins-D'Alessandro & Power, 2005). Programın kazanım/becerileri program detaylarında "outcomes" (sonuçlar) olarak ifade edilmektedir. Çeşitli araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında programın sonuçları aşağıdaki gibidir (Schmitt ve diğ., 2014 & Bavarian ve diğ., 2016 & Lewis ve diğ., 2012 & Lewis ve diğ., 2013 & Snyder ve diğ., 2012 & Flay ve diğ., 2010).

Tablo 21: Olumlu Eylem Programı'nın Sonuçları (Kazanımları)

Geliştirir (improves)	**Azaltır (decreases)**	**Arttırır (increases)**
Akademik Performans	Kaygı	Kariyer Eğitimi
Çatışma Çözümü	Zorbalık	Karakter Gelişimi
Zihinsel Sağlık	Okula Devamsızlık	Yetenek
Özel Eğitim	Okul Terki	Çokkültürlü Eğitim
Olumlu Davranış	Alkol Kullanım	Vatandaşlık Eğitimi
Değişikliği	Akran Zorbalığı	Yaşam Becerileri
Okul Güvenliği	Çete Oluşumu	Beyin Temelli Öğrenme
Aile Katılımı	Disiplin Sevki	Çeşitlilik Eğitimi
Sınıf Yönetimi	Obezite	Çoklu Zekâ
Sağlık Eğitimi	Siber Zorbalık	Okula Bağlılık
Olumlu Gençlik Gelişimi	Okuldan Uzaklaştırılma	Travmaya Olumlu
Benlik Kavramı	Uyuşturucu Madde	Müdahale
Akranlarla Yakın İlişkiler	Kullanımı	Sosyal-Duygusal Öğrenme
Duygusal Düzenleme	Riskli Cinsel Davranışlar	Becerileri
Sosyal/Prososyal Davranış	Tütün Kullanımı	
Öz-benlik	Şiddet Eylemleri	
	Depresyon	

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda her hafta dersler birkaç sosyal beceriye odaklanmakta ve böylece yıl boyunca öğrenciler tüm becerileri birden çok kez öğrenme ve uygulama şansına sahip olmaktadırlar. Sosyal ve duygusal beceriler okul başarısı için çok önemlidir. Araştırmalar, duygusal zekanın yaşam ve okul sonuçları üzerinde akademik zekadan daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Zins ve diğ., 2004). Goleman'ın (2004, s. 8) belirttiği gibi, "Sosyal ve duygusal öğrenme programları daha iyi akademik öğrenmenin yolunu açar, çocuklara bilişsel gelişimle

yakından bağlantılı sosyal ve duygusal becerileri öğretirler." Sosyal-duygusal öğrenme becerileri günlük yaşamı kolaylaştırır, ilişkileri, iletişimi, çatışma çözme, karar verme ve iş birliği becerilerini ve akademik başarıyı etkiler (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004). Önemli bir literatür, sosyal-duygusal yetkinlikleri ele alan programların, uyuşturucu kullanımı (Tobler ve diğ., 2000) ve şiddet dahil olmak üzere sorunlu davranışları (Durlak & Wells, 1997; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001) önlemede etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri aynı zamanda akademik sonuçların güçlü bir yordayıcısıdır (Elias ve diğ., 2003; Shriver & Weissberg, 2005). Örneğin bir çalışma, sekizinci sınıf akademik başarısının en iyi yordayıcısının üçüncü sınıf akademik başarı değil, sosyal yeterlilik endeksleri olduğunu göstermiştir (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000). Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın kazanım/becerileri, "Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İş birliği (CASEL)" kuruluşunun ele aldığı beceriler ve geliştirdiği sosyal-duygusal yetkinliklerle yakından ilişkilidir. CASEL çerçevesi beş temel yeterlilik alanını ortaya koymaktadır. Tablo 22'de CASEL'in bu yetkinlik alanları ile Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda öğretilen beceriler arasındaki örtüşme gösterilmektedir.

Tablo 22: CASEL Yetkinlik Alanları ve Duyarlı Okul Topluluğu Programı Becerileri

CASEL Temel Yetkinlik Alanları	Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda Öğretilen Beceriler
ÖZ-FARKINDALIK Kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, duygu ve düşüncelerini tanıması ve bunların davranışları üzerindeki etkisinin farkında olmasıdır.	• Duygularını tanır ve uygun şekilde ifade eder. • Olumlu duygular geliştirir. • Kendi davranışlarının sonuçlarını düşünür.
ÖZ-YÖNETİM Kişinin düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde düzenlemesi. Bu, stresi yönetmeyi, dürtüleri kontrol etmeyi, kendini motive etmeyi ve kişisel ve akademik hedefler belirlemeyi ve bunlara yönelik çalışmayı içerir.	• Davranış ve eylemlerinin doğal sonuçlarını düşünür. • Davranışlarının ve/veya kararlarının başkaları üzerindeki etkilerini düşünür. • Saygılı, ilgili, arkadaş canlısı ve yardımsever bir şekilde konuşur ve davranır. • Herhangi bir zarara sebep olduğunda nasıl telafi edeceğini düşünür.

Tablo 22- devam

SOSYAL FARKINDALIK Kişinin farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen başkalarıyla empati kurması ve onlara yönelik bakış açısı geliştirmesi. Ahlaki normları anlaması, aile, okul ve topluluk kaynaklarını ve desteklerini tanıması.	• Başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlamaya çalışır. • Başkalarına karşı ilgi ve takdirini ifade eder. • Başkalarıyla iş birliği içinde hareket eder.
İLİŞKİ BECERİLERİ Kişinin çeşitli bireyler ve gruplarla sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesi. Bu, açıkça iletişim kurmayı, aktif bir şekilde dinlemeyi, iş birliği yapmayı, olumsuz sosyal baskıya direnmeyi, çatışmayı yapıcı bir şekilde müzakere etmeyi ve gerektiğinde yardım aramayı ve yardım sunmayı içerir.	• Hemfikir olduğu ya da olmadığı konularda saygılı bir şekilde fikir beyan eder. • Saygılı, ilgili, arkadaş canlısı ve yardımsever bir şekilde konuşur ve davranır • Yardımsever bir yolla geri bildirimde bulunur • Bir arkadaşının düşüncelerini dinler ve sınıfla paylaşır.
SORUMLU KARAR VERME Kişinin ahlaki standartları ve sosyal normları dikkate alarak kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı ve saygılı seçimler yapması; çeşitli eylemlerin sonuçlarını gerçekçi değerlendirmesi ve kendinin ve başkalarının refahını düşünmesi.	• Dikkatini verir ve gerektiğinde yeniden odaklanır • Öğrenme üzerine derinlemesine düşünür • Yaptığı çalışmayı veya kullandığı materyalleri adil bir şekilde paylaşır. • Adil kararlar verir.

Tablo 22'te listelenen Duyarlı Okul Topluluğu Programı'na ait beceri ve kazanımların öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmelerindeki olumlu etkisi de yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin en iyi, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı topluluklarda öğrendiklerini göstermektedir. Bu ihtiyaçlar fiziksel ve duygusal güvenliğin yanı sıra özerklik, aidiyet ve yeterlilik ihtiyaçlarıdır. Bu tür temel ihtiyaçlar karşılandığında, öğrenciler öğrenmek için gerekli çabayı göstermektedirler. Buna karşılık, çocukların korku ve kaygı yaşadıkları bir ortamda etkili bir şekilde öğrenme gerçekleştirmeleri daha az olasıdır, konsantre olma ve potansiyellerini kullanma noktasında zorluk yaşarlar (Siegel & Bryson 2011).

Karakter Önemlidir! Programı'nda eğitim kurumlarının öğrencilere birbiriyle örtüşen dört gelişim alanında bilgi, beceri, değer ve karakter özellikleri sağlaması beklenmektedir. Bu alanlar aşağıdaki gibidir:

1. *Akademik Alan.* Eğitimsel değerleri, inançları ve tutumları aşılamakla ilgilidir; bilişsel beceri ve yeteneklerin ve öğrenmeyle ilgili karakter özelliklerinin

geliştirilmesi ve çocukların akademik olarak başarılı olmalarına ve entelektüel potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olacak diğer nitelikler ve stratejiler;

2. *Sosyal/Duygusal Alan.* Öz-farkındalık ve öz-yönetim becerileri, kişilerarası sosyal beceriler, kritik olumlu yaşam becerileri ve karakter özelliklerini aşılamakla ilgilidir;
3. *Karakter Alanı.* Temel etik değerleri ve ahlaki karakter özelliklerini aşılamak veya güçlendirmekle ilgilidir;
4. *Okul İklimi Alanı.* Bu alan, okul yaşamını kapsayan normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, katılımı, liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtan bir öğrenme ortamının kalitesi ve karakteri ile ilgilenir.

Programda kazanımlar standartlarla ifade edilmektedir. Bu standartlar eğitimsel sonuçların dört şeklini tanımlar:

1) Bilgi-öğrencilerin bilmesi ve anlaması gerekenler;

2) Beceriler-öğrencilerin yapabilecekleri;

3) Değerler-öğrencilerin neye değer vermesi ve inanması gerektiği; ve

4) Karakter Özellikleri-Öğrencilerin hangi karakter özelliklerine ve niteliklerine sahip olması gerektiğidir.

Bu standartlar, eyaletlere, okul bölgelerine ve okullara kapsamlı, tam entegre bir kılavuz sağlamak için Josephson Etik Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. Enstitü, alandaki eğitimcilerin ve uzmanların deneyimlerine ve tavsiyelerine göre bu "Model Standartları"nı sürekli olarak güncellemekte ve uygun olduğunda revize etmektedir. Programın karakter alanı standartları Tablo 23'te gösterilmektedir (Josephson Enstitüsü, 2021):

Tablo 23: Karakter Önemlidir Programı'nın Karakter Alanı Kazanımları

C1. KARAKTER VE ETİK. Öğrenci, karakter ve ahlakın kişisel ve toplumsal önemini, temel terminolojisini ve kavramlarını anlar, iyi karakterli bir insanın bilgisini elde etmek, değerleri benimsemek ve becerilerini, özelliklerini ve davranış kalıplarını geliştirmek için çabalar ve seçimlerini ve eylemlerini evrensel ahlaki/etik ilkelerle yönetmeye çalışır.
C1.1. İyi Karakterin Bileşenleri. Öğrenci, iyi karakterin olumlu ahlaki değerleri, özellikleri, eğilimleri, alışkanlıkları ve tutumları yansıtan niteliklerden oluştuğunu anlar. Karakterinin kendisini tanımlayacağını, itibarını şekillendireceğini ve nasıl hareket edeceğini belirleyeceğini bilir.

C1.2. Karakterin Önemi. Öğrenci, iyi karakterin başarı, anlamlı ilişkiler, kendine saygı ve başkalarının saygısı için zekâ, güzellik, yetenek, para ve statü gibi yaygın olarak değer verilen niteliklerden daha önemli olduğunu anlar. **C1.3. Karakter Sorumluluğu.** Öğrenci, karakterinin değerlerinin ve seçimlerinin bir ürünü olduğunu anlar, etik değerlere ve ilkelere bağlılığını güçlendirmek için vicdani çabayla karakterini oluşturmak ve geliştirmek için kişisel sorumluluk alır. **C1.4. Karakterin Altı Sütunu.** Öğrenci, etik inançların ve eylemlerin iyi karakterin temeli olduğunu anlar, 'Altı Karakter Sütunu' olarak bilinen evrensel etik değerlerden kaynaklanan erdemleri ve özellikleri geliştirmeye ve sergilemeye çalışır.
C2. GÜVENİLİRLİK. Öğrenci, güvenilirlik karakter özelliğini geliştirir ve gösterir. Güvenin, anlamlı ve kalıcı ilişkilerin yanı sıra okul ve kariyer başarısı için önemli bir bileşen olduğunu anlar ve dürüstlük, sözünü tutma ve sadakat gibi etik erdemleri göstererek başkalarının güvenini kazanmaya çalışır. **C2.1. Bütünlük.** Öğrenci, etik ilkelere bağlı kalarak, onurlu davranarak ve inançları, sözleri ve eylemleri arasında tutarlılık olduğundan emin olarak bütünlük gösterir. İlişkileri, sosyal konumları, kariyerleri veya ekonomik refahları için zor veya zararlı olduğunda bile doğru olanı yapmak için ahlaki cesaret göstererek dürüstlüğünü korur. **C2.2. Dürüst İletişim.** Öğrenci, dürüstlüğün güven oluşturmada oynadığı merkezi rolün farkındadır ve iletişimlerinde dürüstlüğü sergiler **C2.3. Dürüst Eylemler.** Öğrenci, başkalarının mülkiyet haklarına saygı göstererek ve sporda ve diğer faaliyetlerde kurallarına göre oynayarak dürüstlük gösterir. **C2.4. Dürüstlüğün Önemi.** Öğrenci, dürüstlüğün okulda ve hayatta başarılı olmasına ve ilişkilerini güçlendirmesine yardımcı olacağına inanır. **C2.5. Verdiği Sözü Tutma.** Öğrenci, söz ve taahhütte bulunurken temkinli davranarak ve verdikleri söz ve taahhütleri yerine getirme konusunda vicdanlı davranarak güvenilirlik gösterir. **C2.6. Bağlılık.** Öğrenci, sadık kalarak ve arkadaşları, aileleri, okulları ve ülkeleri için ayağa kalkarak (Bağlılık Yemini) güvenilirlik gösterirler. Sadakat, yalan söylemeyi veya diğer etik olmayan davranışları haklı çıkarmak için bir mazeret değildir.
C3. SAYGI. Öğrenci, tüm insanların refahının ve saygınlığının önemli olduğuna inanır. Tüm bireylere, ırk, din, cinsel yönelim, siyasi ideoloji, cinsiyet, yaş veya diğer fiziksel veya kişisel özelliklere bakmaksızın karakter ve yeteneklerine göre değerlendirerek saygılı davranır. **C3.1. Başkalarına Saygıyla Davranmak.** Kişinin karakterine veya değerine ilişkin kişisel değerlendirmelerine bakılmaksızın herkese saygılı davranması gerektiğini bilir.

Tablo 23-devam

C3.2. Altın Kural. Öğrenci 'Evrensel Altın Kural'ı ("size yapılmasını istemediğiniz bir şeyi başkalarına yapmayın") anlar ve bunu bir saygı standardı olarak uygular.
C3.3. Saygının Temelleri. Öğrenci aşağıdakileri yaparak saygı gösterir:

- Medeni, nazik ve kibar olmak (yani, görgü kurallarını kullanırlar).
- Saldırgan ve saygısız küfür, hakaret ve hareketlerden kaçınmak.
- Söylediklerinin yanlış veya aptalca olduğu düşünülse bile başkalarını saygıyla dinlemek.
- Başkalarının iyiliğine dikkat etmek ve kendilerini rahat ve hoş karşılanmış hissetmelerini sağlamaya çalışmak.
- Farklı kültürlerden gelen insanların gelenek ve göreneklerini öğrenmek ve onlara saygılı davranmak.

C3.4. Okulda Saygı ve Nezaket Ortamı. Öğrenci, nazik, ilgili, saygılı ve duygusal ve fiziksel olarak güvenli bir okul ortamı yaratmaya ve desteklemeye çalışarak saygı gösterir. Başkalarına karşı şiddet, tehdit, yıldırma ve fiziksel yaralama, duygusal acı, aşağılama, utanç veya dışlanmışlık hissine neden olabilecek davranışlarda bulunmaktan kaçınır.
C3.5. Gizliliğe Saygı. Öğrenciler, kişisel yaşamları ve düşünceleri hakkındaki bilgilerin ifşa edilip edilmeyeceğini, nasıl ve ne zaman ifşa edileceğini belirleme hakkı da dahil olmak üzere, birbirlerinin mahremiyet ve kişisel alan haklarını kabul ederek ve onurlandırarak saygı gösterirler.
C3.6. Başkalarının Özerkliğine Saygı Duymak. Öğrenciler, başkalarının kendilerini yönetme (yani özerklik), yaşamları hakkında kararlar alma ve baskıcı ve saldırgan davranışlardan ve yaşamlarına istenmeyen müdahalelerden uzak olma arzusunu ve hakkını kabul ederek ve onurlandırarak saygı gösterirler.

C4. SORUMLULUK. Öğrenci, seçimlerinin sonuçlarından sorumludur.
C4.1. Uygunluk. Öğrenci, kendi sözlerini ve taahhütlerini yerine getirme konusunda dikkatlidir.
C4.2. Etik. Öğrenci, kişisel değerlerine ve 'Karakterin Altı Sütunu' gibi evrensel etik ilkelere dayanarak yapması gerekeni yapma sorumluluğunu kabul eder.
C4.3. Sözlerinin Sonuçları. Öğrenci, söylediklerinin sonuçlarının sorumluluğunu, sözlerinin başkaları üzerinde ciddi ve kalıcı etkileri olabileceğini kabul ederler.
C4.4. Eylemlerinin Sonuçları. Öğrenciler, eylemlerinin ve eylemsizliklerinin sonuçları için sorumluluk alır.
C4.5. Olumlu Tutumlar ve Yaşam Becerileri Geliştirme ve Kullanma. Öğrenci, okul ve normal yaşamda, ilişkilerinin kalitesinde ve kendi iyilik ve mutluluklarında başarı şanslarını artırmak için sorumluluklarını kabul eder.
C4.6. Kendine Güven ve İhtiyatlı Para Yönetimi. Öğrenci, kendi kaynaklarına, yeteneklerine, yargılarına ve duygusal güçlerine güvenerek bağımsız yaşamaya çabalayarak kendine güvenme özelliğini gösterir.
C4.7. Deneyimden Öğrenmek. Öğrenci, tüm deneyimleri gözden geçirme ve öğrenme sorumluluğunu kabul eder. Daha iyi bir sonuç elde etmek için neyi farklı yapabileceğini ve gelecekte ne yapması gerektiğini belirlemekten kendini sorumlu tutar.
C4.8. Akılcı ve Düşündürücü Olmak. Öğrenci, rasyonel ve yansıtıcı olarak sorumluluk gösterir. Mazeretlerden kaçınmak ve rasyonel, sağduyulu seçimler yapmak için eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanır.
C4.9. Sağlıklı Seçimler. Öğrenci, iyi beslenerek, yeterli uyku uyuyup egzersiz yaparak, yasa dışı uyuşturucu ve diğer sarhoş edici maddelerin kullanımından kaçınarak ve sağlıklı seçimler yaparak sorumluluk gösterir.

Tablo 23-devam

C5. ADALET. Öğrenci, tüm eylemlerinde adil ve adil olmaya çalışır.
C5.1. Adaletin Temelleri. Sırasını bekler, oyunu kurallarına göre oynar ve sadece hakkı olanı talep eder. Başkalarının çalışmaları için hak iddiasında bulunmaz, başkalarını pervasızca veya yanlış bir şekilde suçlamaz ve başkalarının hatalarından veya bilgisizliğinden yararlanmaz.
C5.2. Adil Kararlar Vermek. Başkalarını etkileyen kararlar alırken adil olur.
C5.3. Orantılılık. Öğrenci, adalet ilkesinin, suistimal için dayatılan sonuçların neden olunan zararla orantılı olmasını gerektirdiğini anlar.
C5.4. Adaletin Karmaşıklığı. Öğrenci, faydaların ve külfetlerin dağıtılma biçiminde neyin adil olup olmadığını belirlemek için alternatif teoriler belirleme becerisi gösterir.

C6. DUYARLILIK. Öğrenci, şefkat, nezaket, yardımseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, cömertlik ve paylaşma gibi erdemlerinin şefkatin temeli olduğunu anlar. Bağış ve/veya kişisel hizmet şeklinde destek sağlayarak acı çeken veya ihtiyacı olan kişilere duyarlılık ve şefkat göstererek başkalarının iyiliği için endişe duyar.
C6.1. Duyarlılığın Temelleri. Öğrenci, özen göstermeyi ve önemsediğini göstermeyi ahlaki görevleri olarak kabul ederler
C6.2. Duyarlı Olmak. Öğrenci, önemseme erdeminin, aşağıdakilere dikkat etmesini gerektiren diğer etik ilkelerle sıklıkla etkileşime girdiğini bilir:

- Dürüstlük, gereksiz yere incitici veya rahatsız edici derecede açık sözlü olmaya neden olmaz (örneğin, bir kişiye konuşmasının kesinlikle berbat olduğunu söylemek).
- Adaleti dayatmaya çalışırken, merhametli ve bağışlayıcı olmayı bir kenara bırakmaz.
- Bir başkasının özel yaşamına saygı gösterirken tehlikeli ve zararlı davranışlara göz yummaz veya göz ardı etmez.
- Sorumluluk duygusu, fiili yetki ve ahlaki görev düzeyi ile orantılıdır ve kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmez.

C7. İYİ VATANDAŞLIK. Öğrenci, vatandaşlık görevlerini ve sosyal sorumluluklarını yerine getirerek iyi bir vatandaşlık sergiler, topluluklarının refahına katkıda bulunur.
C7.1. İnsan Hakları. Öğrenci, Anayasa ve Haklar Bildirgesi'nde yer alan, konuşma ve din özgürlüğü, oy kullanma ve seçilmiş bir göreve aday olma hakkı ve yasalar uyarınca adil muamele görme hakkı dahil olmak üzere, hak ve özgürlükleri anlar ve takdir eder.
C7.2. Sivil Sorumluluklar. Öğrenci, yasalara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme, demokratik sürece katılma, çevreyi koruma ve okullarını ve toplumlarını geliştirmek için gönüllü olma görevi de dahil olmak üzere vatandaşlığın sorumluluklarını anlar ve yerine getirmeye çalışır. Ayrıca vergi ödemek ve mahkeme jürilerinde görev yapmak da dahil olmak üzere yetişkin vatandaşlığının ek sorumluluklarını da anlar.
C7.3 Otoriteye ve Kanuna Saygı. Öğrenci, otoriteye saygı duyarak, kurallara ve yasalara uyarak ve diğer vatandaşları tehlikeli veya zararlı davranışlardan korumak için harekete geçerek (bildirme dahil) toplumun düzenine ve adaletine katkıda bulunarak iyi vatandaşlık özelliği sergiler.
C7.4. Demokratik Sürece Katılım. Öğrenci, okulda ve toplumda önemli konularda bilgi sahibi olarak iyi vatandaşlık özelliği sergiler, böylece inançlarını tutkuyla savunabilir, saygılı ve bilgili tartışmalara katılabilir.
C7.5. Okul İkliminin İyileştirilmesi. Öğrenci, kendisini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissettiği, önemsendiği ve saygı duyulduğu güvenli ve olumlu bir okul iklimi yaratmak ve sürdürmek için sorumlu, saygılı, özenli, dürüst ve adil davranışları teşvik ederek ve modelleyerek iyi vatandaşlık özellikleri sergilerler.
C7.6. Çevresel Koruma. Öğrenci, proaktif olarak doğal kaynakları koruyan davranışlarda bulunarak iyi vatandaşlık özelliği sergilerler. Ayrıca doğal çevreyi gereksiz tahribattan ve her türlü kirlilikten korur.

Karakter Önemlidir! Programı'nın kazanımlarının Florida Eyaleti'nin "Sunshine State Standartları"yla ve hatta son kabul edilen yasayla birlikte getirilen karakter eğitimi standartlarıyla olan uyumu dikkat çekmektedir. Bunun da uygulayıcılara kazanımların diğer disiplinlerle entegrasyonu noktasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

4.1.6.Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Düzenleme Yaklaşımları ve Konu Alanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim programlarının ikinci öğesi içeriktir. 'Programın hedeflerine ulaşabilmesi için ne öğretilmeli' sorusunun cevabı, içeriği verir. İçerik seçiminde en önemli unsur; içeriğin, öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlılığıdır. Ayrıca içerikte yer alan bilgilerin doğruluğu ve güncelliği, öğrenenler için anlamlı ve yararlı olması ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması da önemlidir (Saracaloğlu, 2015). Otten (2000), karakter eğitiminin içeriğinin değerlerden oluşması gerektiğini Berkowitz ve Bier ise içeriğin risk davranışları temel alınarak oluşturulması gerektiğini savunmaktadır (Berkowitz & Bier, 2005). Dürüstlük, güven, iş birliği, saygı, umut, kararlılık ve sadakat gibi değerlerin formal öğretimini ve bunula beraber sosyal-duygusal öğrenme becerilerini içeren öz-düzenleme, sorumlu karar alabilme, olumlu ilişkiler kurabilme gibi beceriler okullarda verilen karakter eğitiminin kapsamındadır (Fertman & Linden, 1999). Karakter eğitimi okullardaki riskli davranışlara da odaklanmakta, bu riskli davranışların başında ise şiddet eylemleri gelmektedir. Madde bağımlılığı, olumsuz cinsel davranışlar, uyuşturucu ve alkol kullanımı karakter eğitiminin odaklandığı diğer riskli davranışlar arasındadır. Ayrıca karakter eğitiminde öncü araştırmacılardan olan Lickona (1996) ve Berkowitz (2002) cinsel eğitim, sağlık eğitimi, çokkültürlü eğitim, akran çatışması çözümü gibi sosyo-ahlaki problemlerin temelini teşkil eden konuların da karakter eğitiminin içeriğine dahil olması gerektiğini savunmaktadır.

Farklı karakter eğitimi yaklaşımlarının farklı içerikleri tercih ettiği söylenebilmektedir. Bu çalışmada incelenen karakter eğitimi programları da gerek içerik düzenleme yaklaşımları gerekse içerik alanlarında bazı ortak yönlere sahip olmakla beraber farklı konu alanları da içermektedirler. İçeriklerinin düzenlenmesinde programlarda açıkça ifade edilmese de tematik yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Buna uygun olarak programlar içerik ve konu alanlarını "sarmal içerik yaklaşım"ını benimseyerek belirlemişlerdir (Tablo 24). Yani aynı konu alanları temel

alınarak her sınıf düzeyinde aynı temel konular üzerinden dersler verilmektedir. Bilgi, beceri ve anlayış sınıf seviyesi arttıkça artacağından ders içerikleri farklılaşmaktadır.

Tablo 24: Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Düzenleme Yaklaşımları ve Konu Alanları

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
İçerik Düzeleme Yaklaşımı	Sarmal Modüler Tematik	Sarmal Tematik	Sarmal Modüler Tematik
Dersler/ Konu Alanları	Benlik Kavramı Olumlu Eylemler Öz-Düzenleme İyi İlişkiler Kurma Dürüstlük Sürekli Kişisel Gelişim	Duyarlı Olma Sorumluluk Duyguları Tanıma Okul Hayatı Karakter Gelişimi Olumlu Okul Deneyimleri Kişisel İlişkiler Başkalarını Önemseme Sosyal Sorunlar	Güvenilirlik Saygı Sorumluluk Adalet Duyarlılık Vatandaşlık

Olumlu Eylem Programı'nda içerik ünitelerden oluşmaktadır. Her sınıf düzeyi için programın kavramsal temeli, sağlıklı zihin ve beden için alışkanlıklar geliştirme, kişisel yönetim ve öz-kontrol becerileri, faydalı ilişkiler kurma, sorumluluk ve öz-farkındalığı anlama, hedef belirleme ve başarmayı kapsayan aynı altı ünite bulunmakta, kapsam ve sıralama, okulların program mesajını sınıflar ve okul genelinde birleştirmesini sağlamaktadır (Tablo 25). İlköğretim sınıflarının her biri için Olumlu Eylem Programı, altı öğretim birimi ve yedinci bir inceleme birimi halinde düzenlenmiş ve tutarlı bir sırayla sunulan, haftada dört gün öğretilen ortalama 140 dersten oluşmakta ve tüm sınıf seviyelerinde tipik bir ders yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Bu üniteler her sınıf seviyesinde aynı olmakla beraber her sınıf düzeyine göre sarmal bir yapıda ayrı ayrı düzenlenmiştir. Her ders, ünite ve bileşen kendi başına kullanılabilmekte, bu anlamda modüler bir yaklaşımın benimsediği de söylenebilmektedir. Modüler programlar, tek bir sınıfta veya sınıf grubunda (örneğin, bir dizi karakter eğitimi dersi) kullanılmak üzere tasarlanmış bir olay veya aktivite türünü içeren programlardır (NCEE, 2009). Bu esneklik, okulların bir veya daha fazla bileşenle başlamasına ve etkinliği artırmak için ellerinden geldiğince daha fazlasını

eklemesine olanak tanımaktadır. Program, Florida Eyaleti'nin mevcut akademik standartlarıyla uyumludur ve seçilen sonuçlar için özelleştirme esnekliği sağlamaktadır.

Ünite 1. Program, öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına ve benlik kavramlarını anlamalarına yardımcı olmakla başlar. Öğrenciler, benlik kavramının, kendileri hakkında düşünme ve hissetme şekli anlamına geldiğini ve ailelerin ve arkadaşların benlik kavramlarını etkilediğini öğrenirler. Bu ünite, Ünite 2-6'da verilen programın içeriği için kavramsal bir temel sağlar ve genel olarak olumlu ve olumsuz eylemleri ve bunların hayata uygulamalarını öğretir. Kalan üniteler, tüm benlik için fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal belirli olumlu eylemleri öğretir.

Ünite 2. Öğrenciler benlik kavramlarını belirlemeyi öğrendikçe, program beden ve zihin için olumlu eylemleri tanıtmaya başlar. Bedenlerinin bakımı konusundaki sorumluluklarının farkına varan öğrenciler, benlik kavramının fiziksel ve entelektüel yönlerini öğrenirler. Olumlu düşünen, olumlu eylemlerde bulunan insanların bedenlerine ve zihinlerine iyi baktıklarını öğrenir, kendilerini sağlıklı ve güçlü hissederler. Dersler, fiziksel sağlık (beslenme, hijyen, zararlı maddelerden kaçınma, egzersiz, uyku, hastalıklardan korunma), zihinsel sağlık (öğrenme, problem çözme, yaratıcı düşünme, hafıza ve merak) için belirli olumlu eylemlere odaklanır.

Ünite 3. Öz-yönetim, öz-denetim, zaman, yetenek, enerji, düşünceler, eylemler, duygular, para ve mülkler gibi kişisel kaynakları yönetmek üzerine kurulu bir ünitedir. Öğrenciler zaman, enerji, para, yetenekler, düşünceler, eylemler ve duygular gibi kendi kaynaklarını yönetmeyi öğrenirler. Bunun önemli bir olumlu eylem olduğunu keşfeder ve benlik kavramlarını geliştirmeye devam ederler. Dersler ayrıca aşk, öfke, endişe, kıskançlık, gurur, korku, yalnızlık, minnettarlık ve cesaretsizlik olmaz üzere dokuz belirli duyguya odaklanır. Öğrenciler duygularını yönetmenin yollarını öğrenirler, böylece duygularının onları kontrol etmesinin önün geçmiş olurlar.

Tablo 25: Olumlu Eylem Programı'nın Konu Alanları (Üniteler)

ÜNİTE 1 BENLİK KAVRAMI (ÖZ-KAVRAM)	**Benlik kavramını tanımlama, neden önemlidir ve nasıl oluşturulur?**	
	• Felsefeyi Anlamak • Düşünceler-Eylemler-Duygular Çemberini Anlamak • Olumlu ve Olumsuz Eylemler Arasındaki Farkı Anlamak	
ÜNİTE 2 BEDENİN VE ZIHNİN İÇİN OLUMLU EYLEMLER	**Fiziksel ve Entelektüel Olumlu Eylemler Nelerdir?**	
	Fiziksel Olumlu Eylemler: • Egzersiz • Sağlıklı Beslenmek • Sağlıklı Uyku • İyi Hijyen • Zararlı Maddelerden Kaçınmak	Entelektüel Olumlu Eylemler: • Problem Çözme • Düşünme Becerileri • İyi Kararlar Vermek • İyi Hafızanın Değeri • Motivasyon
ÜNİTE 3 KENDİNİ SORUMLU BİR ŞEKİLDE YÖNETMEK	**Kendini Yönetebilme Becerisi (Öz-Düzenleme)**	
	Sosyal / Duygusal Olumlu Eylemler: • Düşünceleri Yönetmek • Eylemleri Yönetmek • Duyguları Yönetmek • Zamanı Yönetmek • Enerjiyi Yönetmek • Varlıkları Yönetmek • Yetenekleri Yönetmek	
ÜNİTE 4 BAŞKALARINA KENDİNE DAVRANILMASINI İSTEDİĞİN ŞEKİLDE DAVRANMAK	**Başkalarıyla İyi Geçinme**	
	• Başkalarının İyiliğini Gözetmek • Empati • Adalet • İyilik • İş birliği • Zorbalık Yapmamak	
ÜNİTE 5 KENDİNE KARŞI DÜRÜST OLMAK	**Kendine ve Başkalarına Karşı Dürüst Olmak**	
	Sosyal / Duygusal Olumlu Eylemler: • Kendine Doğruyu Söylemek • Başkalarına Gerçeği Söylemek • Başkalarını Suçlamamak • Mazeret Üretmemek • Güçlü ve Zayıf Yönlerini Bilmek	
ÜNİTE 6 KENDİNİ SÜREKLİ GELİŞTİRMEK	**Sürekli Kişisel Gelişim**	
	Sosyal / Duygusal Olumlu Eylemler: • Fiziksel Hedefler Belirlemek • Entelektüel Hedefler Belirlemek • Sosyal ve Duygusal Hedefler Belirlemek • Deneme Cesaretine Sahip Olmak • Sorunları Fırsata Çevirmek • Sebat ve Kararlılık • Ufkunu Genişletmek	
ÜNİTE 7 GÖZDEN GEÇİRME	**Gözden Geçirme (Review)**	

Ünite 4. Program bu üniteyle beraber iç gözlemden sosyal etkileşime geçer ve 'insanlara size nasıl davranılmasını istiyorsanız öyle davranın-başkalarıyla iyi geçinmenin anahtarı budur' felsefesini öğretir. Öğrenciler ayrıca saygı, empati,

dostluk, nezaket, iş birliği ve pozitifliği başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmanın yolları olarak öğrenir ve uygularlar.

Ünite 5. Kendine karşı dürüst olmak, gerçeklerle ilgilenmek ve kendini gerçekte olduğun gibi görmek demektir. Kendine karşı dürüst olmak zaman zaman zordur. Algı ve uygulama gerektirir. Bu ünitede öğrenciler kendilerine doğruyu söylemeyi, kendini tanımayı, başkalarını suçlamamayı, hatalarını kabul etmeyi, mazeret üretmemeyi ve sözlerini tutmayı öğrenirler. Öğrencilere, başkalarına kendilerine davranılmasını istedikleri gibi davranarak onlarla iyi geçinmeleri öğretilir, böylece saygı, empati, nezaket, adalet, iş birliği ve sevdikleri diğer yolları öğrenirler. Öğrencilere sorumluluk alarak, doğru olmayı öğrenerek, hatalarını kabul ederek, başkalarını suçlamayarak, kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilerek ve takip ederek kendilerine ve başkalarına karşı dürüst olmaları öğretilir.

Ünite 6. Kendini geliştirme, kendine karşı dürüst olmanın doğal bir sonucudur. Kendilerini gerçekçi bir şekilde gören bireyler kişisel hedeflerini daha iyi belirleyebilirler. Kişisel gelişim, kişinin kişisel idealine doğru ilerleyebilmesi için fiziksel, entelektüel ve sosyal/duygusal alanları geliştirmesi ve bütünleştirmesi anlamına gelir. Bu ünitede öğrenciler, kısa ve uzun vadeli hedeflerin nasıl belirleneceğini ve hedef belirlemenin nasıl işe yarayacağını öğrenirler. Onlara potansiyellerine inanmaları, denemeye cesaret etmeleri, sorunları fırsata çevirmeleri ve sürekli kendilerini geliştirme yolunda çalışmaları öğretilir. Öğrencilere tüm alanları için nasıl hedefler koyacakları ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları öğretilir ve deneme cesaretine sahip olarak, sorunları fırsata çevirerek, potansiyellerine inanarak ve sebat ederek hedeflere ulaşmayı öğrenirler.

Ünite 7. Bu ünite, yıl boyunca öğrenilen ilkeleri gözden geçirir. Öğrenilen olumlu eylemleri hatırlamak, birçoğunu tekrar uygulamak, hedeflerin ilerlemesini kontrol etmek ve yeni hedefler belirlemek için bir fırsat olarak görülmektedir. Bu ünite aynı zamanda tüm Olumlu Eylem kavramlarının birlikte çalıştığını görmek için de uygun bir süreçtir. Öğrencilerin, 'benlik' kavramıyla başladıkları senenin devamında kendilerini nasıl geliştirdiklerini açıkça görmelerini sağlar.

Programın üniteleri ve içeriğine ilişkin program uygulayıcısı öğretmen, karakter eğitimi uygulamalarında öğrencilerin çok basit temel bazı değerleri dahi bilmeden okula gelebildikleri için okula ve öğretmenlere ekstra sorumluluk yüklediğini

düşündüğünü ifade etmiş, bu yüzden gerektiğinde gün boyunca karakter oluşturma özelliklerini derse dahil etmeye çalıştığını ve sürekli olumlu davranış modellemeye çaba sarf ettiğini belirtmiştir. "Programı uygularken derslere entegrasyonunu nasıl sağlıyorsunuz?" sorusuna şu cevabı vermiştir:

> *"Karakter özelliklerini sağlık derslerine entegre ederim ve bu temel kavramları sınıf içi tartışmalarla genişletirim. Büyüme ve gelişme/değişim, vücut sistemlerine özen gösterme, seçimler yapma, duyguları yönetme ve çatışma çözme gibi konulara vurgu yaparım. Olumlu eylemler, iyi ilişkiler programımızın ayrılmaz bir parçası. Her zaman olumluyu teşvik ediyoruz. Örneğin, görsel sanatlar dersinde birbirlerinin yaptığı resimler hakkında konuşmalarını istiyorum. Arkadaşlarının yaptığı bir resmini beğenmedikleri zaman, fikirlerini kendilerine saklamaları gerektiğini öğretiyorum. Bu, kendi kendini kontrol etme ve başkalarının duygularına saygılı olmayı öğretiyor. Bunun yanında olumlu şeyler düşünmeye ve nezakete teşvik ediyor." (Ö2-E-OE-MA)*

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda içerik konular ve ünitelerden oluşmaktadır. Olumlu Eylem Programı'nda olduğu gibi bu programda da konu ve üniteler temelde aynıdır. Konu başlıkları "Ana sınıfı-1. Sınıf", "2.-5. Sınıf" ve "6.-8. Sınıf" olarak üç düzeyde ayrı olarak verilmiştir. Program kapsamlı (bütüncül) bir yaklaşımla yapılandırılmış ve konuların kazanımları farklı sınıf seviyelerine ve mevcut eyalet standartlarına göre ele alınıp düzenlenmiştir. Duyarlı Okul Topluluğu Programı 3 ana seviyede sarmal bir yaklaşımla her yıl öğrenci seviyesine göre tekrarlanarak öğrenci gelişimini destekleyen bir yaklaşım benimsemektedir (Tablo 26). Programın içeriği sınıflar arasında hem tekrar etmekte hem de gelişmektedir (CSC Program Preview, 2021).

Tablo 26: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın Konu Alanları

Sınıf	1-10. Haftalar	11-17. Haftalar	18-23. Haftalar
K-1	**Yılın Başlangıcı** • Kuralları ve Prosedürleri Öğrenmek • Birbirini Tanımak **Sınıf ve Okul Topluluğu Oluşturmak** • Dürüstçe, Arkadaşça ve Sorumlu Bir Şekilde Hareket Etmek • İşbirlikçi Yapıları Öğrenmek • Okulda Çalışan İnsanları Tanımak • Daha Büyük Arkadaşlarla (üst sınıf) Tanışmak ve Onlarla Çalışma Yapmak	**Sorumlu Bir Öğrenci Olmak** • Sesli Okuma, Yazma, Matematik ve Çizim İçeren Etkinliklere Katılmak • Söz Almak, Konuşmacıyı Dikkatle Dinlemek Gibi Sosyal Becerileri Uygulamak • Sorumlu Öğrenci Olmanın Anlamını Keşfetmek	**Duyguları Tanımak** • Beden Dili ve Hikâye Anlatımı İçeren Etkinliklere Katılmak • Kendi Farkındalığını Geliştirmek • Duygularını Tanımak ve Adlandırmak • Olumlu Duyguları Geliştirmek • Duyguları İfade Etmek
2-5	**Yılın Başlangıcı** 1.Hafta: Birbirini Tanımak 2.Hafta: Normlar Üzerinde Anlaşmak 3. Hafta: Sınıfına ve Kendine İyi Bakmak 4. Hafta: Ev-Okul Bağlantısı 5. Hafta: Okulu Mutlu Bir Yer Yapmak 6. Hafta: Empatiyi Geliştirmek 7. Hafta: Duygular ve Zorluklar 8. Hafta: Okulumuzda Çalışan İnsanlar 9. Hafta: Arkadaşlar İçin Planlama 10. Hafta: Arkadaşlarımızla Buluşma	**Okul Hayatı** • Komiteler için Hazırlanma • Alan Gezileri için Hazırlanma • Bir Yedek Öğretmene Hazırlanma • Testlere Hazırlanma (4–5. Sınıflar) • Tatilden Dönüş • Yeni Öğrencileri Karşılama	**Karakter Gelişimi** • Benzer ve Farklılıklar (2-3. Sınıflar) • Arkadaşlık • Şükran Duygusu • Mutluluk ve Yaratıcılık (2-3. Sınıflar) • İyilik • Cesaret (4–5. Sınıflar) • Azim (4–5. Sınıflar)

Tablo 26-devam

6-8	**Duyarlı bir okul topluluğu oluşturmak** 1. Hafta: Başlangıç 2.Hafta: Normları Oluşturma 3. Hafta: Duyarlı Bir Topluluk Oluşturma 4. Hafta: Eylemlerde Sorumluluk Alma 5. Hafta: İşleri Doğru Bir Şekilde Yapma 6. Hafta: Duygularımızı Anlama 7. Hafta: Empatiyi Geliştirme 8. Hafta: Okul Çalışanlarına Saygı Duyma 9. Hafta: Zorbalığı Anlamak 10. Hafta: Zorbalık: Seyircinin Rolü	**Olumlu Okul Deneyimleri** • Bir Kutlama Planlamak • Yeni Öğrencileri Karşılama (6. Sınıf) • Küçük Öğrencilere Yardım Etme (7-8. Sınıflar) • Toplu Halde Öğle Yemeği • Ödevler	**Kişisel İlişkiler** • Arkadaşlık • Kız – Erkek Arkadaşlıkları • Nezaket • Çeşitliliği Takdir Etmek
K-1	**24-29. Haftalar** **Başkalarını Önemsemek** • Başkalarının Nasıl Hissettiğini Hayal Etmek (empati) • Nazik, Duyarlı ve Yardımsever Şekillerde Hareket Etmek • Başkalarını Önemsediğini, Dikkate Aldığını İfade Etmek • Başkalarını Takdir Ettiğini İfade Etmek	**30. Hafta** **Yıl Sonu** • Sınıf Topluluğu Üzerindeki Görüşleri Yansıtmak	
2-5	**Sosyal Sorunlar** • Ortalama Davranış (2. Sınıf) • Zorbalık (3–5. Sınıflar) • Kopya çekme (2–3. Sınıflar) • Dışlama • Sınıfın Dışında Kötü Davranışta Bulunma • Kaba Konuşma • Çatışmaları Çözme • Alay Etme	**Kapanış Haftası** • Sınıf Topluluğu Üzerindeki Görüşleri Yansıtmak	
6-8	**Sosyal Sorunlar** • Çatışmaları Çözme • Akran Baskısı • Aidiyetlere Saygı • Dışlama • Sosyal Medyayı Sorumlu Bir Şekilde Kullanma	**Sağlık ve Yaratıcılık** • Stresi Azaltma • Mutluluk • Okul Dışındaki İlgi Alanları • Uyku	**Kapanış Haftası** • Sınıf Topluluğu Üzerindeki Görüşleri Yansıtmak

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'ndaki ilk iki hafta, öğretmenlerin programa aşina olmalarına, prosedürlerini ve rutinlerini oluşturmalarına yardımcı olacak pek çok ayrıntılı dersler içermektedir. Bu haftaların ardından, dersler öngörülebilir bir modelle daha akıcı hale gelmektedir. 1-5. Sınıflarda açıklanan ders özelliklerine ek olarak, 6.-8. Sınıflarda ortaokul programına özgü özellikler de bulunmaktadır. Bunlarla beraber 6., 7. ve 8. Sınıflara "Danışma Dersleri" verilmektedir. Öğrenciler her günün başlangıcında bir danışma dersi alırlar. Danışma dersinin ana hedefi, öğrenciler için okul içinde ilgili ve duyarlı bir topluluk oluşturmaktır. Her öğretmen bir danışma grubuna liderlik etmekte ve gruplar mümkün olduğunca küçük tutulmaktadır (ideal olarak 15-20 öğrenci).

Her sınıf seviyesinde 18 "Konu Haftası" vardır. Haftalar sırayla güçlü ve destekleyici sınıf kültürü kurmayı öğretmekte, bu dersler, zorbalık, çatışmaları çözme ve sosyal sorunlar gibi konuları ele almaktadır. Bu dersler yılın tüm sınıflarda olumlu başlamasını ve tüm öğrencilerin normlar belirleme ve sınıf topluluğu oluşturma konusunda ortak bir deneyim kazanmasını sağlamaktadır. "Konu Haftaları" olarak adlandırılan 2-8. Sınıflardaki haftalar, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okulla ilgili belirli konular etrafında tasarlanmıştır. Öğretmenlerin karar verebileceği herhangi bir sıraya göre öğretilebilmektedirler (Ana sınıfı-1. Sınıflarda, derslerin gelişimsel olarak sırayla öğretilmesi amaçlanmıştır). Aşağıda Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın içeriğiyle birlikte verilen yapıları özetlenmiştir:

"Sabah Açılış" ve "Kapanış Çember"leri. Öğrencilerin birbirlerini tanıdığı, birlikte çalıştığı ve sosyal beceriler geliştirdiği günlük yapılardır. Karşılamanın ardından kısa duyurular yapılır (en fazla 3-4 dakika). Herhangi bir yeni öğrenci tanıtılır ve devamsız öğrencilerin isimleri verilir. Sonrasında sabah etkinliğine geçilir. Sabah etkinliği derse göre değişmektedir. Sabah aktiviteleri sırasında "Eşine Dön" ve "Düşün, Eşleştir, Paylaş" gibi işbirlikçi yapılarla öğrenciler sosyal becerileri öğrenir ve pratik yaparlar. Her günün dersi, aktiviteyi yönlendirmek için ayrıntılı adımlar ve rehberlik sağlar. Her gün bir "Kapanış Çemberi" ile sona erer. Öğrenciler masa alanlarını temizler ve bir daire şeklinde bir kilim üzerinde toplanırlar. Bu süre zarfında öğrenciler günün programını gözden geçirir, günü tartışır ve bir kapanış yapılır.

Program uygulayıcısı öğretmenler Duyarlı Okul Topluluğu'nun en önemli ayağını bu çemberlerin teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen (Ö3-K-DOT-MA) ise programın "çember" etkinliklerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Öğrencilerle bir çember etrafında toplanıyoruz. Öğrenciler aralarında bir çatışma varsa onu çözüyorlar bu çemberlerde. Birbirlerini daha iyi anlamaları için duygu, düşünce ve algıları hakkında konuşuyoruz. Öğrencilerin aralarında çözemedikleri bazı çatışma durumlarında öğretmenler olarak arabuluculuk görevini üstleniyoruz. Örneğin 'benzerlikler ve farklılıkları' konuşuyoruz. Farklılıklara karşı saygılı olmayı..Kapsayıcılığı teşvik ediyoruz." (Ö3-K-DOT-MA)*

Haftalık Rastgele Öğrenci Eşleştirmesi. Bu yapı, birçok farklı karakterde insanla çalışmayı ve sorunları çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilere anlamlı ve ilgi çekici yollar sunan "Arkadaşınıza dönün" ve "Kafa kafaya" gibi iş birliği yapılarını kullanarak birlikte çalışmayı öğrenmelerini sağlayan uygulamalardan oluşmaktadır.

Haftalık Sınıf Toplantıları. Öğrencilerin ortak endişeleri ve güncel sorunları ele aldıkları ve bu süreçte sorunları başkalarının bakış açılarından anlamayı öğrendikleri, başkalarının nasıl hissettiği konusunda empati kurdukları ve sınıf olarak birlikte karar verdikleri toplantılardır. Sınıf toplantıları, bu programda öğrencilerin sosyal, duygusal ve karakter gelişimleri için çok önemlidir. Yılın başında topluluk oluşturmaya yardımcı olmak için, okulun ilk iki haftasında planlanmış birkaç sınıf toplantısı vardır. 3. haftadan başlayarak ve yılın kalan tüm haftalarında haftada bir sınıf toplantısı yapılır. Tüm sınıfın katıldığı bu toplantılar sırasında, öğrenciler sınıfları hakkında kararlar alırlar. Birbirleriyle olan ilişkileri ve sınıflarını etkileyen problemler hakkında konuşurlar. Sınıf toplantıları genellikle 30 dakikadır ve bir gün belirtilmediği sürece hafta boyunca herhangi bir zamanda programlanabilmektedir.

Haftalık "Cuma Seçim Zamanı". Her hafta cuma günü 15-20 dakikalık bir "Seçim Zamanı" ile sona ermektedir. Öğrencilerin ilgi çekici etkinlikler seçerken başkalarıyla birlikte çalışma şansı buldukları zaman dilimidir. Bu süre zarfında öğrenciler, okuma, yazma, çizim yapma ya da birlikte seçilen etkinlikler üzerinde tek başına veya birlikte çalışırlar. Öğretmen bu zamanı öğrencileri gözlemlemek ve öğrendikleri sosyal becerileri ne kadar iyi uyguladıklarını değerlendirmek için kullanmakta, öğretmenin gözlemlerini kaydetmek için bir "Bireysel Öğrenci Değerlendirme Kaydı" sayfası bulunmaktadır.

Progam, öğrencilerin okulda ve sınıfta saygılı, güvenli ve destekleyici bir ortam oluşturarak bir nezaket kültürü yaratmalarını ve hep olumlu davranışlarda bulunmalarını teşvik eder. Bunun yanında, grup çalışmasını entegre ederek öğrencilerin kapsayıcı olma kapasitelerin katkıda bulunmaktadır. Okul günü boyunca her öğrenci grup için gerekli bir şeye katkıda bulunarak konuşmak, dinlemek, müzakere etmek ve anlaşmaya varmak gibi konuları tecrübe etmekte ve çevresiyle iyi ilişkiler kurma becerisini geliştirmektedir (CSC Program Preview, 2021).

Program ayrıca, içeriğini okuma derslerine, matematiğe, bilime ve diğer disiplinlere de entegre etmeye yönelik örnekler sunmaktadır. Aşağıda grup çalışmasını entegre eden örneklerden bazılarına yer verilmiştir:

Matematik: Çok adımlı bir problemin çözümü için öğrenciler gruplara ayrılır ve problemi birlikte çözmeleri sağlanır. Stratejileri ve çözümleri tartışmaya ek olarak, grup üyelerinin problem çözümünde nasıl bir paylaşım yaptıkları da sınıfta tartışılır.

Bilim (Fen Bilgisi): Dörder öğrenciden oluşan grupların bir deney yapmaları ve bu deneyleri yakından gözlemlemeleri sağlanır. Daha sonra öğrencilerin öğrendiklerini sınıfa sunmaları ve her bir üyenin rolü ve çalışmaya kattıkları yansıtılır.

Duyarlı Okul Topluluğu programı, öğrencilere okulda ve ileride başarılı olmak için ihtiyaç duydukları sosyal becerileri doğrudan öğretmek için ayrıntılı, takibi kolay günlük dersler sağlamaktadır. Bu derslerinin ele aldığı sosyal beceriler dört kategoriye ayrılır:

- *Yılın başlangıcı (sene başı) becerileri:* Sınıf ve okul kurallarını ve prosedürlerini öğrenme ve takip etme, birbirine selam vermeyi öğrenme, birbirlerine isimleriyle hitap etme gibi.
- *Öz-yönetim becerileri:* Kendi davranışlarının sorumluluğunu düşünme ve gerektiğinde yardım isteme gibi.
- *Kişilerarası beceriler:* İş birliği ile hareket etme ve adil bir şekilde iş bölümü yapma gibi.
- *Yönetici işlev becerileri:* Dikkatini verme ve gerektiğinde yeniden odaklanma gibi.

Programın ele aldığı sosyal beceriler ve karakter özellikleri Tablo 27'de sunulmuştur:

Tablo 27: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda verilen Sosyal Beceriler ve Karakter Özellikleri

Programın Sosyal Becerileri	Programda verilen karakter özellikleri
Birbirini Dinlemek	Adalet
Anlaşmaya Varmak	Yardımseverlik
Baskılara Rağmen Kendi Görüşlerini Açıklamak	Duyarlılık
Sorgulamak	Saygı
Düşüncelerini İfade Edebilmek	Kişisel Sorumluluk

Öğrenciler yeni SEL becerilerini öğrenirlerken, daha önce öğrendikleri becerileri de giderek daha karmaşık bağlamlarda uygulamaya devam etmektedirler. Ana sınıfı öğretmeni olan Ö4-K-DOT-BA, sosyal/duygusal becerilerin derslerinin ana odak noktalarından biri olduğunu ifade etmiş ve eklemiştir:

> **"***Öğrencilerim, sosyal duygusal becerileri öğrenene kadar akademik becerileri öğrenmeye başlayamazlar diye düşünüyorum. Sınıfta bu yüzden sosyal-duygusal beceriler ve karakter gelişimi üzerinde duruyoruz. Benlik saygısı, iletişim becerileri, zorbalık farkındalığı ve benzeri diğer sosyal beceriler üzerinde durduğumuz diğer konular. Bu konuları günlük yaşamdan örneklerle bütünleştiriyorum." (Ö4-K-DOT-BA)*

Okullar, aileler ve topluluklar arasındaki özgün ortaklıklar, öğrencilerin yaşadığı ve öğrendiği tüm ortamlarda SEL'i gerçekten teşvik etmek için adil öğrenme ortamları, destekleyici ilişkiler ve koordineli uygulamalar yaratmak için kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çocukların duygusal refahının sağlanmasına ek olarak bilişsel gelişimlerine de katkıda bulunduğunu göstermektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eğitim almaları nitelikli bir yaşam sürmelerini desteklediği gibi okul başarılarını da arttırmaktadır (Zins & Elias, 2008). Başarılı okullar tarafından çocuklara okuma-yazma, matematik, fen, tarih, yabancı dil, sanat ve gibi akademik alanlarda uzmanlık sağlanmaktadır. Bununla beraber, araştırmalarda aileler ve eğitimcilerin öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalara okullarda yer verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur (Greenberg ve diğ., 2003; Rose & Gallup, 2000; Zins ve diğ. 2004b). Araştırmalar ayrıca okullarda sıklıkla karşılaşılan sosyal-duygusal problemlerin çözümünün sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalarla mümkün olduğuna işaret etmektedir (Greenberg ve diğ., 2003; Zins ve diğ., 2004b). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin etkin karar alma, pozitif ilişkiler kurma ve zorlu durumları etkili biçimde ele alma bakımından çocukların yaşamında olumlu etkiye

sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında akademik performansı arttırma, psikolojik iyi oluş sağlama, vatandaşlık sorumluluğunu geliştirme, yaşam boyu başarıyı sürdürme gibi konularda olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Elias ve diğ. 1997; Zins ve diğ. 2004a). Bu sebeplerden ötürü karakter eğitimi programlarının birçoğu, Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda olduğu gibi karakter eğitimi programlarına SEL programlarını da dahil etmektedirler.

Karakter Önemlidir! Programı'nda ise içerik altı temel karakter sütunu halinde verilmiştir. Her sınıf seviyesinde bu karakter özellikleri için farklı kazanımlar belirlenmektedir. Bu kazanımlar eyalet standartlarıyla sınıf düzeylerine göre uyum sergilemekte, her sınıf seviyesinde aynı karakter özellikleri öğrenci yaş ve gelişimine uygun olarak verilmektedir. Bu özellikleri bakımından programın sarmal bir yaklaşımı benimsediği ve buna ek olarak tematik yaklaşımın özelliklerini de barındırdığı görülmektedir. Tematik program yaklaşımında programın veya çocukların ilgileri temel alınır. Bu yaklaşımda program, öğretmen tarafından seçilen veya öğrenciler tarafından öğrenme başlıkları olarak belirlenen bir "tema" etrafında planlanır. Wortham'a göre (2006) tematik programların içerik olarak gelişimsel uygulamaları kapsaması gerekmektedir. Buna göre program bütünleştirilmiş öğrenme ile beraber öğrenci gelişimini de sağlamalıdır. Program kapsamında geliştirilen etkinlikler öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olarak planlanmalı ve böylelikle öğrencilerin projelere etkin olarak katılımları sağlanarak çocukların başarılı deneyimler edinmeleri desteklenebilmektedir. Disiplinler arası olarak da bilinen tematik yaklaşımda amaçlanan, farklı disiplinlerin bir tema ya da konu etrafında ilişkilendirilerek kalıcılığını sağlamaktır. Öğrenciler böylelikle zengin bir bakış açısıyla farklı disiplinler arasında ilişki kurmayı öğrenirler. Karakter Önemlidir! Programı'nda da belirlenen karakter özelliği tüm derslere entegre olacak şekilde etkinlikler ve uygulamalarla birlikte sunulmaktadır. Ayrıca programda karakter özellikleri ayrı ayrı ele alındığından ve her bir özellik için bir ay gibi bir süre ayrıldığından program modüler yaklaşım özelliği de taşımaktadır. Programın içeriği 12 temel değer ve beceri ile üzerine kuruludur:

- Karakterin Altı Sütunu (Güvenilirlik, Saygı, Sorumluluk, Adalet, Duyarlılık, Vatandaşlık)
- 21. Yüzyıl Okul ve Başarı Becerileri (Öğrenme, Öz-disiplin, Pozitiflik, Azim, Esneklik, Çalışkanlık).

Anlamlı, ölçülebilir ve sürdürülebilir sonuçlar üretmek için diğer programlarla birlikte de uygulanabilen Karakter Önemlidir! Programı'nda öğrenciler her ay, akademik yeterliliklerini, sosyal-duygusal becerilerini ve karakterlerini geliştirmek için temel değerleri ve becerileri keşfederler. Program, olumlu bir okul ortamı yaratmak için altı karakter sütununun her biri için karakter dersleri sunmakta ve birçok sınıf düzeyinde uygulanabilir olma özelliği göstermektedir.

Okullar veya bölgeler kendi eyalet standartlarına da uyumlu olacak şekilde Karakter Önemlidir! Programı'nı uyarlayabilmekte ve her ders içeriğine entegre olacak şekilde öğrenciye sunabilmektedirler. 2010 yılında Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu (NEFEC, 2010) tarafından Florida yasalarında belirtildiği gibi dokuz karakter özelliğinin uygulanması için ana sınıfından 5. Sınıf seviyesine kadar stratejiler sunan bir karakter eğitimi programı hazırlanmış ve eyalet eğitim birimi tarafından onaylanarak uygulamaya konmuştur (Kaya & Erişen, 2020). Bu program Karakter Önemlidir! Programı'nı temel alarak bazı içerik örneklerine yer vermiştir. "Vatandaşlık" karakter özelliği bağlamında sınıf seviyelerine ve temel derslere göre entegrasyon örnekleri Tablo 28'deki gibidir.

Tablo 28: Karakter Önemlidir! Programı'nın İçerik Örnekleri

Dersler	Ders içerikleri
Sosyal Bilimler	• Sınıf başkanı veya öğrenci konseyi için bir seçim yapılır. Öğrencilerin seçilmiş hükümet yetkilileri gibi kampanya ve oylarla aynı prosedürleri izlemeleri sağlanır. (2.Sınıf-5.Sınıf) • Toplumda "vatandaşlığı" en iyi örnekleyenlerden bir temsilci sınıfta konuşma yapmak için davet edilir. Öğrenciler iyi vatandaşlığın özelliklerini yorumlarlar. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Fen Bilgisi	• Farklı türler için habitatlar incelenir. İnsanların diğer tür habitatlarında nasıl iyi vatandaş olabileceği tartışılır. İnsanların bu farklı habitatlarda iyi bir vatandaş olarak rolleri nelerdir? Örneğin: Bir devlet parkını ziyaret ederken, insanlar çöpleri bırakmadan veya hayvanları besleyerek habitatlara saygı göstermelidir. Florida su yollarında tekne kullanırken, insanlar denizaltılar için yavaşlamalı ve gölleri, nehirleri veya okyanusu kirletmemelidir. (Ana sınıfı-5.Sınıf)
Matematik	• Matematik dersinde öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde yapılmış olan seçimin oy pusulalarını sayar ve derlerler. (1.Sınıf-5.Sınıf) • Öğrencilerin okuldaki ve okula gelirken karşılaştıkları bayrakları saymaları ve mil başına düşen bayrak sayısını hesaplamaları istenir. (Ana sınıfı-5.Sınıf)
Sağlık	• Bireysel olarak sağlıklı olmanın ülke sağlığına yaptığı katkı tartışılır. • Öğrencilerden kendi sorumluluklarını yerine getirebilmek için oluşturdukları günlük programları ve kendilerini özgür hissetmek için yaptıklarını sınıfta paylaşmaları istenir. • Sağlığın, güçlü aileler/mahalleler/topluluklar/devletler/iyi vatandaşların oluşturduğu ülke için değeri tartışılır. Sağlıklı vatandaşı olmayan bir bölgede ne olur? Yemek ve teneffüs saatlerinin varlığı okula karşı tutumumuzu nasıl etkiler? Tartışılır. (Ana sınıfı-5.Sınıf). • Öğrencilerden olimpiyatlarda ülkelerini temsil eden sporcuları araştırmaları ve bu sporcuların her birinin katıldığı spor dalı hakkında bir rapor hazırlamaları istenir. • Sporcuların olimpiyatlarda yarışabilmek için sahip olmaları gereken fiziksel beceri, eğitim ve disiplin tartışılır. (Ana sınıfı-5.Sınıf)
Beden Eğitimi	• İyi bir vatandaş olmanın spor ve spor etkinlikleri için ne anlama geldiği tartışılır. (Ana sınıfı-5.Sınıf) • Öğrencilerle milli marşların neden spor karşılaşmalarında söylendiği tartışılır. • Profesyonel sporcuların ülkelerini ne şekilde desteklediği ve bu sporcuların ülkeleri için nasıl bir rol üstlendikleri 'vatandaşlık' bağlamında tartışılır. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Müzik	• Öğrencilerden "Star Spangled Banner", "Güzel Amerika", "Ülkem" ve "Tis of Thee" gibi vatansever şarkıların nasıl, ne zaman ve neden yazıldığını araştırmaları istenir. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Güzel Sanatlar	• Vatandaşlık örneklerinin olduğu posterler hazırlanır ve okul koridorlarında sergilenir. (Ana sınıfı-5.Sınıf)

Öğrencilerin karakter gelişimlerine destek olmak için sınıflarında Karakter Önemlidir! Programı'nı uygulayan öğretmenler karakter özelliklerini günlük derslere nasıl entegre ettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *"Altı sütunun her birine en az 30 dakikalık bir karakter dersi eklemeye çalışıyorum. Daha sonra diğer tüm derslerde (küçük gruplar vb.), doğru seçimler yapmayı, iyi bir karakter örneği olmayı teşvik ediyorum. Bunu kendi davranışlarımla da yapmaya çalışıyorum. Karakter sorunlarından bahsetmem gereken her fırsatta, öğrencilerle tartışma kuruyorum. Bu şekilde, her zaman öğrettiğim ve modellediğim kavramları pekiştirmiş oluyorlar. Öğrencilere olumlu karakterin nasıl örneklendiğini sürekli hatırlatırsak, altı sütunu günlük yaşamdan ayırmazlar." (Ö5-K-KÖ-BA)*

> *"Karakter eğitimini okuma derslerine (edebiyat gibi) entegre etmek çok kolay. Öğrenciler, okudukları hikâyelerdeki farklı kişiliklerin karakter özelliklerini inceler ve hangi özelliklerin eksik olduğunu tespit ederler. Bir öğrenci iyi bir şey yaptığında, öğrencinin ne yaptığına ve özellikle hangi karakter özelliğini resmettiğine dikkat çekerim. Mesela Sosyal Bilgiler… Sosyal bilgiler kitaplarında her bölümde gerçek bir kişiyi ve onun belirli bir karakter özelliğini nasıl kişileştirdiğini gösteren karakter özelliği ekleri vardır. Matematikte öğrenciler sırayla, paylaşarak, iş birliği halinde ve materyallerden sorumlu olarak hareket ederler. Fen Bilgisi dersinde, öğrenciler etraflarındaki dünyayla ilgilenmeyi öğrenirler. Görgü kuralları ve iyi karakterin neden önemli olduğu hakkında konuşmak için çok zaman harcarız. Kısacası karakterleri günlük ders konularına kolayca entegre edebiliyoruz." (Ö6-K-KÖ-MA)*

Çalışmaya dahil edilen karakter eğitimi programlarının içerik boyutuna ilişkin öğretmenler, konu alanları, dersler ve ünitelerin öğrencilerin seviyelerine ve program hedeflerine uygun olduğunu düşündüklerini, uygulamalarda eğitim programına sadık kaldıklarını fakat sınıflarının ihtiyaçlarına göre düzenleme yapabildiklerini, programların buna izin verecek şekilde esneklik sağladığını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin içerik boyutuyla ilgili görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

> *"Kılavuzlarda en iyi uygulamalar için rehberlik sağlanıyor fakat tüm bilgiler programa özeldir, mutlaka genel öğretme/öğrenme süreçleri değildir. Programın her sınıf düzeyi ve bileşeni, derslerin etrafında düzenlendiği altı ünite kavramını içeriyor. Fakat ihtiyaca uygun olarak sınıfa ve okula göre özelleştirme bizim elimizde." (Ö1-K-OE-MA)*

> *"Programdaki içeriğin ve konu alanlarının çocukların gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum. Duyarlı ilişkiler ve duyarlı bir okul topluluğu yaratmanın tüm çocukların akademik ve etik açıdan başarılı olabileceği öğrenme ortamları yaratmada çok önemli olduğuna inanıyorum. Sorumlu karar verme ve davranmanın temelinde ilgi, saygı, sorumluluk ve güven olduğu kanaatindeyim. Bunlar da evrensel değerlerdir bana göre." (Ö3-K-DOT-MA)*

> *"Altı temel karakter özelliğini normal sınıf derslerine, etkinliklerine ve disipline ve bir bütün olarak sınıf yaşamına entegre ederim. Öğretim uygulamalarını onlara bağlarım. Değerler, okul yaşamının her alanında amaçlıdır." (Ö7-E-KÖ-MA)*

Programların içeriğindeki konu ve ünitelerin öğrencilerin karakter gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini ifade eden öğretmenler, "En çok hangi konuların çocukların karakter gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna şu cevapları vermişlerdir:

> *"Sosyal/Kişisel arası beceriler, öz-benlik, sağlıklı ve güvenli yaşam tarzları, duygusal sağlık, sosyal farkındalık ve kendini ifade etme gibi konuların öğrencileri sosyal-duygusal ve karakter gelişimi anlamında olumlu etkilediğini gözlemliyorum." (Ö2-E-OE-MA)*

> *"Vatandaşlık karakter özelliği üzerinden örnek verebilirim. Öğrencilere sınıfta bir hükümet oluşturmak için iş birliği halinde çalışarak etkinlik uyguluyorum. Oy kullanarak seçim yoluyla sistem oluşturuyorlar. İçlerinden birisini başkan, diğerlerini senatörler olarak belirledikleri bir ders etkinliği.. Bu ders, vatandaşlık eğitimine ilgiyi arttırıyor ve bunun da sorumlu bir vatandaş olarak yaşam boyu katılımı teşvik ettiğini düşünüyorum." (Ö3-K-DOT-MA)*

> *"Karakter ve ahlaki erdemleri derslere entegre edebiliyoruz. Örneğin fen dersinde genetik testler ve deneylerde hayvanların kullanımı gibi şeyleri etik anlamda tartışıyoruz. Öğretim programlarının karakter boyutunu ön plana çıkardığımızda konunun öğrencilerin doğal ilgi alanları ve sorularıyla olan ilişkisini arttırır ve bu süreçte öğrenci katılımını ve başarısını sağlarız. Ben böyle düşünüyorum." (Ö7-E-KÖ-MA)*

"Programı siz hazırlıyor olsaydınız içeriğe eklemek istediğiniz başka karakter özellikleri de olur muydu: Olursa hangileri olurdu?" sorusu yöneltildiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler en çok "empati" örneğini vermişlerdir. En önemli gördükleri karakter özelliği olarak ise sırasıyla en çok 'saygı', ''sorumluluk' ve 'güvenilirlik' özelliklerini örnek olarak vermişlerdir. Bu özelliklerin de çalışmada incelenen karakter eğitimi programının içeriğinde yer aldığı görülmektedir.

İçeriğe dair görüşlerini tespit edebilmek için öğrenci velilerine "Çocuklarınız için bir karakter eğitimi dersi tasarlayacak olsanız konusu ne olurdu? Sizce karakter eğitimi için en önemli değerler veya karakter özellikleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Veliler bu soruyu hemen hemen aynı karakter özellikleri ve değerler üzerinde durarak cevaplandırmışlardır. Buna göre "dürüstlük" ve "saygı" ilk sırayı almaktadır. Ayrıca veliler karakter özelliklerinin yanında zorbalık ve akran zorbalığı üzerinde durmuşlar, karakter eğitimine ilişkin bir ders tasarlayacak olsalar içeriğe bu alanı ekleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Velilerin görüş ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *"Dürüstlük ve samimiyet olurdu ve çok çalışmak. Bu üçü benim için çok önemli. Okulda da dürüstlük üstünde duruyorlar. Okulda daha çok akademik dürüstlüğe*

odaklanıyorlar kopya çekmemek gibi. Kimsenin ödevini kopyalama taklit etme gibi. Ben de buna katılıyorum, akademik dürüstlük de çok önemli ve okul bunu yeterince veriyor. Dürüstlüğü günlük hayata da uyarlamak gerek." (V2-K-DOT-BA)

"*Konusu 'sevgi' olurdu. Çünkü sevgiyi bilen çocuklar, önce kendilerini sonra başkalarını olduğu gibi kabul edip semeyi ve gerektiğinde empati kurabilmeyi de bilen çocuklardır. İnsanları ayırt etmeden sevip değer vermeyi bildiklerinde mutlu bir toplumun temellerini atmış oluyorlar. Sevgi ve saygıyla beraber, merhamet, sadakat, dürüstlük de karakter eğitiminin olmazsa olmazlarıdır bana göre." (V3-K-DOT-BA)*

"Çeşitlilik. Her türlü yaşam tarzına saygı.. Siyahi, Latin, Yahudi, Müslüman, göçmen, LGBTQ, vb.. Etik değerler çoğunlukla tüm dini geleneklerde ortaktır. Ancak en önemlisi, yaşam tarzları sizin sosyal ahlak tanımınıza uymayan insanlara karşı alçakgönüllülük ve anlayış göstermektir. Barış içinde bir arada yaşama, çoğunluğun inandığı tek bir gerçeği öne sürmeye çalışmadan farklılıkların kabul edilmesiyle başlar." (V1-K-OE-PhD)

"Başkalarına saygı ve sevgi, toplumdan barış içinde ayrılmak için en önemli değerler olacaktır." (V5-E-KÖ-L)

"İnsan olarak kaynaklarımız sınırlı. Hayatımızın bir başlangıç bir de bitiş noktası var. En önemli karakter özelliğinin kişinin eylemlerinden sorumlu olduğunu bilmesi olduğunu düşünüyorum. Tasarlamayı düşüneceğim programda çocuklara hayatın anlamına yönelik farkındalık yaratacak çalışmalar yapmayı düşünürdüm." (V4-E-KÖ-MA)

"Akran baskısı, zorbalık üzerinde daha çok etkili olmaları gerekiyor programların. Akran baskısı, zorbalık tamamen yok edilmeli. Kimse kimseye baskı yapmamalı, baskıya uğramamalı. Zorbalık da aynı şekilde, herkes kendini güvende hissetmeli. Herkes birbiriyle ilgili alakalı olmalı. Karakter eğitimi hayatın anlamı üzerinde durmalı, çocuklarda arayış ve kopmalar oluyor. Hayatın anlamını bulmalarında onlara yardım etmek çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratabilir." (V6-K-KÖ-L)

4.1.7. Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarında yöntem, teknik, etkinlik, materyal ve araç-gereçlerin neler olduğuna, nasıl uygulanacağına, hangi aşamaların izleneceğine dair ayrıntılı açıklamalara ve örneklere program detaylarında ve öğretmen kılavuzlarında yer verilmiştir. Programların öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı, yeni bilgilerini önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirip yapılandırabilmesine olanak tanıyan uygulama ve etkinliklerin olduğu bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Tablo 29). Öğretmenler programlarda

verilen bu etkinlik ve uygulamaları kullanabileceği gibi bunlardan yeni etkinlikler tasarlayıp, yaratıcılıklarını kullanarak uygulama yapabilmektedirler.

Tablo 29: Karakter Eğitimi Programlarında Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Yöntem ve Teknikler	Anlatım İşbirlikli Öğrenme Problem Çözme Hizmet Öğrenme Oyunla Öğretim Örnek Olay Proje Tartışma Rol Oynama Benzetim Gösteri Beyin Fırtınası	Problem Çözme İşbirlikli Öğrenme Hizmet Öğrenme Örnek Olay Tartışma Örnek Olay Gösteri Beyin Fırtınası Proje Soru-Cevap	Anlatım Örnek Olay Problem Çözme İşbirlikli Öğrenme Hizmet Öğrenme Oyunla Öğretim Soru-Cevap Rol Oynama Drama Beyin Fırtınası Benzetim Proje

Olumlu Eylem Programı, öğrenme-öğretme sürecini okulların kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenleyebilecekleri bir programdır. Dersler öğretmenlerin sırayla öğretebilmesi üzerine tasarlanmıştır, ancak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirli bir probleme yönelik, gerektiği gibi farklı sırayla verilebilmesi, derslerin öğretmenler tarafından bireylere göre uyarlanması teşvik edilmektedir. Program, öğrencilerin iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, argüman oluşturma ve okuma/yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları sağlamaktadır. Uygulamada okul yönetmeliği ile tutarlı bir yol izlenebileceği gibi, dini ve milli günlerin kutlanması, sosyal hizmet ve toplum ve veli ile sinerji kurulması yoluyla pekiştirme sağlanabilmektedir.

Programda dersler yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. İçeriğe dayalı etkinlik örnekleri, orijinal hikayelerin yanı sıra tartışmaya dayalı etkinlikleri de içermektedir. Akran eğitimi ve rehberliği, hizmet projeleri, "Olumlu Eylem Günleri" ve olumlu eylemleri gösteren görsel sanatlar gibi etkinlikleri kullanarak okul genelinde olumlu eylemleri güçlendirmek için tasarlanmıştır.

Program kılavuzlarında olumlu davranışların, etkinliklerin, pekiştirmelerin ve önerilen stratejilerin kullanımının aktif olarak rol model olma temelinde ele alındığı görülmektedir. Öğretmenler gün boyunca olumlu davranışları ve sosyal becerileri modelleyip pekiştirecek davranış yönetimi uygulamaları yaparlar. Doğrudan öğretim, hikâye okuma, yazma, rol yapma, drama, simülasyon, eğitsel oyunlar, tartışma, proje oluşturma ve beyin fırtınası kullanılmaktadır. Aşağıda programın içeriğinin öğrencilere sunulması sürecine yönelik birkaç örnek verilmiştir:

Öğretmenler;

- *Beyin fırtınası* ile, öğretilen olumlu eylemi sınıfta öğrencilerle tartışırlar.
- *Doğrudan öğretim* ile o dersin konusu olan olumlu eylemini tanıtan bir hikâye paylaşırlar. Hikâyeyi açıklamak için Olumlu Eylem posterlerini ve farklı görselleri kullanırlar.
- Değer oluşturmak için ilgili sorularla *tartışma* oluştururlar.
- Herhangi bir oyunu öğrencilerle birlikte oynarlar (*oyun oynama yöntemi*) ve öğrencileri oyun senaryolarından karakter bölümlerini okumaları için görevlendirirler.
- Öğrencilere, birlikte hazırlayacakları ünite konusuyla alakalı projeler veya ödevler verirler (*işbirlikli öğrenme)*.
- Öğrencilerin fikirlerini ve uyguladıkları olumlu eylemleri paylaşmaları ve birbirleriyle çeşitli zorlukları tartışmaları için açık bir forum oluştururlar. Böylece öğrenciler, yaşamlarının zorluk yaşayabilecekleri veya iyileştirmeye ihtiyaç duyabilecekleri alanlarına katılabilir ve becerileri uygulayabilirler (*işbirlikli öğrenme*).

Özetle, öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı uygulama ve etkinliklerin programlarda yer almasını hedefleyen bir süreçtir. Her sınıf için hazırlanan düşünce-eylem-duygu çemberi posterleri öğrencilere düşüncelerinin nasıl eylemlere yol açtığını, bu eylemlerin kendilerinde nasıl duygular uyandırdığını ve bunu nasıl bilinçli olarak kullanabileceklerini görmelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Böylece, olumsuzu olumluya çevirme ve olumluluk üzerine inşa etme süreci vurgulanmaktadır. Öğrencilerin, iyi hissetmek için olumlu düşünceleri ve olumlu eylemleri seçmeyi öğrendikçe, teorik olarak öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi, fiziksel ve zihinsel olarak daha sağlıklı bireyler olmaları, kendilerini daha iyi yönetebilmeleri beklenmektedir. Ayrıca, kendilerine ve başkalarına karşı daha dürüst bireyler olmaları da kendileri için belirleyecekleri hedeflerin daha ulaşılabilir olmasını ve bu hedeflere başarıyla ilerleyebilmelerini

sağlamaktadır. Tüm bu iyileştirmeler, disiplin raporları, madde kullanımı ve şiddet gibi diğer sorunlu davranışların azalması ve akademik başarının artmasını beraberinde getirmektedir. Öğrenciler kendilerine ve başkalarına saygı ve dürüstlükle nasıl davranacaklarını öğrendiklerinde, kendilerini güvende ve önemsendiklerini hissettikleri bir öğrenme ortamı yaratırlar. Öğrenciler, okulun kendileri için besleyici bir yer olduğunu bildiklerinde, akademik olarak üstün olma ve sonunda başarılı, üretken yetişkinler olma olasılıkları daha da yükselmektedir (Flay & Allred, 2010).

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda, öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık verilmekte, dolayısıyla öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Programda öğretmen, öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarına ve birbirlerini önemsemelerine ve grup içinde kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olacak ahlaki bir topluluk ve öğrencilerin karar verme sürecine dahil oldukları demokratik bir sınıf ortamı yaratmakla görevlidir. Bunun yanında program, ahlaki muhakemeyi, öz-denetimi ve başkalarına saygıyı teşvik ederek ahlaki disiplini uygulamayı teşvik etmektedir. Çocuklara, birlikte çalışmayı öğretmek için işbirlikli öğrenmeyi kullanmakta ve öğrencilerinin akademik sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler ayrıca tartışma ve ortak karar alma alıştırmaları yoluyla ahlaki düşünceyi teşvik ederek, öğrencilerin çatışmaları adil, şiddet içermeyen yollarla çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadırlar.

Program, rehber kılavuzlarıyla öğretmenlere sınıf topluluğu oluşturmak ve öğrenci katılımını teşvik etmek için okul günü boyunca kullanılacak etkili kolaylaştırma teknikleri sağlamaktadır. Programda öğrenme-öğretme sürecine katkı sunması için aşağıdaki bileşenler kullanılmaktadır:

1. *"Sınıf Yönetim Notları",* bir sınıfı etkili bir şekilde kurmak ve yönetmek için bir yol haritası sağlar. Prosedürleri ve davranışsal beklentileri açık bir şekilde öğretmek için öğretmenlere rehberlik eder, böylece öğrenciler tam olarak ne yapacaklarını bilirler ve bunları başarılı ve bağımsız bir şekilde yapana kadar rutinleri ve prosedürleri uygulama şansına sahip olurlar. Ayrıca, öğretmenler okul ve sınıf kurallarını öğretir, tartışır ve öğrencilerin kendilerine nasıl davranılmasını istedikleri ve başkalarına nasıl davranacakları konusunda anlaşmalar olan normları geliştirme ve bunları yansıtma konusunda öğrencilere liderlik ederler.

2. Öğretmenin belirli bir bağlamda kullanabileceği özlü, açık, doğrudan ve saygılı bir dille örnekler vermek için derslerin (ders notlarının) kenarlarında *"Öğretmen Konuşma Balonları"* bulunmaktadır.
3. *"Kolaylaştırma İpuçları",* katılımı artırmak ve sınıf tartışmalarını kolaylaştırmak için teknikler önerir (örneğin, açık uçlu sorular sorma, bekleme süresini kullanma ve öğrencilerin yanıtlarını başka kelimelerle ifade etme veya tekrarlama gibi).
4. *"Öğretmen Notları",* farklı etkinliklerin amaçları, toplanacak veya kaydedilecek materyaller veya öğrencileri destekleme yolları gibi yararlı bilgiler veya öneriler sağlamak için öğretmen rehberlerinde bulunur.
5. Öğrencileri derinlemesine düşünmeye, daha meşgul olmaya ve sınıfta öğrenim ve tartışmalara daha aktif katılmaya teşvik etmek için *"Açık Uçlu Sorular"* programın başından sonuna kadar sunulmuştur (CSC, 2021).

Ayrıca, "Farklı Yaş Grubu Arkadaşlık Etkinlikleri" de (buddies program) programın işbirlikli yapılarına örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu etkinliklerde farklı yaş grubundaki öğrenciler birlikte çalışabilmekte, üst sınıftaki öğrenciler alt sınıftaki öğrencilerin derslerle ilgili zorlandığı konularda onlara yardımcı olabilmektedir. İşbirlikli yapılara bir diğer örnek ise "Düşün, Eşleştir, Paylaş" etkinlikleridir. Bu etkinlikler ile davranışsal normlar üzerinde düşünme ve problem çözmeye odaklanılır. Programda tartışma en çok kullanılan öğretim yöntemidir. Tartışmayı, davranış normları ve sınıf uygulamalarını içeren didaktik öğretim takip eder. Tartışmalarda yine "partnerine dön (sor)" gibi iş birliği yapıları kullanılmaktadır. Ayrıca programda, kişilerarası becerilere, empati/perspektif alma becerilerine yüksek vurgu vardır. Programın "Partnerinize dönün", "Düşün, eşleştir, paylaş", "kafa kafaya" gibi kooperatif yapıları beyin fırtınası tekniğiyle sosyal bilgiler, bilim, matematik gibi derslerde gün boyu kullanılmaktadır (Tablo 30).

Tablo 30: Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın Kolaylaştırma Becerileri ve İşbirlikli Yapıları

Kolaylaştırma Becerileri	Kooperatif (işbirlikli) Yapılar
Açık Uçlu Sorular Sormak	'Partnerinize Dönün'
Bekleme Süresini Kullanmak	'Kafa Kafaya'
Kooperatif Yapıları Kullanmak	'Düşün, Eşleştir, Paylaş'
'Ben Katılmıyorum/Katılıyorum	'Çay Partisi'
çünkü…' gibi istemlerin kullanımını teşvik etmek	'Düşün, Eşleştir, Yaz'

Duyarlı Okul Topluluğu Programı, disiplin konusunda da özenli ve etkili bir yaklaşımla öğrencilerin öz-disiplin kazanmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Okullar, herkese uyan tek bir disiplin sistemine sahip olamaz ve bunun adil ve hakkaniyetli olması beklenemez. Ceza ya da ödüle dayalı disiplin sistemleri, davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak için sabır, esneklik ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için olumsuz sonuçlar vermektedir. Programda bulunan bire bir müdahaleler, öğretmenlerin disiplin suçlarını azaltmak için öğrencilerle bireysel olarak çalışmasına ve öğrencilerin kendilerini suçlu veya utanmış hissetmeleri yerine neden olabilecekleri herhangi bir hasarı onarmak için ne yapabileceklerine veya neleri farklı yapabileceklerine odaklanmasına yardımcı olmaktadır.

Duyarlı Okulu Topluluğu Programı, güçlü bir eğitim programı benimseyerek birçok disiplin sorunundan kaçınılabileceğini savunmaktadır. Programa göre en etkili ve ilgi çekici eğitim programı ve öğretim aşağıdaki unsurları içermelidir:

- Dersler öğrencileri düşünme ve konuşma ile aktif olarak meşgul eder.
- Öğretmenler öğrencilere düşünmeyi, analiz etmeyi ve tartışmayı teşvik eden açık uçlu sorular sorar.
- Öğrenciler, öğretmenin sözlerini, dersleri veya çalışma sayfalarını ezberlemeyi değil anlamayı ve düşünmeyi hedeflerler.
- Eğitim programı öğrencilerin yaşamları ve ilgi alanlarıyla ilgilidir ve onların doğuştan gelen merakı, yaratıcılığı ve içsel öğrenme arzusundan yararlanır.
- Öğrenciler, ikili ve gruplar halinde iş birliğine dayalı çalışmalar yaparak içeriği keşfetme ve başkalarıyla beraber becerilerini uygulama şansına sahip olurlar.
- 'Sabah Açılış Çemberi' ve 'Akşam Kapanış Çemberi', programa daha ilgi çekici bir yaklaşım getirmeye yardımcı olmaktadır (Jones ve diğ., 2021).

"Sizce ders içi uygulamalar ve sınıf yönetiminiz öğrencilerin karakter gelişimini nasıl etkiler" sorusu yöneltildiğinde, Duyarlı Okul Topluluğu Programı uygulayıcısı öğretmen Ö4-K-DOT-BA "Sınıf Toplantıları"nın olumlu etkileri üzerine vurgu yapmış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Programı uygulamaya başlamadan önceki yıllarda öğrencilerimin, sınıf arkadaşlarıyla duyguları hakkında konuşmakta zorlandıklarını gözlemliyordum. Şimdi bunun için programdaki araçları ve dili kullanma becerilerinin geliştiğini görüyorum. Sabah açılış çemberlerinin bunda çok etkisi büyük oldu. Her sabah derslerden tamamen bağımsız yaptığımız bu toplantılar öğrencilerin duygularını paylaşma konusunda rahatlamalarını sağladı. Öğrencilere böyle bir alan yarattığımız için mutluyum." (Ö4-K-DOT-BA)*

Bununla ilgili bir örnek vermesi istendiğinde öğretmen örneklerini şu şekilde sıralamıştır:

> *"Sınıfta bir araya geldiğimizde, teneffüste oyun alanında bir şey olduysa sınıf toplantı konuları için çok sayıda istek alıyorum. Sınıf toplantılarında ilgilerini çeken güncel bir konu belirliyoruz. Bu, öğrencilerimin adlandıracağı bir şey oluyor. "Bununla ilgili bir sınıf toplantısı yapmalıyız" diyorlar. Sınıfta kendileri için önemli gördükleri konuları tartışabileceğimiz yapılar olduğunu anlıyorlar. Katıldıkları ve katılmadıkları fikirleri anasınıfı öğrencilerinden beklenmeyecek bir olgunlukla savunmayı öğreniyorlar." (Ö4-K-DOT-BA)*

"Sizce karakter eğitiminde hangi strateji/yöntem ve teknikler daha etkili, daha başarılı sonuçlar veriyor?" sorusunu öğretmenler "iş birliğine dayalı öğrenme"ye vurgu yaparak cevaplandırmışlardır. Öğretmen Ö3-K-DOT-MA, programın işbirlikli yapılarının çok etkili olduğunu düşündüğünü ifade ederek, görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

> "*Programdaki işbirlikli yapılar, öğrencilere aktiviteyi tamamlamak için çok da iyi anlaşmadığımız insanlarla da zaman zaman çalışmamız gerekebileceğini öğretiyor. Gerçek hayatta da bunun böyle olduğunu kavrıyorlar. Ayrıca öğrenciler sınıf liderliği, kağıt dağıtmak, tahtayı temizlemek, diğer öğrencilere kaçırdıkları ders notları konusunda yardımcı olmak gibi görevlerden ekstra puan kazanırlar. Bunlar öğrencilere sorumluluğu öğretiyor." (Ö3-K-DOT-MA)*

Öğretmen ayrıca, programın öğrenme-öğretme sürecindeki işbirlikli yapılarını, "Farklı Yaş Grubu Arkadaşlık Etkinlikleri" kapsamında aşağıdaki gibi örneklendirmiştir:

> "*Okuma derslerimizde beşinci sınıf öğrencilerimizin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine ihtiyaç duyulduğunda yardım etmeleri beklenir. Farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler bilim projesi yapmak için birlikte çalışırlar. Düzenli olarak sınıf tartışmaları yapılır ve öğrenciler bir münazaranın kurallarını öğrenirler. Farklı argümanlarla karşı çıkmak veya aynı fikirde birleşmek için uygun ifadeleri kullanmayı öğrenirler. Öğrenciler teneffüslerde takımlar halinde çeşitli sporlar yaparlar ve kurallarla ilgili uzlaşamadıkları bir durum olduğunda bunu çözmek için tartışırlar ve sorunu sınıfa getirmeden çözerler. " (Ö3-K-DOT-MA)*

Öğretmenlere, programın öğrenme-öğretme süreciyle alakalı genel değerlendirmeleri sorulduğunda yine "işbirlikçi" yapılar üzerinden örnekler vermişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> *"Öğrencilerin akademik görevlerde iş birliği yaptığı öğrenme grupları bence çok değerli…Örneğin "Düşün, Eşleştir, Paylaş"ı en çok matematik ve okuma derslerinde kullanıyoruz. Programın en yararlı işbirlikçi yapılarından biri.. Öğrenciler görevlerinde birbirlerine yardım ederler. Birlikte fikir yürütmek ve plan yapmak için fırsatlara sahipler. Bunun yanında en çok sınıf tartışmalarını yararlı görüyorum. Bu, onları çevrelerinde gördüklerinin ve kişisel olarak deneyimledikleri şeylerin ahlaki sonuçları hakkında dürüst, düşünceli tartışmalara dahil eder." (Ö3-K-DOT-MA)*

> *"Öncelikle sabah toplantılarını çok önemsiyorum. Bu resmi bir konu olmamalı. Zamanımızın 30 dakikasını akademik olmayan, öğrencilerin günlük sağlıkları, duygu durumları, herhangi bir sıkıntıları vb. gibi paylaşımlarda bulunmaları okul motivasyonları açısından da çok önemli. Bu toplantılarda akranları hakkında ve aynı zamanda etraflarındaki daha büyük dünya hakkında bilgi ediniyorlar." (Ö4-K-DOT-BA)*

Karakter Önemlidir! Programı da bu çalışmada incelenen diğer programlar gibi öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Öğrencinin temel sosyal becerileri kazanmasının, değer ve karakter özelliklerinin bütüncül ve tematik anlayışla ele alınmasının önemi üzerinde vurgulanmaktadır. Programı uygulayan okullar, "Merhaba ile Başla" etkinliklerini okulun açılış haftalarına dahil ederler. "Merhaba ile Başla" girişimi, öğrencileri birbirine bağlı ve kapsayıcı bir topluluk oluşturmaları için eğitmeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak, program tarafından öğretmenlere ırkçılık, nefret ve bağnazlıkla mücadele eden derslerde yardımcı olmak için eğitici kaynak materyalleri sunulmaktadır. Bu kaynakları sağlamanın genel amacı, okullara ve öğretmenlere, tüm öğrencilerin başarılı olmak için kendilerini güvende hissettikleri karşılıklı saygı ve kabule dayalı okul ve sınıf kültürleri oluşturmalarında yardımcı olmaktır.

Program ayrıca hizmet ederek öğrenme yaklaşımını da benimser. Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin entelektüel, etik, sosyal ve duygusal olarak büyümelerine yardımcı olur ve başkalarına hizmet etme fırsatları aracılığıyla karakterlerini güçlendirir. İngilizce'de "service-learning" olarak geçen bir tür öğrenme-öğretme yöntemi olan "hizmet ederek öğrenme" bir tür deneysel öğrenme şeklidir. Vatandaşlık sorumluluğunu öğreten, topluma hizmet ile okuldaki eğitim çalışmalarını birleştirerek öğrenmeyi geliştirerek toplumu güçlendirdiği düşünülmektedir (Abravanel, 2003). Kavramsal temellerini Amerikan düşünürü Dewey'in İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) akımından alan hizmet ederek öğrenme toplum ihtiyaçlarını program

temelli öğretim uygulamalarıyla birleştiren öğretimsel bir yöntem olarak bütün öğretim kademelerindeki öğrencilere hitap etmektedir (NCSL, 2016). Hizmet ederek öğrenme, akademik hedeflerin toplum hizmeti aracılığıyla gerçekleştirildiği öğretime yönelik güçlü bir yaklaşımdır. Hizmetle öğrenme, çocukları hizmeti gerçekleştirmenin ötesine taşır. Öğrenciler akademik içeriğe ek olarak hizmet ederek öğrenmede öğrenciler organize etme, iş birliği yapma, problem çözme gibi pratik becerileri uygular, bunun yanında sorumluluk alma, empati gösterme, vatandaşlık ve sorumluluk gibi önemli erdemleri sergilerler. Hizmet ederek öğrenme, tek kelimeyle dönüştürücüdür. Programda tüm yaş seviyeleri için birçok farklı hizmetle öğrenme projesi vardır. Birçoğu sağlık, yoksulluk, sosyal konular veya çevre ile ilgili topluluk ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Diğer iyi hizmet öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin mentorluk ve akran ya da farklı yaşlar arası ders verme yoluyla diğer öğrencilere yardım etmesini içermektedir. Örneğin bir geri dönüşüm programı başlatmak, bir huzurevini ziyaret etmek, Şükran Günü'nde yoksullara yemek vermek için konserve kutuları toplamak, Noel'de muhtaç ailelere bağışlamak için yeni oyuncaklar toplamak gibi çok sayıda örnek bu programda kullanılabilmektedir (NEFEC Character Education Plans, 2010).

Karakter Önemlidir! Programı'nda genel olarak sınıf kuralları öğrencilerle tartışılırken, temel karakter özelliklerinin kurallarla ilişkilendirilmesi ve öğrencilere okul ve sınıf kurallarına uymanın temel karakter özelliklerin sergilenmesiyle aynı şey olduğunun gösterilmesi önerilmektedir. Örneğin, öğrenci sırasını beklerken "adil olma" karakter özelliğini davranışıyla uyguluyor olduğunun farkına varır. Öğrencileri farklı gruplara ayırıp bu gruplara birer değer atayarak bir oyun oynamaları, resim çizmeleri veya kendilerine atanan değerlere ilişkin örnek davranışları paylaşmaları sağlanarak karakter özelliklerinin davranışa dönüşümü gösterilebilir. Karakter Önemlidir! Programı uygulayıcısı öğretmenler öğrenme-öğretme süreci ve bu süreçte en etkili gördükleri uygulamaları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

> "*Ana sınıfı öğretmeniyim ve iyi vatandaşlık özelliklerini öğretmek günümüzün büyük bir kısmını alıyor. Başkalarına kendilerine davranılmasını istedikleri gibi nasıl davranılacağını öğrenmek, başkalarını nasıl dinleyeceğinizi öğrenmek bu yaşlarındaki çocukların ihtiyaç duyduğu şeyin bir parçası. İyi bir vatandaş olmak, nezaket, özen ve empatiyle başlıyor. Empati bu yaşlardaki çocuklar için en zor olanı. Öğrencilerle gün boyu nezaket, olumlu sözler söyleme, alıştırması yapıyoruz. Herhangi bir yetişkine ve/veya akrana "lütfen" ve "teşekkür ederim" ve "efendim" deme alıştırması yapıyoruz. Ve her gün yanımızda oturan arkadaşımıza olumlu bir şey söyleme pratiği yapıyoruz. Öğrencilerin model alarak öğrendiğine kesinlikle inanıyorum. Bu yüzden kendim öğrencilerimin olmasını dilediğim karakter standartlarına göre hareket ediyorum." (Ö5-K-KÖ-BA)*

"Her ay bir tanesi seçilen 'sorumluluk, vatandaşlık, nezaket, saygı, dürüstlük, özdenetim, hoşgörü' karakter nitelikleri üzerinde duruyoruz. Ekim ayı sonunda 'Kırmızı Kurdele Haftası'na katılıyoruz. Uyuşturucu, alkol ve sigaranın tehlikelerine yönelik ders planlarımız var. Her yıl, topluluğun bir araya geldiği bir Kariyer Günü planlıyoruz. Öğrencilere geleceğe yönelik kariyer planlarında yardımcı oluyor. Farklı meslek grubundan velileri okulumuza davet ediyoruz. Öğrenciler merak ettikleri meslek grubundaki kişilerin yanına giderek sorular soruyorlar." (Ö6-K-KÖ-MA)

Karakter özelliklerini öğretmenin en iyi yolunun onu diğer derslerle bütünleştirmek olduğunu, bunu da en kolay şekilde okuma derslerinde yapabildiğini beliren öğretmen Ö7-E-KÖ-MA görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Okunan her hikâyede ve her tarihi olayda, iyi ya da kötü birinin karakter erdemlerini tartışma fırsatı oluşur. Bir karakterin motivasyonunu ve alternatiflerini tartışmak ve öğrenilen dersleri gerçek hayata uygulamak, zengin sınıf tartışmaları yaratır. Öğrencilerin göreve aday olmaları gereken 'Öğrenci Konseyi Seçimleri' yapıyoruz. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri Öğrenci Konseyi pozisyonlarına aday gösterilir. Öğrenciler kampanya sloganları ve afişler oluştururlar. Kampanyalarını planlamak ve konuşmalarını yazmak için karakter erdemleri anlayışlarını kullanırlar. Bir haftalık kampanyadan sonra, her aday öğrenci birliğine konuşma yapar ve bir seçim yapılır. Vatandaşlığı örneklemenin bundan daha iyi bir yolunu bilmiyorum.." (Ö7-E-KÖ-MA)

İçerikle alakalı bulguların sunulduğu bir önceki bölümde de bahsedilen Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu (NEFEC, 2010) tarafından Florida yasalarında belirtilen dokuz karakter özelliğinin uygulanması için ana sınıfından 5. Sınıf seviyesine kadar stratejiler sunan program Karakter Önemlidir! Programı temele alınarak hazırlanmıştır (Kaya & Erişen, 2020). Karakter Önemlidir! Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin örnek teşkil etmesi bakımından "Vatandaşlık" karakter özelliği bağlamında sınıf seviyelerine göre etkinlik örnekleri Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31: Karakter Önemlidir! Programı'nın Etkinlik Örnekleri

Sınıf Seviyesi	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
ANA SINIFI-5. SINIF	• İyi vatandaşlığın anlamı tartışılır. Okulda, evde ve toplulukta iyi vatandaşlığın nasıl sergileneceğini gösteren bir grafik oluşturulur. • Sınıf ve okulun duvarlarına, panolarına tüm okulun görebileceği şekilde 'vatandaşlık' karakter özelliği ile sürekli etkileşim sağlayabilmeleri adına etiketler, notlar ve not kartları eklenir. Not kartlarına yazılacak sloganlara *'Okulunuz, toplumunuz ve ülkenizle gurur duyun', 'Sınıfınızdaki ve toplumunuzdaki tüm vatandaşlara saygı gösterin', 'Okulunuzun kurallarına uyun' ve 'Topluluğunuzdaki yasalara uyun' örnek olarak verilebilir.*
2. SINIF-5.SINIF	• Toplum hizmeti kuruluşlarının temsilcilerinden okula gelip konuşma yapması istenir. Örneğin: polis memurları, belediye başkanı, belediye meclisi üyeleri, yerel bir kan bankası veya evsiz sığınağına hizmet eden insanlar gibi. • Sınıftaki tüm öğrencilerden, evde iyi vatandaşlık özelliklerini sergilemek için neler yapabileceklerine karar vermeleri istenir. Örneğin: sorulmadan ev işleri için gönüllü olmak, çöpleri çıkarmak, odalarını temizlemek, evi temizlemek ve süpürmek, bahçedeki yaprakları temizlemek gibi. • Öğrencilerden endişelendikleri bir konuyla alakalı okul müdürüne, senatöre, kongre temsilcisine veya Başkan'a bir mektup yazmaları istenir. • Medya merkezinin, aylık karakter özelliğini vurgulayan kitapların bir listesini oluşturması sağlanır. • Öğrencilerin ait oldukları farklı topluluklarda üstlendikleri roller açıklanır ve gösterilir. • Öğrencilerden, 'vatandaşlık' özelliğini vurgulayan dergi ya da gazete makaleleri, kitaplar, şiirler ve şarkı sözleri getirmeleri istenir.

Programda her bir karakter özelliği ile alakalı öğrencileri o karakter özelliği hakkında düşünmeye teşvik edecek çeşitli etkinlik örneklerine, bunların nasıl uygulanacağına, sınıf düzeylerine, uygulama için ne kadar zaman gerekebileceğine, becerilerle ilişkilerine, kullanılacak araç ve gereçlere, uygulanacak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Son olarak, çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarını sınıflarında uygulamakta olan öğretmenler "*programların öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere doğru karakteri modellemenin ve duygu/düşüncelerini ifade etmeleri için onlara sağlıklı tartışma ortamları yaratmanın karakter gelişimlerinde de olumlu sonuçlar almalarını sağladığını"* ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

> *"Öğrencilerim için her zaman iyi davranışı tüm yönleriyle modelliyorum. Yoğun okuma programımızda iyi ve kötü karakter özelliklerini örnekleyen hikayeleri dahil ediyorum. Ayrıca öğrencilerime her zaman okulda veya gerçek dünyada meydana*

gelen olaylar hakkında konuşup yorum yapmaları için zaman veriyorum." (Ö3-K-DOT-MA)

"25 yıllık öğretmenlik hayatım boyunca gördüm ki çocuklar düşüncelerini, duygularını ve inançlarını tartışmak için fırsatlara açlar. Bunun için iki ana tartışma yönteminin etkili olduğunu gördüm. Birincisi varsayımsal durumların kullanımı, diğeri ise sokratik yöntem. Bu iki teknik, öğrencilerin yalnızca ahlaki muhakeme yapmakla kalmayıp, aynı zamanda kendi çelişkileriyle de yüz yüze geldikleri şaşırtıcı derecede samimi tartışmalarla sonuçlanıyor. Empati duygularını güçlendiriyor." (Ö5-K-KÖ-BA)

4.1.8. Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılan Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Bulgular ve Yorum

Materyal kullanımı, diğer disiplinlerin öğretim programlarında olduğu gibi karakter eğitimi programlarında da öğrencilerin güdülenmesinde, etkili bir öğretim ortamı yoluyla hedeflere ulaşmada, dolayısıyla uygulanan programın etkili ve başarılı olmasında büyük öneme sahiptir. Çalışmada incelenen karakter eğitimi programları kullanıcılarına zengin bir materyal desteği sağlamaktadır (Tablo 32).

Tablo 32: Karakter Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılan Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyaller

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Teknoloji, Araç-Gereç ve Materyaller	**Yazılı Materyaller** Ebeveyn Haber Bültenleri Dergiler Mektuplar Okul İklimi Geliştirme Kiti Uyuşturucu Kullanımını Önleme Kiti Zorbalığı Önleme Kiti Danışman Seti Aile Sınıfları Eğitimi Kiti Toplum Katılımı Kiti Çatışma Çözümü Kiti **Görsel-işitsel materyaller** Oyunlar, kuklalar, şiirler Posterler Müzik CD'leri	**Yazılı materyaller** Öğretmen El Kitabı Konu Haftaları Rehberi Entegrasyon Rehberi Okul Disiplini: Öğretmen Okul Disiplini: Müdür Değerlendirme Kitabı Topluluk sohbetleri Kiti Arkadaş Etkinlik Kitabı Müdürün Liderlik Kılavuzu Müdür Takvimi Topluluk Oluşturma Rehberi Sınıf Toplantıları Seti Ebeveynle Aktiviteler Kitabı	**Yazılı Materyaller** Gidilecek Yol Dergisi Temel Liderlik İlkeleri Öğrenci Planlayıcıları Stres Yönetimi Aktiviteler Kitapçığı Erken Çocukluk Eğitimi Kiti Etik Karar Verme **Görsel materyaller** Afişler Panolar Posterler Oyunlar

Olumlu Eylem Programı, ana sınıfından 12.Sınıfa kadar her sınıf seviyesi için etkileşimli bir kılavuz içeren ilgi çekici bir araç setine sahiptir. Her araç seti bir kılavuz ve dersleri ve aktiviteleri yönlendiren ve destekleyen materyal seti içerir. Posterler, oyunlar, etkinlik kitapçıkları, müzik, oyunlar, kuklalar, dergiler ve derslere entegre edilmiş diğer uygulamalı materyaller dahil olmak üzere diğer tüm materyaller 30 kişilik sınıflar için hazırlanmıştır. Destekleyici materyaller etki alanını sınıftan okul çapındaki iklime kadar genişletmekte, öğrenciler için materyaller, etkinlik kitapçıkları ve diğer ders yardımcılarını da içermektedir Tüm araçlar, kullanımı kolay ve aynı temel felsefe ve altı ünite içeriğine dayalıdır. Belirli konulara yönelik ek kitler, bu kavramların altını çizmek ve eğitimcilere eğitimde yaygın sorunları ele almak için sistematik bir yöntem sunmak için tasarlanmıştır ve okul gününün herhangi bir saatinde kullanılabilecek ek zenginleştirme aktiviteleri içermektedir. Ek kitler,

eğitimcilerin aşağıdaki gibi diğer önemli konuları programa entegre etmelerine yardımcı olur:

- Okul İklimi Geliştirme Kiti,
- Uyuşturucu Kullanımını Önleme Kiti,
- Zorbalığı Önleme Kiti,
- Danışman Seti (danışmanlar, terapistler, okul psikologları için),
- Konu Rehberi
- Aile Katılımı,
- Aile Sınıfları Eğitimi,
- Topluluk Kiti,
- Çatışma Çözümü Kiti

Aile Sınıfları Eğitim Kiti, ebeveynler, ergenler ve çocuklar için Olumlu Eylem Programı'nı evde nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri için yedi adet iki saatlik ders sağlamaktadır. Bu bileşen aynı zamanda velileri Olumlu Eylem Komitesi'ne, toplantılarına katılma ve gönüllü çalışmalar yoluyla okulla daha fazla ilgilenmeye teşvik etmektedir.

Topluluk Kiti (topluluk üyeleri ve çeşitli topluluk grupları ile etkileşim kurmak için), topluluk çapında olumlu eylem etkinlikleri yapacak şekilde düzenleme yapmayı amaçlar. Kit, topluluk ortaklıkları oluşturmak için hükümet, medya, iş dünyası ve sosyal hizmetlerle ilgili topluluk projeleri hazırlamaya yönelik kolaylaştırıcı materyaller içermektedir.

Okul çapında iki *İklim Geliştirme Kiti* (ilk ve ortaöğretim) ve bir *Danışman Seti* bulunmaktadır. İklim geliştirme ve danışman kitleri aracılığıyla sunulan içerikler, tüm okulun uygulamadaki çabalarını koordine ederek ve olumlu eylemleri pekiştirerek sınıfta uygulanan programı güçlendirmektedir. İklim Geliştirme Kiti, yöneticiler, program koordinatörleri ve destek personeli için araçlar sağlamakta, haftanın sözleri, bülten panoları ve tanıma/ödül programları gibi geniş iklim geliştirme faaliyetleri içermektedir. Program ayrıca, okul danışmanlarına, sosyal hizmet uzmanlarına ve okul psikologlarına mentorluk, akran eğitimi ve destek grubu programları yapmak için ihtiyaç duydukları kaynakları ve bilgileri sağlayan program ve materyalleri içeren bir Danışman Kiti ve belirli bir odak konusu için hangi derslerin ve ünitelerin kullanılacağını gösteren bir Konu Rehberi içermektedir.

Uyuşturucu Kullanımını Önleme (5.Sınıftan itibaren kullanıma yönelik), Zorbalığı Önleme ve Çatışma Çözümü Kitleri, normal Olumlu Eylem öğretim programıyla veya tek başına kullanılabilmektedir. Bu kitler, her ünite için iki veya üç ders halinde, ünite konusunun kitlerin konusuna odaklanması için her ünitenin sonuna eklenebilmekte veya ek kitler kendi bütünlükleri içinde tek başına kullanılabilmektedir. Çatışma Çözümü Kiti, öğrencilere çatışmaları çözmek için bir çatışma çözüm planının nasıl kullanılacağını öğretir ve planı kullanma alıştırması yapmak için dersler ve senaryolar sunar. Uyuşturucu Madde Kullanımını Önleme Kiti, uyuşturucu, alkol ve sigaranın etkileri hakkında 18 ek ders, Zorbalık Önleme Kiti ise, zorbalık davranışlarını önlemek için olumlu eylemlerin kullanılmasına ilişkin 21 ders sunmaktadır. Kitler, tek başına kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır; ancak, derslerin normal sınıf programının her ünitesinin sonunda verilmesi tavsiye edilmektedir (Allred, 2019).

Sınıfında Olumlu Eylem Programı'nı uygulayan öğretmen Ö1-K-OE-MA programın sunduğu materyallerin uygulayıcılar için son derece tatmin edici ve kolaylaştırıcı olduğunu düşündüğünü ifade ederek sözlerini şu şekilde sürdürmüştür:

> *"Bu programı kullanmadan önce, aylık karakter özelliklerini sınıfta vurguluyor ve bunun için malzemeler hazırlıyordum. Gerçekten yeterli malzememiz yoktu. Bir ders düşünmek, malzeme bulmak, yeniden üretmek çok zor oluyordu ve zaman alıyordu. Olumlu Eylem Programı bize neye ihtiyacımız varsa kılavuz kitaplarla beraber sunuyor. Bize uygulama için daha fazla zaman kalıyor." (Ö1-K-OE-MA)*

*Duyarlı Okul Topluluğu Programı'*nın sunduğu materyaller ana sınıfından 8.Sınıfa kadar öğrenciler için öğretmen el kitapları, sınıf toplantı kitleri, öğretmen takvimi, ev aktiviteleri, okul çapında topluluk oluşturma etkinlikleri, farklı yaş grupları etkinlik kitabı vb. rehberleri içermektedir. Program, bir yıllık sınıfa özel derslerin yanı sıra, öğretmenlerin başarılı bir uygulama için ihtiyaç duyduğu sınıf düzeyine uygun rehberlik, araçlar ve kaynaklar sağlar. Bu kaynakları şunlardır:

Öğretmen El Kitabı (Ana sınıfı–1.Sınıf): Sabah Açılış ve Akşam Kapanış çemberleri için otuz haftalık günlük ders planlarını içerir. Bunun yanında, sınıf toplantıları, her haftanın sosyal-duygusal ve karakter gelişimi odaklarını okul gününe entegre etme stratejileri ve Ev Bağlantı etkinliklerini de içermektedir.

Öğretmen El Kitabı (2.–5.Sınıf): Açılış ve Kapanış Haftaları ile Konu Haftaları için 18 kitapçıktan oluşan ve ayrıntılı ders planları sağlayan, her günün Sabah Açılış ve Akşam Kapanış Çemberi aktiviteleri ve haftalık sınıf toplantısı ve ayrıca gün boyunca sosyal ve duygusal öğrenmenin nasıl entegre edilip değerlendirileceğine dair fikirleri içeren öğretmen el kitabıdır. Her konu haftası okul hayatı, karakter oluşturma, sosyal

konular, kişisel ilişkiler, sağlık ve yaratıcılık gibi alanlarda önemli bir konuyu ele almaktadır.

Öğretmen El Kitabı (6.-8.Sınıf): 18 kitapçıktan oluşan, her kitapçıkta bir haftalık derslerin yer aldığı öğretmen setidir. Konular öğretmenin seçtiği herhangi bir sırayla öğretilebilmekte, her konu haftası okul hayatı, karakter oluşturma, sosyal konular, kişisel ilişkiler, sağlık ve yaratıcılık gibi alanlarda önemli bir konuyu ele almaktadır.

*Öğretmenin Konu Alanı Entegrasyonu Rehberi (6.-8.Sınıf***):** Karakter gelişimi ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine entegre etmek için içerik alanına göre ciltler şu şekildedir: Sosyal Bilimler, İngilizce, Yabancı Diller, Matematik, Fen, Sağlık, Görsel Sanatlar, Sahne Sanatları, Beden Eğitimi. Bu entegrasyon, öğrencilerin risk almalarına, kendi kendilerini motive etmelerine, öğrendiklerine dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur.

Okul Disiplini: Öğretmen Kiti (6.-8.Sınıf): Saldırganlık ve zorbalık başta olmak üzere yanlış davranışlar etrafında öğrencilerle bire bir çalışmaya yönelik müdahaleleri içermektedir. Ayrıca, Öğrencileri saldırganlık, zorbalık ve yıkıcı davranışlarda nasıl destekleyeceklerine dair ayrıntılı rehberlik sağlamaktadır.

Değerlendirme Kaynak Kitabı (6.-8.Sınıf): Öğrencilerin ve tüm sınıfın karakter ve sosyal-duygusal öğrenme beceri gelişimini değerlendirmek için bilgi ve kayıt sayfaları içermektedir.

Topluluk Sohbetleri Kiti (Ana sınıfı–1.Sınıf): Öğretmenlere ve öğrencilere sınıf yaşamıyla ilgili konular hakkında konuşmaları için fırsatlar sağlayan 10 ders planından oluşmaktadır. İlk sekiz hafta için sınıf tartışmaları için beceriler öğreten, sınıf normlarını belirleyen ve topluluk oluşturmaya başlayan özel dersler vardır. Öğrenciler arasında topluluk oluşturmaya yönelik sınıf toplantılarını kullanmak için kolaylaştırıcı sorular ve rehberlik sağlamakta, belirli konularda sorunlar ortaya çıktığında planlama, karar verme ve problem çözme için sınıf toplantısı kartları içermektedir.

Farklı Yaş Grubu Arkadaşlıkları Etkinlik Kitabı (Ana sınıfı–5.Sınıf): Programın başlatılması ve uygulanması için rehberlik etmekte ve arkadaşların birbirlerini tanımasına ve birlikte öğrenmesine yardımcı olan aktiviteler içermektedir. Bu kit aynı zamanda özelleştirilmiş arkadaş etkinlikleri tasarlama ve ailelerle arkadaşlar hakkında iletişim kurma konusunda rehberlik de içermektedir. Yaşlar arası arkadaşlar etkinlik kitabı, programın nasıl uygulanacağını açıklar ve arkadaşların birbirini tanımasına ve akademik içeriği keşfetmesine yardımcı olan okulda duyarlı ilişkiler kurmaya yönelik

tüm yıl boyunca birlikte yapacakları yaratıcı faaliyetleri içeren 40 aktivite sunar. Sosyal Bilimler, İngilizce, Yabancı Diller, Matematik, Fen, Sağlık, Görsel Sanatlar, Sahne Sanatları, Beden Eğitimi alanlarında akademik faaliyetleri içerir. Sosyal beceriler, başkalarını dinleme, materyalleri paylaşma, karar verme ve anlaşmaya varmayı içerir ve öğrencilerin tüm akademik çalışmalarına uygulayabilecekleri becerilerin başında gelmektedir.

Araştırmalar, diyalog kurabilmenin karakter gelişiminde büyük öneme sahip olduğunu, özellikle çocuklar ve yetişkinler arasında sağlıklı diyaloglar kurmanın ilişki kurma becerileri başta olmak üzere diğer sosyal becerilerin gelişmesine de katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020). Dolayısıyla Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın kullanıcılara sunduğu materyaller, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğrenci-öğrenci vb. arasındaki diyaloğa katkı sağlayacak türden araçlar içerdiği görülmekte, bunun da duyarlı bir okul topluluğu yaratma ve çocuklarda olumlu karakter gelişimini sağlamada önemli olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerle Ev Aktiviteleri Rehberi: Öğrencilerin aile üyeleriyle yaptığı kısa etkinliklerle evde iletişimi teşvik etmekte ve okul öğrenimini ev deneyimleri ve bakış açılarıyla ilişkilendirmektedir. Etkinlikler sınıfta başlar, evde gelişir ve daha sonra sınıfta grup etkileşimi ve paylaşımı ile sona erer.

Müdür, programın başarılı bir şekilde uygulanması için liderlikte önemli bir rol oynar. Duyarlı Okul Topluluğu Programı, başarılı uygulamaları başlatma, yönetme, rehberlik etme ve sürdürmede müdürleri desteklemek için de çeşitli materyaller sağlamaktadır. Müdürler için sağlanan materyaller müdürlerin okul-öğrenciler, öğretim üyeleri ve personel, aileler ve bölge ve topluluk üyeleri gibi tüm bileşenlerle çalışmasına yardımcı olmakta, programın kalıcı bir şekilde okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler tarafından uygulanmasına destek sağlamaktadır. Bu materyaller aşağıdaki gibidir:
Müdürün Liderlik Kılavuzu: Program uygulamasını planlamaya, başlatmaya ve desteklemeye yardımcı olmak için adım adım rehberlik ve kaynaklar sağlamakta, normları belirlemek, kararlar almak, sorunları çözmek için personelle sınıf toplantılarına liderlik etmek için gündemleri içermektedir.
Müdürün Takvimi: Uygulamanın ilk iki yılı boyunca kritik liderlik faaliyetleri için zaman çizelgeleri sunmaktadır.

Okul Disiplini: Müdür Kiti: Okul liderlerinin, okul disiplinini olumsuz yönde etkileyen davranışları olan öğrenciler için öğretmenlerle çalışmasına yardımcı olacak ayrıntılı rehberlik sağlamaktadır.

Okul Genelinde Değerlendirmeler ve Anketler: Okul liderlilerinin program uygulamasını ve zaman içinde okul iklimini değerlendirmesine yardımcı olacak gözlem araçları, okul iklimi değerlendirme araçları gibi materyalleri içermektedir.

Okul Çapında Topluluk Oluşturma Etkinlikleri Rehber: Öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve okuldaki diğer yetişkinler arasındaki ilişkileri geliştiren, okul çapında rekabete dayalı olmayan etkinliklerden oluşan bir rehberdir. Öğrencileri ve yetişkinleri birbirine bağlayan okul çapındaki etkinlikler, okul geleneklerini güçlendirmeye ve yardımseverliği, kapsayıcılığı ve sorumluluğu teşvik etmeye yardımcı olmaktadır. Topluluk oluşturma faaliyetleri, programın ayrılmaz bir parçasıdır ve sınıf dışında yardımseverliği, kapsayıcılığı ve sorumluluğu teşvik eden 15 etkinlik/faaliyet içermektedir. Faaliyetler arasında hizmet projeleri de vardır (Caring School Community, 2021).

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nı uygulamakta olan öğretmenler, programın kendilerine sağladığı rehber, kılavuz ve diğer materyaller hakkında olumlu görüşler bildirmiş, bu kılavuz ve rehberlerin ihtiyaç ve hedeflere göre kolayca uyarlanabilir olduğunu ifade etmişlerdir:

> *"Topluluk Oluşturma Rehberi ve Topluluk Sohbeti Kitlerini hedeflediğimiz şeyi düşünürken üzerinde durmamız gereken harika sorular içeren araçlar olarak görüyorum. Farklı Yaş Grubu arkadaşlıkları Etkinlik Kitabı'nda etkinlikleri tasarlarken dikkate alınması gereken bazı sorular var ve bu sorular etkinlikleri uygularken öğretmenlere koçluk yapmak için de kullanılabiliyor ve bu çok işime yarıyor." (Ö3-K-DOT-MA).*

Programın uygulandığı okulda görev yapan yönetici ise öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan teknoloji, araç-gereç ve materyallere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Her sınıfta her hafta aynı gün büyük sınıf toplantılarımız var. Aynı gün, okul çapında önemli konuları konuşuyoruz. Her sınıf aynı anda zorbalığı ele alırsa, öğrenciler bu anlayışı teneffüse getirdiklerini ve öğrendiklerini harekete geçirdiklerini görebilirsiniz. Çocuklar kendilerini güvende hissederler. Sorunlar olduğunda, çocuklar onları gündeme getirmenin sorun olmadığını bilirler. Materyaller bu anlamda ortak bir dil kullanmamızı sağlıyor." (Y2-K-DOT-PhD)*

Okul yöneticisi ayrıca programın kendilerine sunduğu materyallerin onlar için 'ortak bir kelime dağarcığı' sağladığını belirterek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Öğrenciler çok çeşitli fırsatlara sahipler. Bunlara sınıf toplantıları, arkadaşlık etkinlikleri, açılış-kapanış çemberleri ve diğer liderlik deneyimleri dahildir. Öğrencilerin birbirlerine yardım etme, problem çözme ve kendilerine, başkalarına saygıyı düşünme fırsatları vardır. Program bize ortak bir kelime dağarcığı ve araçlar sağladı. Tüm okul, personelle beraber programın ilkelerini kullanıyoruz. Bir okulda bu tutarlılığın olması bize yardımcı olur." (Y2-K-DOT-PhD)*

Karakter Önemlidir! Programı, okullara, öğrencilerin disiplinini teşvik etmek için kurallar, yönetmelikler ve motive edici sözler içeren afişler veya panolar asmalarını tavsiye etmektedir. Programın felsefesine göre öğrencilere aşılanan karakterler, paylaşma ve empati gösterme deneyimleri yaşayarak güçlenir. Öğrencilerin topluma katılmaları için okul ortamında geliştirilen karakterleri güçlendirebilir. Bu program kapsamında okullar, konumlarına bağlı olarak birçok yerde öğrencilerin katılım sağladığı sosyal programlar düzenlemektedir. Öğrenciler ve öğretmenler, ağaç dikme gibi yardım ve hizmet sağlama konusunda iş birliği kurmaya teşvik edilir. Birçok okul, toplum içinde ağaç dikerek toplumsal katkı programını yürütmüş olurlar. Böylece öğrenciler güncel olarak yaşadıkları sürecin bir karakter oluşturma süreci olduğunu ve bu süreci çevreye yayabileceklerini anlamaktadırlar. Programın kullanıcılara sunduğu kaynaklardan bazıları aşağıdaki verilmiştir**:**

'Gidilecek Yol' Dergisi: Öğrencileri kişisel düşünme etkinliklerine, küçük grup tartışmalarına veya karakter ve liderlik hakkında tüm grup sohbetlerine dahil etmektedir. Her sayfa, öğrencilerin ilgisini görsel olarak çekecek resimlerle doludur ve ilham verici karakter alıntıları ve düşündürücü sorular içerir. Okullar bunu sosyal-duygusal öğrenme programlarına da ekleyebilmektedirler.

Öğrenci Planlayıcıları: Olumlu bir okul ortamı yaratmak için 'Altı Karakter Sütunu'nun her biri için karakter dersleri sunmaktadır. Üç düzey için de planlayıcılar mevcuttur: İlköğretim (1-3. Sınıflar), İlköğretim (3-5. Sınıflar) ve Orta/Lise (6-12. Sınıflar).

Ahlaki Kombat Kitap Serisi: Madde bağımlılığı, okuldan kaçma ve suç teşkil eden davranışların üstesinden gelme gibi konulara yardımcı olması için tasarlanmıştır. On kitaplık serideki her kitap belirli bir konuya odaklanmakta, kitaplar bütün bir seri olarak veya tek başına kullanılabilmektedir. Tüm on başlık için kolaylaştırıcı kılavuzları ve öğrenci çalışma kitapları mevcuttur.

Erken Çocukluk Eğitimi Kiti: Ana sınıfından 2. Sınıfa kadar olan öğrenciler için tasarlanan erken çocukluk kitleri, 'Karakterin Altı Sütununu' programa kolayca

entegre etme ve öğrencilere kolaylıkla bu özellikleri uygulama fırsatı sunmaktadır. Müzik CD'leri ve posterler ek kaynaklar olarak bu kite dahil edilmekte, kit ayrıca, ailelerle birlikte evde karakter gelişimini desteklemeye yardımcı olmak için her dersle eşleşecek aile etkinlikleri sayfalarını da içermektedir (Karakter Önemlidir Program Kaynakları, 2021).

4.1.9. Karakter Eğitimi Programlarının Bileşenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen karater eğitimi programlarının bileşenleri Tablo 33'te sunulmaktadır:

Tablo 33: Karakter Eğitimi Programlarının Bileşenleri

Tema	Programlar		
Programın Bileşenleri	**Olumlu Eylem**	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
	Aile Katılımı	Sınıf Toplantıları	Akademik Etki Alanı
	Okul İklimi Geliştirme	Öğrenci Eşleştirmesi	Sosyal ve Duygusal Alan
	Topluluk Katılımı	Ev Bağlantısı	Karakter Alanı
		Okul Çapında Topluluk Oluşturma	Okul İklimi Alanı

Olumlu Eylem Programı, madde kullanımı, şiddet içeren davranışlar, zorbalık, sosyal-duygusal öğrenme, olumlu gençlik gelişimi, karakter gelişimi ve akademik başarı gibi çeşitli konuları ele almaktadır. Bu bağlamda içeriğindeki üç temel bileşen aşağıdaki gibidir:

Aile Katılımı: Aile Katılımı Bileşeni, ebeveynlere bir aile programı uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu bileşen, okul-aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde 'Olumlu Eylem' ilkelerinin tartışılması ve kullanılmasında olumlu artışlara yol açmaktadır. Program kapsamında, Ebeveynlere ders kavramlarını ve çocuklarının olumlu eylemleri nasıl pekiştireceklerini öğreten düzenli ev aktiviteleri sağlamanın yanı sıra okulda da ebeveyn atölyeleri gerçekleştirilmektedir.

Ebeveyn katılımının programa büyük oranda destek sağladığı görüşünü savunan program uygulayıcılarından Öğretmen Ö1-K-OE-MA, ebeveynlerin çocukların karakter gelişimi üzerindeki etkisi ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Ebeveynler çocuklarının karakterinde daha fazla sorumluluk alana kadar, sınıfta ne yaptığımızın önemli olmayacağını düşünüyorum. Evde güçlendirilmiş karakter eğitimi*

şart. Aksi takdirde öğrencilerin kafası karışır ve neyin doğru veya yanlış olduğundan emin olamazlar. Velilerin, ahlak desteği vermenin ötesinde, karakter eğitimi kavramını ömür boyu sürecek bir arayış olarak modellemeleri gerekir. Okulda konuşulan dili evde de destekleyerek çocuklarının değerleri içselleştirmelerine katkı sağlamalılar." (Ö1-K-OE-MA)

Bu düşünceyi destekler nitelikte görüşler bildiren öğretmen Ö2-E-OE-MA ise okullarındaki ebeveyn-okul iş birliğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"En iyi karakter eğitiminin öğrencileri, çevrelerinde gördüklerinin, kendilerine söylenenlerin ve kişisel olarak deneyimlediklerinin ahlaki sonuçları hakkında dürüst tartışmalara ve düşüncelere dahil edeceğini düşünürüm. Bu tartışmalar güvenilir bir yetişkin tarafından yönlendirildiğinde, öğrencilere sorunlar hakkında düşünme ve fikir beyan etme suretiyle çevreleriyle bunları paylaşma fırsatı sunar. Bu yüzden aileleri olabildiğince karakter gelişimleri noktasında dahil etmeye çalışıyoruz. Bunun için programın bize sağladığı kaynaklar var. Ebeveynler farklı geçmişlerini ve kişisel deneyimlerini paylaşacak şekilde okulda kapsayıcı, tüm okul etkinliklerinde yer alıyorlar ve bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum." (Ö2-E-OE-MA)

Okul İklimi Geliştirme: Bu bileşen, okulun tüm çabalarını koordine ederek ve olumlu eylemleri pekiştirerek sınıf programını güçlendirmektedir. Okul müdürü ve bir Olumlu Eylem Komitesi, bu bileşeni her sınıf seviyesindeki temsilciler, destek personeli, veliler, öğrenciler ve topluluk üyeleriyle birlikte yönetmektedir. Tüm personel, okul topluluğundaki değişimi etkilemek için güçlü ve tutarlı bir yaklaşımla birlikte çalıştıklarında evrensel olan Olumlu Eylem felsefesi etrafında koordine olmakta ve bu şekilde hedeflenen başarı sağlanabilmektedir (Allred, 2018).

Karakter eğitiminin okul kültürüne ne kadar çok aşılanırsa o kadar başarılı olacağı görüşünü savunan Olumlu Eylem Programı uygulayıcısı okul yöneticisi Y1-E-OE-MA görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bu tür programların başarısının anahtarının, öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin içinde yaşadığı seçimler ve eylemlerden oluşan gerçek dünyayla doğrudan bağlantısı olduğunu düşünüyorum. Okula bağlılık çok önemli.. Okulun hedefler konusunda net olması.. Tüm personeli bilgilendirmesi ve uygulamaya bağlı olması önemlidir. Bana göre, öğrencilerin karakterlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir programın en önemli bileşeni, öğrencilere değerleri gerçek dünyadan kaynaklanan sorularla uygulama fırsatları sağlama yeteneğidir." (Y1-E-OE-MA)

Topluluk Katılımı: Topluluk Katılımı Bileşeni okullarda çeşitli programlar organize etmek için destek sunmaktadır. Bu bileşen, topluluk çapında karakter eğitimi etkinlikleri yapılacak şekilde düzenleme yapmayı amaçlar ve topluluğun ruh sağlığı, medya, iş dünyası, kolluk kuvvetleri ve yargı gibi alt grupları için sunulacak projeleri ana hatlarıyla belirtir. Her okul yılı, toplumu dahil etmek veya etkilemek için fırsatlar sunan okul çapında bir etkinlikle sona erer. Örneğin, okullar, topluluklarının desteğe

ihtiyacı olan bir alanında (iş dünyası ya da medya gibi) bir hizmet projesi tamamlayabilir.

Hizmet projelerini "Öğrencilerin başkalarının refahına katkıda bulunmalarını sağlayan okul içinde ve dışında hizmet ederek öğrenme fırsatları" olarak nitelendiren Ö3-K-DOT-MA, öğrencilerin bunu yaparken kendi deneyimlerini de yansıttıklarını, dolayısıyla bu projelerin öğrencilerin karakter gelişimlerine büyük katkılar sunacağını savunmaktadır.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı, ana sınıfından sekizinci sınıfa kadar dört temel eğitim uygulaması etrafında düzenlenen bir programdır: Sınıf Toplantıları, Farklı Yaş Grupları Arkadaş Etkinlikleri, Ev Etkinlikleri, Okul Çapında Topluluk Oluşturma Etkinlikleri. Bu dört ana sınıf bileşeni, gelişimsel disiplini, sosyal anlayışı, iş birliğini, toplum yanlısı değerleri ve yardım etkinliklerini teşvik etmektedir. Program bileşenleri için konular (örnekler) Tablo 34'te verilmiştir:

1. *Sınıf Toplantıları:* Sınıf toplantılarında öğretmenler, birliğin ve sosyal becerilerin nasıl oluşturulacağını gösterirken, öğrenciler sınıf normlarını ve hedeflerini nasıl belirleyeceklerini, kararları nasıl alacaklarını ve sınıf iklimini etkileyen sorunları belirleyip bunları çözmenin yollarını öğrenmektedirler. Sınıf toplantıları, öğrencilerin sınıfları hakkında kararlar aldıkları, ilişkiler kurdukları ve sınıflarını etkileyen sorunlar hakkında konuştukları, tüm sınıf için önemli tartışmalardır. Yılın başında topluluk oluşturmaya yardımcı olmak için, okulun ilk iki haftasında planlanmış birkaç sınıf toplantısı vardır. 3. Haftadan başlayarak ve yılın geri kalan tüm haftaları için haftada bir sınıf toplantısı yapılmaktadır. 2.Sınıftan 8.Sınıfa kadar sınıf toplantıları programın bir parçasıdır. Öğrenciler sandalyeleriyle bir daire oluşturarak toplantı boyunca bu dairede oturmaya devam ederler. Ana sınıfı ve 1.Sınıflarda da öğrenciler topluluk sohbetlerine katılırlar. Topluluk sohbetleri, sınıf toplantılarının temelini oluşturmaktadır. Sohbetler, sınıf toplantılarından daha kısa ve daha az formaldir (resmi). Topluluk sohbetleri, ortaya çıkan sorunları çözme yolları da dahil olmak üzere sınıf ve okul topluluğu hakkındaki tartışmalardan oluşmaktadır. Bazı topluluk sohbetleri haftalık derslere dahil edilir ve diğerleri, yıl boyunca kendiliğinden ortaya çıkan çeşitli konuları ele almak için ayrı olarak sunulmaktadır (örneğin bir yedek öğretmen için hazırlanmak, bir saha gezisine çıkmak veya sınıfta zorbalıkla ilgili konular gibi).

2. *Öğrenci Eşleştirmesi (Farklı Yaş Grupları Arkadaşlık Programı):* Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın en önemli bileşenidir. Arkadaşlık programı, farklı yaş grupları arasında özenli ilişkiler kurmak için alt ve üst sınıftaki öğrencileri eşleştirmektedir. Arkadaşlar her aktivite için birlikte plan yapar, aktivite sırasında arkadaş çiftlerini destekler ve sonrasında deneyimlerini yansıtırlar. Standart sınıf düzeyi gruplamaları, farklı yaş gruplarından öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve iyi ilişkiler kurmaları için olanak sağlamaz. Bu fırsatlar olmadan, bazı büyük öğrenciler daha küçük olanlara karşı kaba olabilir ve daha küçük öğrenciler sonuç olarak daha büyük öğrencilerden korkmayı öğrenebilirler. Arkadaşlık programı, her yaştan öğrencinin nezaket, iş birliği, adalet ve empatiye değer veren akran gruplarına ait olduklarını hissetmelerine yardımcı olmaktadır.

3. *Ev Bağlantısı:* Aileler, çocukların değerleri ilk öğrendiği yerlerdir ve ebeveynler, çocukların ilk ve en önemli ahlaki eğitimcileridir. Duyarlı Okul Topluluğu'nda okullar, aileler ve toplum bu değerler üzerinde ilişkiler kurmak ve iş birliği yapmak için anlamlı yollarla birlikte çalışmaktadırlar. Okul, ebeveynler için okul çapında etkinliklere, sınıf ile evi birbirine bağlayan program etkinliklerine ve özel ebeveyn etkinliklerine destek sağlamaktadır. Okullar ve aileler birlikte çalıştıkça güven ve saygı gelişir. Haftalık 'Ev Bağlantısı Etkinlikleri', öğrencilerin aile üyeleriyle haftanın karakter özelliği ve sosyal gelişim odağı hakkında konuşmalarına yardımcı olmakta, her 'Ev Bağlantısı Etkinliği', aile üyelerinin çocuklarının öğrendikleri becerileri evde nasıl uygulayabilecekleri hakkında konuşmalarına yardımcı olmak için konuşma başlatıcıları sağlamaktadır. Öğrenciler, hafta sonunda sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak için aile üyeleriyle yaptıkları konuşmaları yazarlar. Aktiviteler, her biri ayda 1-2 defa gerçekleşir. Program aynı zamanda büyükbabalara toplantılar, aile geceleri gibi okul çapındaki etkinlikler aracılığıyla aile üyelerini programa dahil etme fırsatları sunmaktadır. Öğretmenler sınıfta başlayan, evde gelişen ve sınıfta sona eren bir öğrenme döngüsünün nasıl oluşturulacağını öğretirken, öğrenciler evde ebeveynleriyle yapacakları kısa konuşma etkinliklerini uygular ve bilgi edinirler. Sınıflarına geri döndüklerinde bu bilgileri arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bunlar, ailelerin bakış açılarını, kültürlerini ve geleneklerini tanıtmaya ve kişilerarası anlayış ve

takdiri teşvik etmeye yardımcı olan aktivitelerdir. Buna ek olarak, öğretmenler aşağıdakileri yaparak güçlü okul-aile bağlarını geliştirebilirler:

- Okula Dönüş Gecesi'nde ebeveynlerin kendilerini diğer ebeveynlere tanıtmalarını sağlayarak kasıtlı olarak ilişkiler kurmak; sosyal ve duygusal öğrenmenin yanı sıra akademik öğrenmenin önemi hakkında bilgi paylaşarak ve Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın bu öğrenimi destekleyeceği yollardan bazılarını açıklayarak,
- Öğrencilerin ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri ve öğrenmenin neden önemli olduğu hakkında düzenli olarak iletişim kurarak aileleri sınıf etkinlikleri ve öğrenme hakkında bilgilendirerek,
- Aileleri, sadece öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tartışmak için değil, onlarla öğrencilerin bireysel başarıları ve ilerlemeleri hakkında bilgilendirme yapmak için iletişime geçerek,
- Ailelere yargılayıcı olmayan ve açık bir duruş sergileyerek, aile üyelerinin okulda kendilerini rahat hissetmelerini sağlayıp okul bağlarını güçlendirerek (Caring School Community, 2021).

Programın ebeveyn-okul iş birliğini yönetici Y2-K-DOT-PhD şu örneklerle açıklamıştır:

> *"Ebeveyn ve öğretmenler arasında iş birliği var. Bir yönetici olarak, ebeveynlere okula gelip herhangi bir eksiklik, boşluk gördüklerinde ya da çocuklarıyla ilgili herhangi bir problem yaşadıklarında bu konuları dile getirmeleri konusunda onları cesaretlendiriyorum. Ve bu sorunları birlikte çözmeye çalışıyoruz. Ebeveynlerin okuma-yazma gecelerine, matematik ve fen gecelerine dahil olmalarını sağlıyoruz. Ailelerine gelişimlerini göstermenin gururunu yaşasınlar diye öğrencileri bu programlara aileleriyle davet ediyoruz. Ebeveynler de okulda yapılan çabaları, başarıları görmüş oluyorlar. Çocukların hazırladıkları projelere katılımlarını teşvik ediyoruz, bu da çocukla olan iletişimi önemli ölçüde güçlendiriyor ve okulda vermeye çalıştığımız değerleri pekiştirerek içselleştirebiliyorlar." (Y2-K-DOT-PhD)*

4. *Okul Çapında Topluluk Oluşturma:* Okul çapında topluluk oluşturma faaliyetleri, Duyarlı Okulu Topluluğu Programı'nın hedeflerini güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, duyarlı bir okul ortamı oluşturmak için öğrenciler, ebeveynler, okul personeli ve genel olarak toplumu işbirlikli etkinliklerle birbirine bağlar. Etkinlikler, yeni okul geleneklerini ve kültürel anlayışı teşvik etmek içindir. Etkinlikler, sınıflar arasında, öğrenciler arasında, okul personeli arasında, personel ve öğrenciler arasında ve personel üyeleri ve öğrencilerin aileleri arasında, tüm öğrencilerin bir aidiyet duygusu ve okul

topluluklarına daha derin bir bağlılık hissetmelerine yardımcı olan bir topluluk duygusunu besler. Ailelerin de okula daha bağlı hissetmesi ve çocuklarının öğrenimini daha iyi destekleyebilmelerini sağlar. Okul çapındaki faaliyetler kapsayıcı olmaya, rekabetten kaçınmaya, farklılıklara saygı göstermeye ve aynı zamanda farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler, personel ve öğrenciler, öğretmenler ve aile üyeleri arasındaki hiyerarşik bölünmeleri azaltmaya çalışır. Aileleri okul çapındaki etkinliklere katılmaya teşvik etmenin yanı sıra, aile üyeleri de etkinlikleri planlamak ve yürütmek için okulun liderlik ekibine katılmaya davet edilir. Okul çapında topluluk oluşturma faaliyetlerine örnek olarak "Aile Kültürü Müzesi", "Büyükanne ve Büyükbaba Buluşması", "Aile Sesli Okuma" ve "Aile Film Gecesi" örnek olarak verilebilir.

Okul çapında duyarlı bir topluluk oluşturmanın önemi üzerinde duran yönetici Y2-K-DOT-PhD, "okulun en büyük hedeflerinden birinin, öğrencilere kendilerini dünyanın içinde nasıl göreceklerini anlayabilecekleri bir yer veya alan sağlamak" olduğuna inandığını ifade ederek okulun onlara küçük bir dünyada kendileri gibi düşünmeyen insanlarla nasıl geçinecekleri konusunda kurallar sağladığı görüşünü bildirmiş ve çocukların karakter gelişimine okul atmosferinin etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

> "O*kul, öğrencilerinin benimsemesini istediği değerleri yansıtmalı, adil ve insancıl bir yaklaşımda olmalıdır. Biz okulda ve sınıflarda 'duyarlı ve ilgili öğrenci toplulukları' yaratma hedefiyle hareket ediyoruz. Öğrenciler de bu adil ve duyarlı topluluğun bir parçası olarak hareket etmeleri gerektiğini görüyorlar. Öğrencilerin gelişimini tüm yönleriyle teşvik etme konusunda övgü yaklaşımını kullanıyoruz. Sadece akademik başarıyı değil olumlu karakter özelliğini de ödüllendiriyoruz. Amacımız, öğretmenler, yönetici, personel ve öğrencilerin birbirlerine saygılı ve kibarca davrandığı duyarlı bir okul ortamı oluşturmak. (Y2-K-DOT-PhD)*

Tablo 34: Duyarlı Okul Topluluğu Bileşenleri

Sınıf Toplantıları	Öğrenci Eşleştirmesi	Ev Bağlantısı	Okul Çapında Topluluk Oluşturma
Yılın Başı • Birbirlerini Tanımak • Takım Oluşturmak • İsimleri Öğrenmek • En sevdikleri şeyleri paylaşmak **Norm Ayarları** • Adalet ve Yardımseverliği Tartışmak • Normlar Üzerinde Anlaşmak **Sınıf Toplantıları** • Oyun Alanı Davranışları • Arkadaş İlişkileri **Yıl Boyu** • Planlama/Karar Verme • Yeni Öğrencileri Karşılamak • Yedek Bir Öğretmen İçin Hazırlanmak • Alan Gezisi **Problem Çözme** • Zorbalık • Paylaşmamak • Tartışma ve Kavga • Hırsızlık **Yılın Sonu** • Yansıtma ve Tamamlama • Takdir Kartları Oluşturma	**Seni Tanımaya Başlıyorum** • Ortak İlgi Alanlarıyla İlgili Bir Poster Tasarlamak • Arkadaşlık Fotoğrafları Çekmek **Öğrenmek ve Oynamak** • Birlikte Bir Heykel Yapmak • Birbirlerine Şarkı Öğretmek • Kişisel Bir Çizgi Roman Oluşturmak • Bir Anket, Çizelge Oluşturmak • Yeni Oyun Alanı Becerilerini Paylaşmak • Birlikte Bir 'Şiir' Yazmak **Yılı Kutlamak** • Arkadaşlarla Anı Defteri Oluşturmak	**Ana Sınıfı** • Okula Başlamak • Oyun Alanında • Hepimiz Öğretmeniz **1. Sınıf** • Yardım Zinciri • Benim Adımın Hikayesi • Alfabe Oyunu **2. Sınıf** • Tatil Gelenekleri • Çocukluk Arkadaşı • Bir Kriket Olsaydım **3. Sınıf** • Yeterince Yaşlı • Hatırlayacak Mıyım? • Gerçek Kahramanlar 4**. Sınıf** • Nesiller Haritası • Büyüdüğümde.. • Bir Fotoğraf Hikayesi **5. Sınıf** • Aile Folkloru • Ticaret Yerleri • Kişisel Zaman Kapsülü 6**. Sınıf** • Hedeflerin Belirlenmesi • Maç Danışmanı • Dünyayı Değiştirmek	**Okuldaki İnsanları Tanımak** • Yeni Gelenleri Karşılamak İçin Plan Yapmak • Personelle Röportaj • Bir Aile Eserleri Müzesi Oluşturmak **Topluluktaki İnsanları Tanımak** • Büyüklerle Toplantı Planlamak • Aile Projeleri Fuarı Düzenlemek **Topluluğu Genişletmek** • Yerel Bir Amaç Seçmek ve Desteklemek • Yardıma Muhtaç Bir Aileye Yardım Etmek **Öğrendiklerini Paylaşmak** • Bilim Gecesine Ev Sahipliği Yapmak • Aile-Matematik Etkinliği Gecesine Ev Sahipliği Yapmak **Çevreyle Gurur Duymak** • Bir Okul Topluluğu Bahçesi İçin Fidan Dikmek • Bir Okul Temizlik Etkinliği Planlamak • Bir Okul Duvar Resmi Tasarlamak ve Boyamak

Karakter Önemlidir! Programı, dört alanda (Başarının Dört Çarkı) anlamlı, ölçülebilir ve sürdürülebilir sonuçlar üretmek için birlikte çalışmak üzere tasarlanmış kapsamlı bir çerçeve (bileşenler) içermektedir. Bu dört başarı çarkı aşağıdaki gibidir:

1. Akademik Alan
2. Sosyal-Duygusal Alan
3. Karakter Alanı
4. Okul İklimi Alanı

1. *Akademik Alan:* İlk Başarı Çarkı, her öğrencinin entelektüel ve akademik potansiyeline ulaşmasına yardımcı olan değerlere, tutumlara, zihniyetlere ve becerilere odaklanmaktadır. Karakter Önemlidir!'in akademik boyutunda somutlaşan eğitim sonuçları, bilişsel ve entelektüel gelişimle ilgili Ortak Çekirdek standartlarının (Core Standards) tüm temel boyutlarını ele alır. Programın bu bileşeniyle hedeflediği konular aşağıdaki gibidir:

Öğrencileri;

- Üniversite ve kariyer hazırlık hedeflerine ulaştırmak.
- Standartlaştırılmış testlerde performanslarını iyileştirmek.
- Yaşam boyu öğrenme ve kendini geliştirme motivasyonunun aşılamak.
- Lise mezuniyet oranını ve ileri eğitime devam eden öğrencilerin yüzdesini artırmak.
- Kopya ve intihali önlemek için akademik dürüstlük taahhüdünü teşvik etmek.
- Zorluklar ve başarısızlık karşısında kararlılığı arttıran bir zihniyeti aşılamak.
- Aşamalı olarak karmaşık bilişsel ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmek.
- Karar vermede ve problem çözmede yeterliliği geliştirmek.
- Yaratıcılığı teşvik etmek.

Bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için öğretmenlere rehberlik (Akademik, Sosyal, Duygusal ve Karakter Gelişimi Model Standartları aracılığıyla) ve ayrıca sınıf ve okul çapında deneyimsel etkinlikler, okul ve toplum dahil olmak üzere özel karakter eğitimi ve öğrenme araçları ve stratejileri (iyileştirme projeleri, tartışma ve deneme istemleri, öğretim programına entegrasyonu) verilmektedir. Bu bileşen özellikle beş akademik sonucu teşvik etmektedir: "Motive ve Adanmış Öğrenciler", "Kendine

Güvenen ve Çalışkan Öğrenciler", "Sorumlu, Katılımcı, Özerk ve Okula Bağlı Öğrenciler", "Bilgili, Mantıklı, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünen Öğrenciler".

2. *Sosyal ve Duygusal Alan:* İkinci Başarı Çarkı, duygusal zekâ kavramında yaygın olarak benimsenen değerler, tutumlar, zihniyetler ve becerilere odaklanmaktadır. Bu kritik, entelektüel olmayan özellikler ve nitelikler, kişisel refah, yaşam doyumu ve kişisel ve kariyer başarısının çeşitli yönleri için esastır. Programın bu bileşeniyle amacı öğrenciye aşağıdaki konularda yardımcı olmaktır:
    - Öğrencilerde benlik saygısını ve güveni destekleyerek, kişisel niteliklerini ve kişiliklerinin duygusal yönlerini sağlıklı bir şekilde anlayıp kabul ederek kişisel yaşamlarını iyileştirmek.
    - Öğrencilere duygularını uygun bir şekilde ifade etmek ve olumsuz duygu ve dürtüleri tanımak ve üstesinden gelmek için öz-disiplini öğreterek, anti-sosyal veya kişisel olarak zararlı davranışlarda bulunmaya yönelik durumlara direnmek için yetki veren becerileri geliştirerek okul güvenliğini arttırmak.
    - Sorumluluk, dayanıklılık ve sabır gibi özelliklerin yanı sıra planlama, hedef belirleme, zaman yönetimi ve organizasyon becerileri geliştirerek daha etkili ve başarılı olmalarını sağlamak.
    - Öğrencilerin akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ve diğerleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olarak olumlu bir okul iklimi yaratmak.
    - Öğrencileri sosyal ve akademik yönden geliştirmek ve olumlu okul iklimini desteklemek için onlara etkili bir takım çalışması ve iş birliği yapmayı, etkin iletişim kurabilme, çatışma yönetimi ve liderlik becerilerini öğretmek.
    - Okulda, kişisel yaşamda ve kariyerde başarı için kritik olan 21. Yüzyıl becerilerini, tutumlarını ve özelliklerini geliştirmek (örneğin, vicdanlı olmak, mükemmelliğe teşvik, azim, pozitiflik ve diğerleri).
3. *Karakter Alanı:* Üçüncü Başarı Çarkı, her öğrencinin Karakterin Altı Temeli'ni geliştirmesine ve anlamasına yardımcı olan değerlere, tutumlara ve becerilere odaklanmasını hedeflemektedir. Programın karakter boyutunda somutlaşan gelişimsel sonuçları, güvenli ve özenli bir öğrenme ortamının

geliştirilmesinde gerekli olan tüm özelliklerini ele almaktadır. Programın bu bileşeniyle amacı aşağıdaki konularda öğrencilere yardımcı olmaktır:

- Ahlaki karakter ve bağlılık geliştirmek.
- Karar verme niteliklerini iyileştirmek.
- İlişki kurma ve kariyer hazırlığı için gerekli olan bütünlük, dürüstlük, sözünü tutma ve sadakat özelliklerini göstermek.
- Cinsiyet, ırk, din veya diğer ayırt edici niteliklere bakılmaksızın otorite figürlerine ve diğerlerine saygı göstermek.
- Eylemlerinden ve yaptıkları seçimlerden sorumlu olmak.
- Başkalarına karşı adil olmakla ilgili bilişsel becerileri arttırmak.
- Başkalarının iyiliği için şefkat ve duyarlılık göstermek.
- Vatandaşlık görevleri ve sosyal sorumlulukları yerine getirmek.

4. *Okul İklimi Alanı:* Dördüncü ve son Başarı Çarkı, beş öğeden oluşan olumlu bir kültüre odaklanmaktadır. Programın bu bileşeniyle amacı aşağıdakilerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktır:

   Okulun;

   - İlgi çeken ve erişilebilir bir ortam olması.
   - Saygılı, olumlu ve destekleyici ilişkiler barındırması.
   - Adil ve tutarlı bir şekilde uygulanan kurallar ve politikalar belirlemesi.
   - Öğrenciler ve personel arasında doğru bir iletişim sağlaması.
   - Öğrenciler arasında çevreleri ve birbirleri için sahiplenme ve bağlılık geliştirmesi.
   - Ebeveyn katılımı ve bağlılığını sağlaması.
   - Öğretmen katkısı ve değerlendirmede hesap verebilirliği sağlaması.

Programın okul topluluğu bileşenine ilişkin, "Okul yönetimi olarak olumlu okul ikliminin gelişimine nasıl destek oluyorsunuz?" sorusu yöneltildiğinde yönetici Y3-K-KÖ-MA çocukların nasıl hissettikleriyle ilgilendiklerini, karakter anlamında gelişimlerinin akademik başarıları kadar önemli olduğunu düşündüklerini ve bu yüzden çocukların anlaşıldıklarını bilmelerini önemsediklerini belirtmiş ve eklemiştir:

> *"Karakter eğitiminin bir parçası olan birbirlerine karşı saygılı ve sabırlı olmayı öğretmek için kibar, ilgili ve duyarlı davranarak bu değerleri konuşmalarımıza sohbetlerimize ve etkinliklerimize ekliyoruz. Her öğrenciyi spora yönlendiriyoruz, spora yönlendiremediklerimizi takım ruhu aşılamak için satranca yönlendiriyoruz.*

Ders dışı etkinliklere mutlaka katıldıklarına emin oluyoruz. Öğrencilere güvenli bir şekilde tartışabileceklerini bilmeleri için fiziksel alanlar sağlamak önemlidir. Rehberlik bölümümüz bu konuda yardım sağlıyor. Psikiyatristlerimiz var. Okul binamızda duygusal veya akademik olarak desteğe ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri davranış uzmanlarımız var." (Y3-K-KÖ-MA)

Bunlarla beraber karakter gelişimi bileşenleri için günlük rutinler oluşturduklarını da ifade eden yönetici Y3-K-KÖ-MA buna örnek olarak öğrencilere Rita Pierson'ın su sözlerini ezberlettiklerini ve her gün tekrarlamalarını istediklerini sözlerine ekliyor:

"Ben birisiyim,
Bu okula geldiğimde de birisiydim,
Okuldan ayrılırken daha iyi birisi olarak ayrılacağım,
Güçlüyüm ve burada aldığım eğitimi hak ediyorum.
Yapacak işlerim, etkileyecek insanlarım ve gidecek yerlerim var." (Rita Pierson)

Ayrıca, Karakter Önemlidir! Programı'nda okul-aile iş birliğine, veli katılımına da çok önem verdiklerini belirten yönetici Y3-K-KÖ-MA, bu anlamda neler yaptıklarını şöyle açıklamıştır:

"Okul hedefimiz kültürel açıdan duyarlı bir çevre oluşturmak. Bir binada tüm dünyadan öğrencilerimiz var ve uygulamayı ona göre yapmamız gerekiyor. Okulumuzda 20 farklı ülkeden öğrenci var. 15 farklı dil konuşuyorlar. Dilsel çeşitlilik mevcut. Hedefimiz kültürel anlamda da birbirlerini anlamaları. Bu yüzden velileri de okula davet ediyoruz. Ve öncelikli değerlerini öğrenmeye çalışıyoruz." (Y3-K-KÖ-MA)

Araştırmaya katılan öğrenci velileri çocuklarının eğitim gördükleri okullarda çocuklarının karakter gelişimine ilişkin yapılan uygulamalarda kendileriyle olan iş birliğine yönelik genel olarak olumlu görüşler bildirmişlerdir. 'Okulda verilen karakter eğitiminde aile ile iş birliği sağlanmakta mıdır? Sorusuna ilişkin velilerin cevaplarına örnekler aşağıdaki gibidir:

"Okul, bizlerle iyi iletişim kuruyor. Ebeveynler için okul gelişimi müfredatı, öğrenciler için gelişim müfredatı gibi müfredatlar sağlıyorlar bize. Daha önce görmediğim enteresan bir şey bu. Ebeveynler için bazı haftalarda sabah toplantıları oluyor. O ayki karakter özelliği nedir evde de aynı dili konuşmamızı istiyorlar. Bu bize de fayda sağlıyor çünkü yetişkin olmak karakter eğitimi tamamlanmış olmak anlamına gelmiyor. Bizim için de öz-gelişim sağlıyor." (V2-K-DOT-BA)

"*Bu konuları öğretmenlerle tartışıp okulda daha etkileşimli olabilirim ama pandemi nedeniyle geride kaldık. Öğretmenler ve veliler birlikte çalışırlarsa ve bu davranışların öğrencilerine veya çocuklarına uygulanmasına özel bir önem verirlerse, bunu normal bir ders gibi görmenin dışında öğrenciler için büyük*

ilerlemeler sağlayacağına inanıyorum." (V5-E-KÖ-L)

Okul-aile iş birliğinin önemli olduğunu fakat her şeyden önce karakterin ailede şekillenmeye başladığını düşündüğünü ifade eden öğrenci velisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Ebeveyn gelişiminin ailede karakter gelişiminin anahtarı olduğu fikrini savunuyorum. Çocuklarımızın mükemmel olmamıza ihtiyacı yok; bizim kendi ilerlememize odaklanmak için gösterdiğimiz çabayı ve istekliliği görmeleri gerekiyor. Ebeveynler daha derin değerlere, karaktere ve amaca sahip olurlarsa, çocukları da öyle olacaktır." (V6-K-KÖ-L)*

4.1.10. Karakter Eğitimi Programlarında Öğretmen, Yönetici ve Veli Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir okulun karakter gelişimini desteklemek için, liderlikle karakterize edilen olumlu bir sosyal ortam sağlamalıdır; öğretmen dayanışması öğretmenler arasında bir öğrenme yaklaşımı ve okul-ev arasındaki bağlar da bu olumlu sosyal ortama dahildir. Bu da okul-öğretmen ve ebeveynin çocukların karakter gelişiminde önemli rollere sahip olduğunu göstermektedir. Çoğu insan, iyi karakterli olmayı öğrenmenin öncelikle aile ile başladığını ancak okul, inanç topluluğu ve genel olarak topluluk tarafından tamamlanabileceğini kabul etmektedir. Ebeveynlerin birincil rolüne rağmen, okulların karakter gelişiminde çok önemli rolleri vardır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğretmenler, okula ahlaki değerlerin önemi bilinciyle gelmedikleri için, öğrencilerinin karakter gelişiminde bazen sıfırdan başlamaları gerektiğini savunmaktadır (Kesicioğlu, 2019).

ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi programları da öğretmen ve yöneticiye olduğu kadar öğrenci velilerine de çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Çalışmada incelenen programların üçünde de öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmelerini kolaylaştırma rolünü üstlenmektedir (Tablo 35). Programlarda rol modelleme üzerinde durulmaktadır. Müdür, öğretmenler ve çalışanların sosyal tutumları rol model olma açısından üzerinde durulan bir konudur. Okullar ayrıca öğrenciler için refah ve güvenlikleriyle ilgili endişeleri tartışabilecekleri güvenli bir alan sağlayarak, göçmenleri ve tüm dini ve kültürel kökenlerden bireylere saygıyı içerecek şekilde okulda çeşitliliğin kabulü ve duyarlılığının teşvik edilmesi için çalışır.

Tablo 35: Karakter Eğitiminde Öğretmen, Yönetici ve Veli Rolleri

Tema		Programlar		
		Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Öğretmen, Yönetici ve Velinin Rolü (Görev ve Sorumlulukları)	**Öğretmen**	Model Olma Karakter Öğretme Ortam Düzenleyici Kolaylaştırıcı Öğrenci Rehberliği	Demokratik Sınıf Yönetimi Öğrenci Liderliği Öğrenci Rehberliği Yönlendirici Rol Model Mentorluk	Demokratik Sınıf Yönetimi Model Olma Ahlaki Disiplin Uygulama İşbirlikli Öğrenmeyi Teşvik Karakter Öğretme Uyuşmazlık Çözümü
	Yönetici	Süreci Başlatmak Komite Atamak Koordinasyon Pozitifliği Teşvik	Personelle Sınıf Toplantıları Personelle İş birliği Okul Disiplini Değerlendirme Topluluk Oluşturma Hizmet Projeleri	Hizmet Öğrenimini Teşvik Ahlaki Okul Kültürü Okul Çapında Disiplin Topluluk Duygusunu Teşvik Aile ve Toplumu İşe Koşma
	Veli	Komiteye Katılım Toplantılara Katılım Gönüllü Çalışmalar	Ev Etkinlikleri Aile Programına Katılım Toplantılara Katılım	Toplantılara Katılım Karakteri Evde Pekiştirme Model Olma

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği *Olumlu Eylem Programı'nda* yönetici, 1) benimseme sürecini başlatmaktan, 2) bir Olumlu Eylem koordinatörü ve bir Olumlu Eylem komitesini atamaktan, 3) eğitim ve mesleki gelişim atölyelerini ve çalışma gruplarını ve kaynakları koordine etmekten sorumludur. Yönetici ayrıca okul genelinde pozitifliği teşvik etmek için posterler, müzik CD'leri, "haftanın sözü" kartları, balonlar ve "Olumlu Eylem Kutuları" gibi materyallerin kullanımını da teşvik etmektedir.

Program, "Aile Katılımı Bileşeni" aracılığıyla mektuplar, raporlar, veli-öğretmen konferansları, ev etkinlikleri ve güncel bilgilendirmeler dahil olmak üzere çeşitli yollarla aileleri de programa dahil etmektedir. Aynı zamanda velileri Olumlu Eylem Komitesi'ne, toplantılarına katılma ve gönüllü çalışmalar yoluyla okulla daha fazla ilgilenmeye teşvik etmektedir.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı, öğretmenlerin ilgili ve destekleyici topluluklar oluşturmak için sınıflarını etkin bir şekilde yönetmelerini, istenmeyen davranışlara, ahlaki veya karakter kusurlarının belirtileri olarak değil akademik çalışmadaki hatalara benzer hatalar şeklinde davranmalarını tavsiye etmektedir. Öğretmenin programdaki görevi rehber olmaktır. Program, öğrencilerin neden oldukları herhangi bir hasarı

onarmak için neler yapabileceklerine veya nelere zarar verdiklerine odaklanmanın öğretmenin asli görevlerinden olduğunu savunmakta, öğrencileri suçlu hissettirmek veya utandırmak yerine gelecekte bu yanlış davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olacak şekilde davranarak, sorunlu davranışı durdurmak için mümkün olan en az yıkıcı teknikleri kullanmalarını önermektedir.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'na göre duyarlı bir topluluğun yaratılması kendiliğinden gerçekleşmez. Bu süreç, öğrencilerinin entelektüel, duygusal ve ahlaki gelişimini bireysel ve toplu olarak desteklemek için kararlı adımlar atan öğretmenlerle başlar. Öğrencileri aktif olmaya ve karşılıklı saygıya teşvik etmekle, öğrenci davranışlarını izlemek için öğrencilere alternatif davranma yollarını öğretmekle ve ciddi davranış sorunları ortaya çıktığında kararlı bir şekilde yanıt vermekle sürdürülür. Böylece program, sınıf ve okul çapında topluluk oluşturan ve böylece öğrencilerin okula olan bağlılığını güçlendiren bir program haline gelir. Öğrencilerin okula bağlılık duygusu onların isteklerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler. Okullarına bağlı hisseden öğrenciler akademik olarak daha iyi performans gösterirler ve bu öğrencilerin problemli davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşük olur. Çocuklar, ilgili okul ve sınıf topluluklarında başarılı olurlar. Çocuklar, özgür olma, ait olma, yeterlilik ve duygusal güvenlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılandığında daha iyi öğrenirler. Öğretmenler de bu duyarlı okul ortamında daha fazla iş doyumu yaşarlar ve sınıf yönetiminde kendilerini daha etkili hissederler.

Önceki öğrenmeler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmak suretiyle bilginin yapılandırılmasına yardımcı olan yapılandırmacı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler sınıfta etkin rol alırlar. Bu nedenle öğrencilerin kavramlar üzerinde düşünebilmeleri ve dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmak öğretmenlerin asıl görevlerindendir. Öğretmenin sınıf içinde demokratik uygulamalar yaparak öğrencilere örnek teşkil etmesi, öğrencilerin birey olarak birbirlerini tanımalarına ve birbirlerine saygı duymalarına yardım eder. Bu anlamda öğretmen model ve mentor rolüne sahiptir.

Karakter eğitiminin okullardaki öğretme ve öğrenme sürecine entegrasyonu, tüm okulun sağladığı rol modellerle başlatılır. Programda rol modellemenin en temel uygulaması müdür, öğretmen ve tüm çalışanları rol model olma öznesi olarak yerleştirmektir. Müdür, rol modellemenin merkezi olarak tüm okul topluluğu üyelerinin önünde ideal tutumları sağlama görevindedir. Müdürün altında,

öğrencilerin önünde ideal tutumları sağlamakla görevli öğretmenler ve okul çalışanları bulunmaktadır. Ayrıca, sınıfa göre öğrencilerin rol model olma hiyerarşisi vardır; üst sınıftan öğrenciler, alt sınıftan öğrencilerin önünde ideal tutumları sağlamakla yükümlü olacaktır. Bu tür bir hiyerarşi, eğer üstlerine veya kıdemlilerine karşı disiplin dışı eylemlerde bulunurlarsa, kendilerinden utanma duygusunu tetikleyecektir. Ancak genel olarak tüm okul topluluğu üyeleri kendi çevreleri için rol model olma işlevine sahiptir, böylece tutumlarına dikkat etme eylemi okul dışında da gerçekleştirilecektir.

Programda yöneticiler için rehberlik kılavuzları ve program düzenleyicileri mevcuttur. Duyarlı bir okul topluluğu oluşturmak için tüm personelle iş birliği içerisinde hareket eder. Yönetici, okul disiplininden sorumlu olmakla beraber öğrencilerdeki karakter gelişimine olumlu katkısı olduğu düşünülen hizmet projelerinde öğrencilere destek olur.

"Ev Etkinlikleri", Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın ayrılmaz bir parçasıdır. Veliler, çocuklarıyla evde bu etkinlikleri yaparak onların olumlu karakter gelişimlerine katkıda bulunurlar. Öğrenciler ayrıca evde yapılan etkinlik ve ödevleri okula arkadaşlarıyla paylaşarak kültür paylaşımında bulunurlar. Veliler düzenli olarak organize edilen aile-okul iş birliği gerektiren programlara katılarak çocuklarının karakter gelişiminde sorumlulukları okul ve yönetimle de paylaşarak duyarlı bir topluluk oluşturma hedefine ulaşmada katkı sağlarlar.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Karakter Önemlidir! Programı'nda öğretmen yine model ve mentor olma rolünü üstlenmektedir. Etkili öğretmenler iyi ebeveyn niteliklerine sahiptir. Öğrenciler hakkında olumlu tutumları olan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve etik davranışı teşvik etme olasılığı daha yüksektir. Bu tür öğretmenler, öğrencilerin özerklik, aidiyet ve yeterlilik gibi temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için ellerinden geleni yapacakları amaç duygusu, anlayış ve güven duygusu (Fiske, 2004) tutumunu benimserler. Temel ihtiyaçlar karşılanmadığında, öğrenmeye odaklanmanın yerini yanlış davranışlar ve ilgisizlik alabilir. Bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamanın yolu, "özdeşleşme ve bağlılık için bir odak" sağlayan (Battisich ve diğ., 1997, 138) ve öğrencilerin "paylaşılan bir grupla uyumlu, özenli bir gruba aktif olarak katılabilecekleri" bir grup ortamındadır. Watson'ın (2003) belirttiği gibi, öğretmenler gün boyunca öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat etmeyi öğrenebilir ve zor öğrencilere ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayacakları

konusunda koçluk yapabilirler. Öğretmen, öğrencilerin davranışlarını izlemelerine ve düzenlemelerine yardımcı olacak stratejileri modeller.

Okul yöneticisi, karakterin altı sütununu öğrencilerin benimsemesi için okulu karakter eğitimi etkinlik ve gösterileri açısından zengin bir ortama dönüştürmeye yönelik çabalarını sürdürür. Aynı dilin evde de konuşulabilmesi için ebeveynleri bilgilendirir. Okuldaki her bir öğrenciyle destekleyici ilişkiler kurar. Onlardan beklenenler noktasında net olur. Tüm öğretmen ve personeli programın girişimlerine yönlendirir ve beklentilerini onlarla paylaşarak belirli zamanlarda düzenlenen toplantılarla hepsini bir araya getirir. Uygulama hakkında geri bildirimler alır, aksaklıklar hakkında çözüm üretmek için tüm okul personelini işe koşar. Ayın karakter özelliğini vurgulayan okul çapındaki etkinlikler için destek sağlar ve böylece öğrenciler bunları öğrenebilir ve anlamlandırabilirler. Öğretim programı geliştirmede, materyal edinmede, bilgi toplamada ve sınıf uygulaması için gelişimsel olarak uygun fikirleri bulmada öğretmenlere yardımcı olur. Karakter eğitimi konusunda tüm personelin mesleki gelişimini sağlar, kendisi de bizzat katılarak ilgi ve desteğinizi gösterir.

Program ayrıca okul yöneticilerine okul çapında karakter oluşturmak için görevlendirir ve gerekli stratejileri sunar. Yönetici, kapsamlı bir yaklaşımla, okulda bir bütün olarak aşağıdakileri yapmaya teşvik eder:

1. *Sınıfın ötesinde hizmet öğrenimini teşvik etmek:* Özverili davranışlara ilham vermek ve hizmet öğrenmeyi teşvik etmek için her sınıfta fırsatlar sağlamak için olumlu rol modelleri kullanmak.
2. *Okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturmak:* Tam bir ahlaki ortam geliştirmek (müdürün liderliği, okul çapında disiplin, okul çapında bir topluluk duygusu, sınıflarda öğretilen erdemleri destekleyen ve güçlendiren yetişkinler arasında ahlaki topluluk ve ahlaki endişeleri tartışmak için zaman ayırmak).
3. *Karakter Eğitiminde ebeveynleri ve toplumu işe koşmak:* Ebeveynleri, okulun onları çocuklarının ilk ve en önemli ahlaki öğretmeni olarak gördüğü konusunda bilgilendirmek, ebeveynlere okulun teşvik etmeye çalıştığı karakter beklentilerini güçlendirebilecekleri belirli yollar vermek ve temel özellikleri tanıtmada ailelerden ve topluluklardan yardım istemek (inanç toplulukları, işletmeler, yerel yönetimler ve medya dahil).

4.1.11. Karakter Eğitimi Programlarının Sunduğu Mesleki Gelişime İlişkin Bulgular ve Yorum

Okulların iyi karakteri teşvik etme çabaları aynı zamanda eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin onları karakter eğitimini öğretmeye nasıl hazırladığıyla da ilgilidir. Bazı üniversite ve enstitüler öğretmenlere karakter eğitimine, karakter eğitimini sistematik bir şekilde öğretim programına entegre etmeye ilişkin eğitimler sunmaktadır fakat bunların sayısı yeterince çok değildir. Araştırmalar, çoğu Amerikalının okul reformu konuları için "çocuklara değerleri ve disiplini öğretmeyi" en üst sıraya yerleştirdiğini göstermektedir (Education Week, 2014). Bu yüzden karakter eğitimi programlarının yürütücüleri, uygulayıcılara uygulama öncesi çeşitli eğitimler sunmaktadır (Tablo 36).

Tablo 36: Karakter Eğitimi Programlarının Sunduğu Mesleki Gelişim

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Mesleki Gelişim	Uygulama Öncesi Danışma	Uygulama Öncesi Eğitim	Tanıtım/Farkındalık Programı
	Devam Eden Danışma	Birinci Yıl Çalıştayı	Öğrenci Gelişim Atölyeleri
	Yıl Ortası Çalıştayı	Bölgelere Özel Eğitim	Eğitim Çalıştayları
	Yıl Sonu Çalıştayı		Sportmenlik Eğitimleri
			Ebeveyn Eğitimi

Mesleki gelişim, öğretmenlere, müdürlere ve yöneticilere, öğrencilere zorlu eyalet akademik içerik standartlarını ve öğrenci akademik başarı standartlarını karşılama fırsatı sağlamak için bilgi ve beceriler kazandıran faaliyetleri içermektedir (NCLB, 2001). Karakter eğitimi programlarının başarısı için karakter eğitimi alanındaki mesleki gelişim esastır. ABD'de öğretmenlik programlarında lisans ve yüksek lisansta karakter eğitimine dair dersler mevcuttur. Bazı üniversiteler bu alanlarda sertifika programları sunmakta, okullar öğretmenlerini işe alırken bu sertifikaları göz önünde bulundurabilmektedirler. Okul bölgeleri genellikle öğretmenlere öğrencilere karakter eğitimi fırsatlarını uygulayabilmeleri için gerekli becerileri sağlama konumundadır. Bölgeler bu görevi devletten aldıkları karakter eğitimi fonlarını kullanarak, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlayarak yerine getirirler. Öğretmenler, öğretmen sertifikalarını yenilemek, sınıfta karakter eğitimi girişimlerini uygulamak ve

gerekli araçları sağlamak için bu eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitimleri boyunca karakter eğitimine dair ders almış olsun ya da olmasın, okullar karakter eğitimi çerçevesinde uygulayacakları programları seçtikten sonra program tarafından mesleki gelişime yönelik çeşitli eğitimlere tabi tutulurlar. Bu eğitimler tek seferlik olmamakla beraber ihtiyaç dahilinde tekrarlayan süreçleri içermektedir (Ledford, [15.07.2021]).

Çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarının tümü hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim sağlamaktadır. Bu anlamda *Olumlu Eylem Programı* hem okullara ziyaretler gerçekleştirmekte hem de etkili eğitim için çevrimiçi web seminerleri, program geliştirme desteği ve danışma sunmaktadır. Öğretmen/personel eğitimi, eğitim programının daha etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik etmekte ve Olumlu Eylem etkinliklerinin, materyallerinin ve kavramların sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri ile veli-öğretmen ilişkilerine entegrasyonuna katkıda bulunmaktadır.

Program ayrıca, tamamlayıcı unsurları içeren "Olumlu Eylem Uygulama Paketi" ve "Destekleyici Bilgi Paketi"ni sunar. Paketlerdeki ayrıntılı planlama ve hazırlığa yardımcı olmak için gereken çalışma sayfaları kullanılarak program aslına uygun bir şekilde uygulanabilmektedir. Bunlara ek olarak, uygulama öncesi bir atölye gerçekleştirilmektedir. Bu atölyenin temel amacı, profesyonel olarak Olumlu Eylem kavramları konusunda farkındalık yaratmak ve katılımcılara programın evrenselliğini tanıtmaktır. Atölye üç bölümden oluşmaktadır: Program, Sınıf ve İklim. Bu atölyede aşağıdaki konularda eğitim verilmektedir:

- Özel hedeflere ve ihtiyaçlara göre okulların kendi 'Olumlu Eylem Programı'nı oluşturmaları ve özelleştirmeleri.
- Sınıfta "Olumlu Eylem Programı"nı uygulamak.
- Okul İklimi Programı'nı uygulamak.

"Devam Eden Eğitim Danışma Atölyesi", programın kilit noktaları ve uygulama sürecini vurgulayarak öğretmenleri programın altı ana bölümünde uzman olmak için hazırlamaktadır. Ders esnasında videoların kullanımıyla ilgili gerekli düzenlemeler de bu atölyede yapılır. Ayrıca programın ilerleyişi hakkında grup tartışması ve iyileştirme önerileri sağlanır. Yıl sonunda bir atölye daha gerçekleştirilir. Bu atölyede, uygulanan programın gözlemlenen değişikliklere ve mevcut verilere göre güçlü ve zayıf yönleri, bununla birlikte programın başarılı bir şekilde uygulanması için gelecek yıla dair oluşturulan plan ve hazırlıklar da gözden geçirilir.

Öğretmenler ve personel, okul yılının başında öğretim yöntemleri, rol modelleme, olumlu eylemlerin kullanımı ve davranış yönetimi stratejilerinin kullanımı hakkında 4 saatlik bir eğitime tabi tutulurlar. Sonraki yıllarda ise her öğretim yılının başında aynı konular hakkında 2 saatlik bir eğitim alırlar. Okul müdürleri ve Olumlu Eylem koordinatörleri, çok okullu bir ortamda programın benimsenmesi süreciyle ilgili 2 saatlik ek bir eğitim daha alırlar. Olumlu Eylem araştırma ekibi tarafından okul personeline, ihtiyaç duyulduğunda ve ayda bir kez olmak üzere sürekli danışmanlık hizmeti sağlanır.

Olumlu Eylem, uygulamanın her aşamasında izlenecek planlama, hazırlık, uygulama ve değerlendirme dahil en iyi uygulamaların geniş bir listesini uygulayıcıların kullanımına sunmaktadır. Bunu yanında, ek dersleri ve okul iklimi, aile ve toplum katılımı bileşenlerini de kapsayan bir oryantasyon eğitimi de sunmaktadır. Eğitim isteğe bağlıdır, ancak bölge genelindeki uygulamalar için önerilmektedir. İsteğe bağlı olarak canlı çevrimiçi web semineri veya yüz yüze oryantasyon programlarıyla uygulayıcıları desteklemektedir. Program, kullanıcıları bireysel rollerine ve okul, bölge veya kuruluşun hedeflerine nasıl ulaşacaklarına yönlendirmek için program materyalleri ve takip eğitimi sunar. Olumlu Eylem eğitimleri, program vizyonunu ve hedeflerini aktarmaya, program uygulaması için üyeler arasında uyumlu ve ortak hedefler oluşturmaya ve programlardan en iyi sonuçları elde etmek için ipuçları sağlamaya odaklanır. Bir organizasyonun ya da okulun özel ihtiyaçlarına göre farklı eğitim seçenekleri mevcuttur.

Olumlu Eylem "Oryantasyon Programı", üç temel unsurunu açıklayarak katılımcılara programa nasıl başlayacaklarını ve uygulayacaklarını öğretmektedir: "Programın Felsefesi-Benlik Kavramı", "Düşünceler-Eylemler-Duygular Döngüsü" ve "Tüm Benlik İçin Olumlu Eylemler". Grup sunumlarıyla etkileşimli gerçekleşen oryantasyon programı, program bileşenlerini içeren altı birimi daha kapsamaktadır (Zorbalık Öleme, Uyuşturucu Kullanımı ve Şiddeti Önleme, Okul İklimi Geliştirme, Aile/ebeveyn ve Topluluk Bileşenleri).

"Devam Eden Eğitim Çalıştayı" ile programın kilit noktaları, uygulama süreci vurgulanarak öğretmenlerin programı tüm öğretim programlarına entegre etmeye yönelik uzman olmaları için destek sağlanmaktadır.

"Yıl Ortası Eğitim Çalıştayı" ile programda video kullanımıyla, uygulaması ile ilgili gözlemler ve düzeltmeler gözden geçirilir. Ayrıca programın ilerleyişi hakkında grup tartışması yoluyla iyileştirme önerileri ortaya konur.

"Karakter eğitimine şu an, 12 yıl önce öğretmenliğe ilk başladığı zamandan daha fazla ihtiyaç olduğunu gördüğünü" ifade eden Ö2-E-OE-MA, Olumlu Eylem Programı'nın kapsamı, uygulaması kadar öğretmenlere sunduğu rehberlik ve danışma için de memnuniyetlerini dile getirmiş ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *'Öğrencilerin karakter temelli sorunlarla daha fazla mücadele etmelerinin sebebini bu eğitimi evde alamadıkları için olduğunu düşünüyorum. 4 yıldır Florida'da ders verdiğim okulda Olumlu Eylem Programı'nı uyguluyoruz. Programlar sadece bir hafta değil tüm yıl boyunca devam ediyor. Programın rehberlik danışmanları aile meseleleri, programla ilgili yardım gibi konularda bizlere toplantılar düzenliyorlar. Bu toplantıların programlardaki aksaklıkların zamanında düzeltilebilmesi açısından da büyük önem taşıdığını düşünüyorum.*

"Yıl Sonu Eğitim Çalıştayı" ile yıl boyu uygulamalar sonucu gözlemlenen değişiklikler, uygulamaların güçlü ve zayıf yönleri ortaya konur ve gelecek yıl için oluşturulan plan ve hazırlıklar programın başarılı bir şekilde uygulanması için gözden geçirilir.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nda ise öğretmenler ve yöneticiler, önerilen toplantı protokolleriyle sorunları paylaşmak ve geri bildirim almak için birlikte çalışmaya teşvik edilmektedirler. Eğitmenlerin eğitimi, okul veya bölge düzeyindeki liderler ve koçlar için de mevcuttur. Programın bileşenleri 1 yıl boyunca uygulanmak üzere tasarlanmıştır, ancak okullar bileşenleri daha kademeli olarak uygulamaya karar verebilmektedirler. "Öğretmen Paketleri" ve "Müdür Paketleri", okul bölgeleri için gerekli materyalleri sunmaktadır. Program ayrıca, aylık personel toplantıları sırasında 20-30 dakika uzunluğunda tasarlanmış çevrimiçi mesleki gelişim seansları da sunmaktadır. Oturumlar program hazırlama, sınıf toplantısı, uygulama ve yansıtma gibi konuları kapsar. Okulun veya bölgenin hedeflerine göre uygulamanın birinci yılı ve sonrası için çevrimiçi ya da yüz yüze eğitimlerle destek sağlar. Eğitimler, öğretmenlerin öğrenme, pratik yapma, etkili öğretim uygulamaları üzerinde düşünme ve ders anlatırken içerik bilgilerini derinleştirme fırsatlarına sahip olmaları için oluşturulmuştur. Program, derslerin/aktivitelerin nasıl planlanacağı ve koordine edileceğine dair ayrıntılı önerilerle birlikte modelleme kuralları ve işbirlikçi öğrenme stratejilerinin kullanılması için ayrıntılı talimatlar sunmaktadır. Bölgeye özgü

uygulama ve kapasite geliştirme planları geliştirmek için doğrudan o bölgelerle birlikte çalışır.

Karakter Önemlidir! Programı da uygulayıcılarına çeşitli mesleki gelişim atölyeleri sunmakta, atölyeler ihtiyaca göre uyarlanabilmektedir. Josephson Enstitüsü ve Karakter Önemlidir! Programı, ülke çapında eğitim seminerleri vermektedir. Okullarında Karakter Önemlidir! programını uygulamak isteyenler bu eğitimlere katılabilmektedirler. Eğitimler üç gün sürer. Bu eğitimler öğretmenlere uygulama kolaylığı sağlamakta ve sertifika hakkı vermektedir. Bunların yanında bir günlük "Tanıtım/Farkındalık Programı", "Öğrenci Gelişim Atölyeleri", ileri düzey seminerleri, antrenör ve okul koçları için sportmenlik eğitimleri de mevcuttur.

"Tanıtım/Farkındalık Programı" iki saatlik veya yarım günlük bir atölye çalışması olarak sunulmaktadır. Bu giriş atölyesi, eğitimcilerin sınıfta uygulayabilecekleri öğretim stratejilerini kullanmakta ve karakteri okul yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmek için kaynaklar, araçlar ve en iyi uygulamaları sunmaktadır.

"Öğrenci Gelişim Atölyeleri" üç günlük bir eğitim sağlar. Bu eğitimler, Karakter Önemlidir! Programı'nı uygulayacak olan öğretmenleri, gençlik liderlerini ve diğer gençleri etkileyen yetişkinleri "Karakterin Altı Sütun"una dayalı ilkeli akıl yürütme ve etik karar vermeyi öğretmeye hazırlayan eğitimlerdir. Bu eğitimleri tamamlayanlar, toplulukta gençlere yardımcı olmak için birbirleriyle bir ekip olarak çalışabilmektedirler. Bu eğitimler şunları benimsetmeyi amaçlamaktadır:

- Altı Karakter Sütunu tarafından temsil edilen değerlerin, çocukların ve onları eğiten yetişkinlerin yaşamlarında nasıl tezahür ettiğine dair sağlam bir anlayış.
- Bu değerleri öğretmek ve pekiştirmek için gerçekçi stratejiler.
- Karakter eğitiminin öğrenci ve toplum üzerindeki önemi ve etkileri.
- Bir topluluğa karakter geliştirme programı sunmanın önündeki engellerin anlaşılması-ilgisizlik, şüphecilik, düşmanlık, siyasi ve dini kaygılarla nasıl başa çıkılacağı.

Ayrıca koçlar ve beden eğitimi öğretmenleri için olan eğitimlerde antrenör, spor direktörleri, danışmanlar, spor yetkilileri ve yöneticilere koçluk yoluyla karakter gelişimine nasıl destek olunacağı, spor ve sportmenliğin etik yönleri, pratik karar verme teknikleri, koçluğun mesleki sorumlulukları gibi alanları içermektedir.

“Ebeveyn Eğitimi Atölyesi”, çocuklarının eğitimine olumlu ebeveyn katılımını artırmaya odaklanmaktadır. Okulların çocuk yetiştirmede velilerle daha fazla iş birliği içinde çalışması önemlidir. Bu atölye çalışması, eğitimcilere, okulun iyi karakteri teşvik etme çabalarına yönelik veli desteğini kazanmaları için araçlar sağlamaktadır. Ayrıca, zorlu ebeveynlerle nasıl başa çıkılacağına dair başarılı katılım faaliyetleri ve stratejileri de içermektedir. Atölye, ebeveynleri okulun karakter eğitimini desteklemek için evde kullanabilecekleri araçlar ve stratejiler sunar. Ebeveynler, özellikle zorlu durumlarda, “Altı Karakter Sütunu”nu evde nasıl teşvik edeceklerini ve modelleyeceklerini öğrenirler. İstenirse, ebeveyn oturumları, risk altındaki gençlerin davranışlarını yönetme konusunu da ele alabilmektedir.

Bunlarla beraber Karakter Önemlidir! Programı aşağıdaki örneklendirildiği gibi bir günlük eğitim çalıştayları ve hizmet içi programları da sunmaktadır:

Karakter Eğitimine Giriş. Okul veya toplum için uyarlanabilir.

Karakter Eğitimini Sözlerden Eyleme Taşımak. Öğretmenlerin bir karakter eğitimi girişimini uygulamada kullanmaları için özel öğretim stratejileri sağlayan gelişmiş bir atölye çalışması.

Öğretim Programına Entegrasyon. Karakter özelliklerini ve kazanımlarını, Eyalet Standartları’na göre uyarlama.

Karakter Eğitiminde Lider Olmak. Merkez ofis ve okul yöneticileri için idari liderlik atölyesi olarak kullanılır.

Destek Personeli ve Karakter Eğitimindeki Rolleri. Sertifikalı olmayan personel, yani otobüs şoförleri, büro görevlileri, yemekhane görevlileri için eğitim.

Öğrenci Liderliği. Ortaokul veya lise öğrencilerini bir okula karakter eğitimi getirme konusunda lider olmaları için eğitmek.

İşyeri Etiği. Çalışanlar için etik karar verme eğitimi.

Topluluk Koalisyonu Oluşturma. Karakter eğitimini destekleyen bir topluluk koalisyonu oluşturmak için bir topluluğun atabileceği adımlar konusunda yardım sağlanır.

Araştırmaya katılan program uygulayıcısı yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, lisans ya da yüksek lisans eğitimlerinde karakter eğitimine dair herhangi bir eğitim almadıklarını fakat, uyguladıkları programların uygulayıcılara sundukları eğitimlere dahil olduklarını, programların sunduğu bu eğitim ve destekten

duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir. Bunun yanında görüşmelerde bazı okulların, öğretmenlerine bu alandaki gelişimleri için ekstra destek sunduğu belirlenmiştir:

> *"Programın sunduğu oryantasyon eğitimleri haricinde öğretmenlerimize disiplin ve öğrencilere iyi seçimler yapmaları noktasında fırsatlar sunmaya yönelik eğitimler sağlıyoruz. Okul personeline de mesleki gelişim sağlıyoruz. PBIS (Positive Behaviour and Intervention Support Progam-Olumlu Davranış ve Müdahale Desteği)'nin sunduğu eğitimlere katılımlarını destekliyoruz." (Y3-K-KÖ-MA)*

4.1.12.Karakter Eğitimi Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçme-değerlendirme süreci karakter eğitimi programları için hedeflere ulaşmadaki başarıyı da ölçeceğinden dolayı büyük önem taşımaktadır. Doğası gereği karakteri değerlendirmek zordur. Karakter eğitiminde öğrenmenin ölçülmesinde Lickona'ya (1991) göre kişinin bir değeri kendi başına kabul etmesine neden olan kişisel anlamlara, bir insan olarak değer edinmeye yönelik çabalara ve değer gelişiminin bağlamsal temellerine odaklanılmalı, Whitley'e göre (2007) ise bu konuda öğretmenlerin, davranıştan öte karakteri değerlendirmesi gerekmektedir.

Çalışmada incelenen programların ölçme-değerlendirme süreci incelendiğinde, soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ağırlık verildiği görülmektedir (Tablo 37). Ayrıca gözlem, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmelerine de önem verilmiş, sadece ürünün değil, sürecin değerlendirilmesi vurgulanmıştır. Bu süreçte farklı yöntem ve tekniklerin etkin bir şekilde kullanılması bireysel olarak birbirlerinden farklılık gösteren öğrencilerin de doğru bir şekilde değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır.

Tablo 37: Karakter Eğitimi Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinde Kullanılan Yöntem ve Araçlar

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Ölçme- Değerlendirilme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Araçlar	**Görüşme** *Görüşme Formu* *Açık Uçlu Sorular* **Performans Görevi** *Kontrol Listesi* *Öz-değerlendirme Formu* *Öğrenci Anket Formu* **Poster Sunumu** *Sunum Değerlendirme Formu* **Gösteri** *Gözlem Formu* *Kontrol Listesi* **Proje** *Proje Değerlendirme Formu*	**Birebir Görüşme** *Görüşme Notları* **Gözlem** *Gözlem Formu* **Sınıf Değerlendirmesi** *Sınıf Değerlendirme Kaydı* **Bireysel Değerlendirme** *Bireysel Değerlendirme Kaydı* **Okul İklimi Değerlendirmesi** *Okul İklimi Anketi*	**Öz-değerlendirme** *Öğrenci Anket Formu* **Okul İklimi Değerlendirmesi** *Okul İklimi Anketi* **Proje Görevi** *Proje Değerlendirme Formu* *Kontrol Listesi* **Performans Ödevi** *Boşluk Doldurma* *Paragraf Yazma* *Resim Çizme* **Sınıf Tartışmaları** *Tartışma Konuları*

Olumlu Eylem Programı'nda geleneksel ölçme-değerlendirme ile birlikte alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayandığı bilinmekte, bu yaklaşımda en çok soru-cevap, performans değerlendirme, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi, proje ve poster sunumu kullanılmaktadır. Program, okulların öğrencilerin akademik beceriler edinme konusundaki hazırlık ve yeterliliklerini değerlendirmelerine yardımcı olacak ölçüm araçlarına sahiptir. Araçlar, ilerleme veya sonuçların taranması ve izlenmesi için kullanılabilmektedir. Ayrıca, öğrenci başarısını artırmak, bireyselleştirilmiş planları düzenlemek ve oluşturmak için karar verme sürecine rehberlik etmeye yardımcı olmak için 'Komite El Kitabı'ndaki formları kullanıcılarına sunmaktadır. Her ünite, öğretmenin öğrencinin kavrayışını ölçebilmek için ünite temalarıyla ilgili sorular hakkında sınıf tartışmasıyla sonlanmaktadır.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın ölçme-değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve davranışlarına yanıt olarak öğretimlerini nasıl ayarlayacakları konusunda bilinçli kararlar vermelerine ve her öğrencinin zaman içindeki sosyal

gelişimini göstermesine yardımcı olmaktadır. Beklenti, öğrenciler karakter, sosyal ve duygusal olarak farklı oranlarda gelişirken, etkili uygulamalarının tüm öğrencilerin ilkeli, sorumlu ve güçlü kişilerarası becerilere sahip kişiler olmalarına yardımcı olacağı yönündedir. Öğretmen El Kitabı'nda "Bu Hafta Yapılacaklar" bölümünde her hafta bir ölçme-değerlendirme seçeneği görülür. Bu özellik, öğretmenleri öğrencileri gözlemlemeye ve her hafta öğretilen sosyal becerileri ve yeterlikleri hem dersler sırasında hem de okul günü boyunca ne kadar iyi uyguladıklarını değerlendirmeye yönlendirir. Bunun yanında aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı teşvik edilmektedir:

- Sınıf Değerlendirmesi, tüm sınıfın sosyal performansını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Öğretmene, "Sabah Çemberi" sırasında ve gün boyunca etkileşimde bulunan öğrencileri rastgele gözlemleme ve gözlemlerine odaklanan belirli soruları düşünme fırsatı sunar. Değerlendirme sonuçları "Sınıf Değerlendirme Kaydı" adlı rehberlere kayıt edilir.
- Bireysel Öğrenci Değerlendirmesi, her öğrencinin programda öğretilen sosyal becerileri ne kadar iyi öğrendiğini ve uyguladığını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Her öğrenci için "Bireysel Öğrenci Değerlendirme Kaydı" sayfası, öğrencinin zaman içinde sosyal becerileri nasıl kullandığının ve öğrencinin sorumluluk, saygı, adalet, şefkat ve yardımseverlik değerlerini ne kadar iyi bütünleştirdiğinin izlenmesine olanak tanır.
- Birebir görüşmeler öğretmenlere öğrencilerinden her biriyle iletişim kurma ve güçlü ilişkiler geliştirme fırsatı sağlar. Her görüşmeyi öğretmenler öğrenciyi dinlemek ve tanımak için olabildiğince çok zaman harcayarak ve gerektiğinde konuşmayı yönlendirmek için açık uçlu sorular sorarak yürütürler. Öğretmenler, görüşme esnasında öğrencileri ve kendileri için takip edilmesi gereken durumları "Görüşme Notları" sayfasına kaydederler.

Program her hafta cuma günü 15-20 dakikalık bir 'Seçim Süresi' ile sona ermektedir. Bu süre zarfında, öğrenciler, okuma, yazma, çizim yapma ya da birlikte seçilen etkinlikler üzerinde çalışma gibi faaliyetlerde bulunurlar. Öğretmen bu zamanı öğrencileri gözlemlemek ve öğrendikleri sosyal becerileri ne kadar iyi uyguladıklarını değerlendirmek için kullanmaktadır.

Öğretmenler öğrencileri bireysel olarak değerlendirirken, gözlem formlarında şu soruları cevaplandırmaktadırlar:

Öğrenciler;

- Eşleştikleri arkadaşlarıyla çalışabiliyorlar mı?
- Arkadaşlarını kasıtlı olarak çalışmalarına dahil ediyorlar mı?
- Arkadaşlarının duygularını ve bakış açılarını anlayabiliyor gibi görünüyorlar mı?

Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi hakkında fikirleri sorulduğunda yönetici Y2-K-DOT-PhD görüşlerini şu örneklerle ifade etmiştir:

> *"Kafetaryada çok fazla dağınıklık ve çöp oluyordu. Bir gün masalara etiketler koyduklarını gördüm. Temizlemek için herkesin kendi masasından sorumlu olduğu bir etiket sistemi. Masa liderleri atamışlar, onlar da bu durumu takip ediyorlar. Herkes kendi sorumluluğunun farkında ve ona göre hareket ediyorlar. Puan tablosu yapmışlar temizliği düşük veya yüksek puan olarak kodluyorlar. Biz böyle bir sorumluluk vermediğimiz halde bunu kendilerinin organize etmeleri yönetici ve öğretmenler olarak çok hoşumuza gitti. Bunun yanında birbirlerine yardım ettiklerini gözlemliyorum. Onları bir araya getiren akran etkinliklerimiz var. Akran dayanışmasına çok şahit oldum. Özellikle çift dilli öğrenciler arkadaşlarına dil konusunda yardım ediyorlar. Müdür olarak gurur duyuyorum. Akademik olarak iyi olmadıkları konularda da birbirlerine yardım ediyorlar." (Y2-K-DOT-PhD)*

*Karakter Önemlidir! Programı'*nda, eğitimin etkililiği sonuçtan ziyade sürece bakarak değerlendirilmektedir. Öğrencilere verilmek istenen değerler konusunda hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerdeki davranış değişikliği, verilen değerlerin davranışa dönüşüp dönüşmediği dikkatli bir şekilde takip edilir. Değerlerin içselleştirilmesi davranış ve kendiliğinden kazanılan alışkanlıklarla gerçekleşebildiğinden, ölçme-değerlendirmenin sürece yönelik yapılması değerlerin doğasıyla uyum arz etmektedir. Örneğin, program çerçevesinde o ayın karakter özelliği hakkında her sınıfta bir dizi ortak posterler hazırlanır ve aylık karakter özelliğini davranışlarıyla en iyi örneklendiren öğrenciye ödül verilir. Her hafta başında bir toplantı yapılır. Sınıflar, aylık karakter özelliği hakkında kısa bir sunum yapma sorumluluğunu dönüşümlü gerçekleştirirler. Öğrenciler her yıl ihtiyaç sahibi ailelere vermek üzere gıda yardımı toplarken, duyarlılık ve vatandaşlık özelliklerini davranışa dönüştürmüş olurlar.

Programda ölçme değerlendirme bağlamında, performansa dayalı görevler somut bir şekilde verilmiştir. O'Sullivan (2004), karakter eğitimini teşvik etmenin en kolay yollarından birinin de edebiyat olduğunu öne sürmüş, edebiyatın deneyimleri ve ahlakı

birbirine bağlayan rol modelleri sunduğunu savunmuştur. Program, öğrencilere okuma ödevleri için örnek listeler sunar. Bu okuma listelerinde onlara model olabilecek karakter örnekleri bulunmaktadır. Performans görevleri olarak okudukları eseri özetlemeleri, eserdeki "karakter özelliği"nin temasını yorumlamaları istenerek, öğrencilere bu değeri ne derece içselleştirdikleriyle alakalı kendilerini ifade etme olanağı sunulmuş olur. Tartışma konularıyla da sınıf içi etkileşim sağlanarak öğrenciler aktif bir şekilde değerlendirme sürecine dahil edilmiş olurlar (Kaya & Erişen, 2020).

"Karakter eğitimi kapsamında öğrencilerin verilen değerleri kazanıp kazanmadığını sınıf içinde veya dışında belirlemek amacıyla neler yapıldığı" sorulduğunda öğretmenlerin verdiği örneklerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

> "*Olumsuzluklarla başa çıkmanın yollarını göstermek için kuklaları kullanarak skeçler hazırlamalarını istiyorum. Bazı çatışma problemleri için internetten güncel olayları kullanıyoruz ve ardından öğrencinin rolünü oynamasını sağlıyorum. Sonrasında performanslarını değerlendirmeleri için bir değerlendirme raporu talep ediyorum." (Ö2-E-OE-MA)*
>
> *"Öğrenciler belirli karakter özelliklerini (nezaket, dürüstlük, saygı vb.) sınıfımın başında ve daha sonra bunları her gün nasıl kullandıklarını belgeledikleri bir portfolyo hazırlarlar. Bunun yanında tüm karakter özelliklerinin içinde bulunduğu bir proje hazırlamalarını isterim. Öfke yönetimi, küçük yaş gurubundaki öğrenci arkadaşlarına karşı alçakgönüllü ve sabırlı olmak, yönergeleri takip etmek vb. bu özellikler arasındadır. Ayrıca nasıl çalıştıklarını ölçmek için ön ve son testlere katılırlar." (Ö3-K-DOT-MA)*
>
> *"Tüm konuları müfredat geneline dahil ediyorum. Ödevlerini 'gerçek hayat' ile ilişkili veriyorum ve çalışmalarıyla alakalı kendilerini değerlendiren yazılar yazmalarını istiyorum. Sınıf tartışmalarında hassas konuları sık sık tartışırız ve iyi bilinmektedir ki, bu tür tartışmalara katılmak için saygı düzeyi gereklidir" (Ö7-E-KÖ-MA)*
>
> *"En iyi okuma derslerinde verebiliyorum. Onlara şu tarz sorular soruyorum okuma sonrası:*
>
> *Romandaki hangi temalar etik ve karaktere hitap ediyor?*
> *Farklı karakterler nasıl iyi karakter özelliği gösterir?*
> *Karakterler iyi ve kötü hangi kararları vermektedirler?*
> *Etik kararların nitelikleri nelerdir (yaş ve gelişimsel olarak uygun)?*
> *(Ö6-K-KÖ-MA)*

Programda ölçme-değerlendirme süreci sınıf seviyesine ve ders içeriklerine göre değişim göstermektedir (Tablo 38). Sınıf tartışmaları ve yazma ödevleri en sık kullanılan ölçme araçlarındandır. Örneğin karakterin altı sütunundan biri olan "vatandaşlık" özelliği için aşağıdaki tartışma konuları ve yazma ödevleri örnek gösterilebilir (sınıf düzeylerine göre).

Tablo 38: Karakter Önemlidir! Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Öğrencilere Verilen Performans Görevleri

Sınıf Seviyesi	Ölçme-Değerlendirme
Tartışma Konuları (Ana sınıfı-5.Sınıf)	• Öğrencilere iyi ve kötü vatandaşları örnekleyen karakterleri olan bir film izlettirilir. İyi ve kötü vatandaşlık nitelikleri için bir "Fryer Modeli" yapmaları istenir (iyi ve kötü vatandaşlık özelliklerini tanımlayıp resimlendiren bir tablo). • Doğru vatandaş olduklarını nasıl gösterebilecekleri ve özelliği nasıl sergileyebilecekleri konusu öğrencilerle tartışılır. • Öğrencilerden aileleriyle 'vatandaşlık' karakter özelliği hakkında konuşmaları ve akrabalarından iyi vatandaşlığı örnekleyen kişiler hakkında sınıfta paylaşım yapmaları istenir.
Yazma Ödevleri (2.Sınıf-5.Sınıf)	• İyi bir vatandaş olmanın ne olduğuna dair kurgusal bir hikâye veya paragraf yazdırılır. • "İyi vatandaşlık" örneği gösteren bir kahraman hakkında bir kitap okuduktan sonra, O kişinin iyi vatandaşlık eylemleri hakkında düşüncelerini açıklayan bir paragraf yazmaları istenir. • Okul topluluğunda sorumlu vatandaş olmanın şartları hakkında yazı yazmaları istenir.

Öğretmen *Ö6-K-KÖ-MA* değerlerin, okul günü boyunca ve öğretim programı dışı etkinliklere de yerleştirilerek gerçekleştiğini, uygulamaların etkinliğine ilişkin veri toplama yöntemi olarak da anketler kullanıldığını ifade etmiştir. Sözlerini şöyle sürdürmüştür:

> *"Okul iklimini de değerlendirmek gerekiyor. Riskli davranışlara bakan anket maddelerini de içeren yıllık bir risk ve koruyucu faktör anketi kullanıyoruz.* Ön/son test ve uygulama anketlerinin yakın zamanda veri raporları oluşturan çevrimiçi bir platforma kaydırıldı. *Karakter eğitimi için başarı göstergeleri daha geniş olmalıdır - okul iklimi, toplum hizmetine gönüllü katılım ve hizmet ederek öğrenme, başkalarına karşı tutumlar, bireysel başarının ötesinde kişisel hedefler, yardım etme davranışları vb....." (Ö6-K-KÖ-MA)*

Karakter eğitiminin okul disiplinlinde etkili olduğu yönünde görüş bildiren yöneticiler, bu görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

> *"Karakter eğitimini tüm okul yaşamına entegre etmeden okul gelişiminden bahsetmek mümkün değil. Bir yönetici olarak Karakter Önemlidir!'in ne kadar etkili olduğuna şahit oldum! Program okulumuzda daha yüksek akademik performans, daha az öğrenci disiplin sorunları ve daha az vandalizm ile sonuçlanıyor. Karakterin altı sütununu kendi seçimleriyle uygulamaya koyan çocuklara bir şeyler öğretmek çok daha kolay." (Y3-K-KÖ-MA)*

> *"Karakter özelliklerini ve istenen yaşam becerilerini okul yaşamının tüm boyutlarına entegre etmek gerek. Bu değerler ve becerilerin uygulamasının personel tutumunda ve öğrenci davranışlarında fark yarattığını görüyorum." (Y1-E-OE-MA)*

"Çocuğun yaşamının tüm alanlarında sosyal, duygusal, akademik, fiziksel ve manevi olarak gelişmeyi ve başarıyı teşvik eden bütünsel yaklaşımlar kullanıyoruz. Empati ve hoşgörü, temele aldığımız değerlerin başında geliyor ve öğrencileri her zaman iyi seçimler yapmalarını teşvik ediyoruz. Yaptığımız her şeye tamamen entegre olacak şekilde tasarlanmış Duyarlı Okul Topluluğu Programı'nı kullanıyoruz. Aktif, hoşgörülü, şefkatli ve ilgili öğrencileri geliştiren, kapsayıcı bir program olarak görüyoruz. Özellikle öğrencilerin duygularını, bedenlerini ve algılarını anlamalarına yardımcı olmak için harika bir araç olduğunu görüyorum. Strese ve belirli durumlara neden tepki verdiklerini anlamalarına yardımcı oluyor ve tepkilerini kontrol etmelerini sağlıyor. Ve bunun günümüzde ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Özellikle Covid dünyasında çocukların sosyal alandaki becerileri köreliyor ve aile, sınıf, topluluk gibi bir şeyin parçası olarak hissetmelerine yardımcı olan şeyler, zihinsel ve duygusal sağlık ve mutluluk için kritik becerilerdir. Öğrencilerin 'birbirine dön' vakitlerinde yaşadıklarını çok daha fazla tartışabildiklerini görüyorum. Bu, çatışma üzerinde çalışırken çok önemlidir ve onlar ne hissettiklerini ve nasıl tepki verdiklerini tartışabilirler. Onlara gelecekte benzer durumlarda tepki vermek yerine kontrol etme şansı verir." (Y2-K-DOT-PhD)

Öğretmenlere "Okulunuzdaki karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltildiğinde, öğretmenler gözlemledikleri olumlu sonuçları örneklerle ifade etmişlerdir. Aşağıda örneklerden bazıları sunulmuştur:

"*Utangaç, çekingen, özgüveni çok düşük bir öğrencim vardı, Olumlu Eylem uygulamalarıyla yıl boyunca kendine güvenini kazandığını ve neredeyse sınıf lideri olmaya başladığını görebiliyordunuz. Birkaç kez arkadaşlarıyla, her zaman kullandığımız 'olumlu benlik kavramı'na sahip olmanın önemi hakkında konuştuğunu gözlemledim. Bu, Olumlu Eylem Programı'nın mucizesiydi benim için" (Ö2-E-OE-MA).*

"En önemli örneğim, fiziksel ve sözlü olarak çevresine karşı saldırgan, hırçın, duygusal olarak çok kapalı olan bir öğrencimdi. Yılın sonunda okula devamı arttı, notları düzeldi ve sınıfa dahil olmaya başladı. Büyük bir ilişki kurma çabasından ve programdaki uygulamalardan sonra yalnızca derse katılmakla kalmadı, günlük tutmaya, hizmet projelerine gönüllü olmaya ve sorumluluklarını yerine getirmeye başladı. Bu inanılmaz bir değişimdi benim için." (Ö3-K-DOT-MA)

Öğrenci velilerine çocuklarının okulunda uygulanmakta olan karakter eğitimi programının ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bilgilerinin olup olmadığı sorulmuş, veliler ise bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişler fakat karakter eğitiminin çocukları üzerindeki etkilerini gözlemleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sürece dair fikrim yok. Fakat her ne kadar karakter eğitimi ile ilgili verilenler limitli olsa da bunun çocukları olumlu etkilediğini düşünüyorum. Oğlumda pozitif etkilerini görebiliyorum." (V4-E-KÖ-MA)

"Okulun öğrencilere uyguladığı Martin Luther King'i veya George Washington'ı anlama gibi önemli günlerde rol model çalışması gibi öğrencilere iyi karakterde olma

konusunda canlı örnekler gösteriyorlar ve yine onlardan tarihten önemli kahramanlara ilişkin proje ödevleri istiyorlar. Çocuklar o kahramanları araştırırken onlara dair olumlu yönleri de görüyorlar.. Etkili bir araç olduğunu görüyorum." (V5-E-KÖ-L)

"Okulda uygulanmakta olan karakter eğitimi programının detaylarını bilmiyorum ama her şeyden önce ABD eğitim sisteminin vicdanlı çocuklar yetiştirmeye dayanmasından memnunum. Her Amerikalı çocuk en iyi eğitimi alacak kadar şanslı değildir. Yapısal ırkçılık maalesef sistemde hala mevcut. Amerikalı çocuklara karakter eğitimi verilecekse öncelikle bunun tamamen ortadan kalkması gerekiyor. Sanırım buna yetişkinlerden başlamak gerek.. Maalesef.. Bazı mahallelerde suç oranları halen çok yüksek." (V1-K-OE-PhD)

"Amerika'daki eğitim sisteminde çocuklara kazandırılmaya çalışılan en temel özelliklerden birisi sorumluluk duygusudur. Çocuklar küçük yaştan itibaren bu bilinç üzerine yetiştiriliyorlar. Kendi işlerini kendileri yapmaya ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmeye teşvik edilirler. Benim kendi gözlemlerim de bu konuda ciddi bir başarı elde edildiği yönündedir. Buna en büyük örnek olarak da kendi çocuğumu verebilirim. Daha önce de bahsettiğim gibi ödevleri, odasının ve eşyalarının düzeni, okuldan veya diğer sosyal ortamlardan aldığı sorumlulukları layıkıyla yerine getirmedeki başarısı bu eğitimin en güzel örneğidir. Bu eğitim sisteminin bir diğer önemli kazanımı da şudur ki bu Amerika'daki eğitim sisteminin en pozitif yönlerinin başında gelir: 'diversity'! Okullardaki etnik çeşitlilik neticesinde çocuklar küçük yaştan itibaren farklı milletlerden, dinlerden ve kültürlerden çocuklarla bir arada yaşamaya başladıklarından dolayı, çeşitliliğin normalliğini, herkesi sevip sayıp kucaklamanın önemini bilerek ve benimseyerek yetişiyorlar. Tüm bu çeşitlilikle bir arada nasıl mutlu, huzurlu bir şekilde yaşanıldığını tecrübe ediyorlar bu da onların insani gelişiminde çok güzel bir rol oynuyor." (V3-K-DOT-BA)

"Dersler, çocukları evdeki davranışlarında iyi seçimler yapma konusunda destekliyor. Hangi seçeneklerin olumlu olduğu, hangi davranışlarının olumlu sonuçlara yol açacağına dair fikir sahibi olmasını sağlıyor. Bunları evde bizimle de paylaşıyor. Sorumlulukla ilgili bir durum." (V6-K-KÖ-L)

"*Dürüst olmak gerekirse yok. Bazen öğretmenler sabah toplantılarında bahsediyorlar. Bazen kompozisyon ödevi veriyorlar karakter özelliğine dair. Onun haricinde nasıl değerlendirdiklerini çok bilmiyorum. Fakat kendi gözlemlerim var. Ben bekar bir ebeveynim çocuklarımla beraber yaşıyorum. Çocuklarım erkek ve kurallara uyma sorunu yasıyorduk ama karakter eğitimi bana çok yardımcı oluyor. Okulda öğrendikleri ve evde benim desteklediklerimin iyilik anlamında çalıştığını görüyorum. Karakter eğitimi onlara rehber oluyor. Böyle zor zamanlardan geçtiğimiz şu dönemlerde bu eğitim içi müteşekkirim, çünkü yanlış yaptıkları bir şeyde onları düzeltmem ve onların bunu anlamaları daha kolay oluyor." (V2-K-DOT-BA)*

4.1.13.Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin olmazsa olmazıdır. Herhangi bir karakter eğitimi programının başarısı, uygulamasının doğruluğuna ve tutarlılığına

doğrudan bağlıdır. Değerlendirme, karakter eğitimi hareketinin karşı karşıya olduğu kilit konulardan biridir ve değerlendirmelerin finanse edilmesi ve raporlanması, okullarda karakter eğitiminin gelecekteki başarısının anahtarı olacaktır (Olowe, 2018). Florida Eyaleti gibi karakter eğitiminin zorunlu olarak uygulandığı eyaletlerdeki ilk ve orta dereceli okulların kapsamlı okul geliştirme planlarına bir karakter eğitimi bileşeni eklemeleri gerekmektedir. Bu planlara her yıl hedeflerini ve hedeflere ne derece ulaştıklarını belirten bilgiler, istatistikler, ölçümler de eklenmektedir (disiplin olaylarında ve şiddet içeren davranış gösterme durumlarında artış veya azalma göstergeleri gibi). Bu tür değerlendirmeler, uygulamada ne kadar başarılı olup olmadıklarını ve eyalet ve federal hükümetten alacakları fonların durumunu belirlemektedir. Program uygulayıcısı okullar periyodik olarak bu değerlendirmeleri eyalet eğitim departmanlarına sunmaktadırlar. Alan gelişmeye devam ederken bile, karakter eğitimi programlarının sonuçlarının belirlenmesi ve ölçülmesine ihtiyaç vardır. Örneğin, karakter eğitimi programlarının zorunlu olduğu eyaletlerde, hesap verebilirlik gereksinimleri, sonuçları göstermeleri gerektiğini belirtmektedir (Roth-Herbst ve diğ., 2007). Okulların fon desteği için başvuru talepleri disiplin, öğrenci akademik başarısı ve okul iklimi gibi programları değerlendirirken dikkate alınabilecek faktörleri listeler ve sonuçların geçerli ve güvenilir ölçümünün önemini vurgulamak için deneysel veya yarı deneysel tasarım kullanan projeler için rekabetçi bir tercih belirler (ABD Eğitim Bakanlığı, 2009). Göstergelerle başarısı kanıtlanmamış bir program devletten fon desteği alamamakta dolayısıyla değerlendirme sonuçlarına göre okullar kullandıkları programlarda değişikliğe gidebilmektedirler. Okullar, kapsamlı bir ihtiyaç analizi ve sonrasında program sonuçlarından oluşan değerlendirme raporlarını eyalet eğitim birimlerine sunarak fon almaya devam etme hakkı kazanmaktadırlar. Program değerlendirme süreci bu anlamda karakter eğitimi programları için ayrı bir önem taşımaktadır.

ABD Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında, karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik oluşturduğu rehber hem okullar hem de federal hibe alan proje yöneticileri için bir kaynak oluşturmaktadır (ABD eğitim Bakanlığı, 2009). Rehber ayrıca, bilimsel olarak sağlam bir değerlendirmenin planlanması ve uygulanmasında dış değerlendiriciler ve kilit paydaşlarla çalışmak için stratejiler sunmaktadır. Aşağıda bu rehberde ortaya konulan kilit konular özetlenmiştir:

İhtiyaç Değerlendirme (İhtiyaç Analizi)

Program uygulamaları öncelikle kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi ile başlar. İhtiyaç değerlendirmesi, bir okul veya organizasyonun ihtiyaçlarının kanıtını sağlar ve etkili planlama hakkında bilgi verir. Bir programı seçmeden veya programın uygulanmasından önce ihtiyaç analizi yapılmakta, ihtiyaç analizi aynı zamanda sonuç değerlendirmesi için program sonuçlarının belirlenmesinde yardımcı bir ilk adım görevi görmekte ve yıllık program sonuçlarının karşılaştırılabileceği bir temel sağlamaktadır. Hibe fonu aranıyorsa, ihtiyaç değerlendirmesi finansman için veriye dayalı bir gerekçe sağlayabilmektedir. Okullar ve bölgeler kendi karakter eğitimi çabalarını desteklemek için kaynak ve ihtiyaç değerlendirmeleri yürütmektedirler. İhtiyaç değerlendirmesi, bir organizasyondaki güçlü yönleri, zayıf yönleri ve iyileştirme alanlarını değerlendirmek için tasarlanmış sistematik bir süreçtir (Corbett & Redding, 2017). Politika ve prosedür verileri, demografik veriler, öğrenci performans verileri ve algı verileri ihtiyaç değerlendirmesinde dikkate alınmaktadır. İhtiyaç değerlendirmeleri, liderlik ekibine öğrencilerin ve personelin ihtiyaçlarını anlama fırsatı verir; kaynak değerlendirmeleri, liderlik ekiplerinin, halihazırda karakter eğitimi çabalarını anlamak da dahil olmak üzere, çabayı desteklemek için mevcut materyalleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aşağıdakiler, ihtiyaç değerlendirmesinde sıklıkla kullanılan veri kaynağı örnekleridir:

- Disiplin sevk, uzaklaştırma ve devamsızlık verileri.
- Öğrenci anketlerini (eyalet sağlık anketleri gibi) ve/veya yerel ve eyalet istatistikleri (çocuk suç verileri gibi).
- Akademik başarı verileri.
- Demografik bilgiler (örneğin, öğrenci ve personel değişimi).
- Okulda halihazırda uygulanmakta olan programlar hakkında bilgi.
- Okul ve toplum kaynakları hakkında bilgi.
- Program uygulamasında yer alacak ve bundan etkilenecek kişilerle (örneğin, sınıf öğretmenleri ve oyun alanı ve yemekhane personeli) anketler veya görüşmeler.

Bilimsel temelli araştırmalara dayanan program değerlendirmeleri, ortak bilgi tabanına katkıda bulunmakta ve eğitimin etkinliğini arttırmada büyük ilerlemeler

kaydetmeye yardımcı olmaktadır. Özellikle, bu değerlendirmeler aşağıdakilere yardımcı olabilmektedir:

- Bir programın istenilen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için veri sağlamak.
- Karar vermeyi desteklemek, uygulamayı yönlendirmek ve programlamayı iyileştirmek.
- Personel, öğrenci, veli ve toplum çabalarını beslemek.
- Programın amacı ve uygulamanın çeşitli aşamalarında katılımcılar için faydalarını velilere ve topluma iletmek.
- Fon verenleri yatırımlarının sonuçları hakkında bilgilendirmek.
- Program ve politika kararlarını etkilemek ve
- Karakter eğitiminde neyin işe yarayıp neyin yaramadığına dair bilgi tabanını oluşturmak.

Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi Tablo 39'daki sekiz adıma dayandırılmaktadır:

Tablo 39: Program Değerlendirme Faaliyetlerinin Kontrol Listesi

Adım 1	**Bir Değerlendirme Ekibi Oluşturulur.** • İşbirliğine dayalı, program direktörünü, değerlendiriciyi ve kilit paydaşları içeren, bir danışma-değerlendirme ekibi oluşturulur. • Proje yöneticisi ve değerlendiriciler için rolleri ve sorumlulukları tanımlanır.
Adım 2	**Kapsamlı Bir Program Açıklaması Geliştirilir.** • Hibe başvuru teklifini yazma sürecinin bir parçası olarak programın tanımı geliştirilir. • İlgili herkes için program hedefleri belirlenir (öğrenciler, öğretmenler, okullar, yöneticiler, veliler, paydaşlar ve topluluk). • Program gereksinimleri ve özellikleri ortaya konur. • Okul, bölge ve toplum özellikleri dikkate alınır. • Program açıklaması kilit paydaşlarla paylaşılır.
Adım 3	**Değerlendirme Planını Hazırlanır.** • Hangi süreç ve sonuçların değerlendirileceğine karar verilir. • Değerlendirme soruları yazılır. • Sonuç değerlendirmeleri için deneysel veya yarı deneysel bir araştırma deseni seçilir. • Veri kaynakları, araçlar ve zaman çizelgelerini tanımlayan bir veri toplama planı yapılır.
Adım 4	**Kurum Onayı için Hazırlık Yapılır.** • Kurumsal inceleme kurulu tarafından kullanılan kriterler anlamlandırılır. • Katılımcılarla araştırma yürütmek için gerekli olan kurallarda anlaşılır. • Önerilen değerlendirme araştırmasını kurumsal inceleme kuruluna sunulur.
Adım 5	**Değerlendirmeyi Yapmak için Uygun izinleri Alınır.** • Katılımcılardan alınması gereken onay türleri hazırlanır. • Katılımcıların anonimliği, gizliliği korunur.
Adım 6	**Veriler Toplanır ve Yönetilir.** • Personele, uygulayıcılara, değerlendirme-araştırma personel üyelerine destek ve katılım sağlanır. • Bir pilot veri toplama turu gerçekleştirilir. • Bir veri yönetimi planı oluşturulur.
Adım 7	**Veriler Analiz Edilir ve Yorumlanır**. • Süreç ve sonuç hedefleri ile ilgili verilerin nasıl analiz edileceği anlamlandırılır. • Sonuçlar net ve anlaşılması kolay bir şekilde çizelgeler ve tablolarla gösterilir.
Adım 8	**Değerlendirme Sonuçları İletilir.** • Ara ve nihai sonuçlar paydaşlara iletilir. • Bulguların açık bir şekilde sunulduğu ve sonuçların sağlam bulgulara dayandığı çeşitli iletişim stratejileri kullanılır.

Değerlendirme sürecindeki ilk ve belki de en kritik olan adım değerlendirme ekibini oluşturmaktır. Ekip açık ve etkili iletişimi kolaylaştırarak tüm paydaşları temsil

etmektedir, iki kilit oyuncu proje yöneticisi ve değerlendiricidir. Değerlendirmeyi desteklemek için oluşturulan işbirlikçi bir ekip, yalnızca okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve toplum üyeleri değil, aynı zamanda değerlendirici, proje yöneticisi ve program veya müdahale personeli de dahil olmak üzere tüm paydaş gruplarından temsilciler içermektedir (Tablo 40). Bunları dahil etmek paydaş grupları, değerlendirme faaliyetlerine katılmalarına ve değerlendirmenin programın hedef ve faaliyetlerine odaklanmasına yardımcı olmaktadır. İş birliği, paydaşların projeye yönelik hedeflerini ifade etme ve program sonuçlarının ve karar vermenin değerlendirmeyle nasıl bağlantılı olduğunu anlama fırsatına sahip olmaları için paydaşların katılımına yardımcı olmaktadır. İşbirlikçi bir süreç, paydaşlara sonuçların nasıl ölçüldüğü konusunda daha eksiksiz bir anlayış ve bulguların daha iyi kullanılmasını sağlamaktadır. Aslında değerlendirici, süreçleri kolaylaştırmaktan ve program personeline değerlendirme hakkında bilgi vermekten sorumludur. Paydaşları işbirlikçi bir sürece dahil etmek, değerlendirme yoluyla sürekli öğrenmeyi taahhüt eden okul çapında bir kültür yaratmaktadır (US Department of Education, 2007).

Tablo 40: Proje Direktörü ve Değerlendiricinin Görev ve Sorumlulukları

Rol	Proje Direktörü	Değerlendirici
Liderlik	Değerlendirici ile sözleşme yapmak için gerekli politika ve prosedürleri takip etmek ve paydaşlar arasında verimli bir çalışma ilişkisi kurmak Program beklentilerini tüm paydaşlara iletmek	Hibe başvuru standartlarına göre yazılı program tanımını geliştirmek için proje yöneticisi ile iş birliği yapmak
	Yazılı program tanımını hibe başvuru standartlarına göre geliştirmek için değerlendirici ile birlikte çalışmak	Program tanımı ve hibe başvuru standartları ile tutarlı bir değerlendirme tasarımı geliştirmek
	Değerlendiriciyi hizmet verilecek popülasyonlar ve değerlendirmenin uygulanmasında hassas konular hakkında bilgilendirmek	Değerlendirme planının eyalet ve yerel ajans standartlarıyla tutarlı olduğundan emin olmak
	Ebeveynlerin ve toplumun geniş bir temsilini elde etmek için plan yapmak	Kurum İnceleme Kurulu (IRB) onayı için başvuru hazırlamak
	Kilit paydaşlar arasındaki ortaklığı yönetmek ve sürdürmek	Ebeveyn ve topluluk bileşenleri de dahil olmak üzere, değerlendirme için güvenilir ve geçerli araçlar tasarlamak ve pilot uygulama yapmak
	Proje personeli üyelerini, kontrol veya karşılaştırma grubu katılımcılarını değerlendirme ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmek	

Tablo 40-devam

Yönetim	Proje tasarımını, personeli ve bütçeyi yönetmek	Veri toplayıcıları, bilgilendirilmiş onay sürecini denetlemek
	Veri toplama prosedürlerini koordine etmek.	Proje personelini araştırma etiği ve veri toplama prosedürleri konusunda eğitmek
	Programın amaçlandığı gibi uygulandığından emin olmak için proje personelini denetlemek	Tüm veri toplama prosedürlerinin gizlilik gereksinimlerine ve veri güvenliğine uygun olduğundan emin olmak
	Projenin günlük aktivitelerini koordine etmek	Proje yöneticisi ile iletişimi sürdürmek ve gerektiğinde ekip toplantılarına katılmak
	Veri toplama ve saha gözlemleri dahil olmak üzere personelin değerlendirme faaliyetlerini denetlemek için değerlendirici ile birlikte çalışmak	Veri yönetimi ve analiz prosedürlerini uygulamak
Raporlama	Eyalet veya yerel eğitim kurumu için ilerleme raporları sunmak	İlerleme raporlarında proje yöneticisine bir geri bildirim döngüsü sağlamak
	Yıllık performans raporu hazırlamak	Proje yöneticisine ve finansman kuruluşuna sunulmak üzere yıllık değerlendirme raporları yazmak
	Bulguları uygun şekilde yerel, ulusal ve uluslararası dernek toplantılarında ve dergilerde sunmak	Bulguları uygun şekilde yerel, ulusal ve uluslararası dernek toplantılarında ve dergilerde sunmak

Yukarıdaki tablo bir hibe başvurusunda program tanımına nelerin dahil edilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Program açıklaması, seçilen programın güçlü yanlarını, seçilen sonuçların nasıl teşvik edilmesinin beklendiğini ve uygulanacağı okullara ve topluluklara nasıl uyduğunu sunmaktadır. Program açıklaması ayrıca değerlendirme planının temelini oluşturur. Hibe başvuru önerisinin yazılması, proje yöneticisi ve değerlendirici arasındaki ilk önemli iş birliği alanıdır. Proje yöneticisi, değerlendiricinin iş birliğiyle programın varsayımlarını ve hedeflerini açıklar. Örneğin, proje yöneticisi, değerlere dayalı sınıf tartışmalarının öğrencilerin değerlere dayalı akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme hedefini etkileyeceği varsayımında bulunabilir. Ardından değerlendirici, program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını ve ne kadar iyi karşılandığını değerlendirmek için kullanılacak ölçümler ve araştırma tasarımı dahil olmak üzere değerlendirme planını açıklamak için program varsayımlarını ve hedeflerini kullanır.

Süreç ve Sonuç Değerlendirmesi

Berkowitz (1997), karakter eğitimi programlarının değerlendirmesinin iki ana kategorisi olduğuna dikkat çekmektedir; uygulama çabalarının analiz edildiği süreç değerlendirmesi ve girişimin etkilerinin analiz edildiği sonuç değerlendirmesi. Berkowitz araştırmacılara tek başına süreci değerlendirmenin ya da tek başına sonucu değerlendirmenin programın etkililiği hakkında net bilgi veremeyeceğin hatırlatmaktadır.

Süreç değerlendirmesi, program uygulama hedeflerine ulaşmak için atılan adımları belgeler ve personel ve yöneticiler için pratik karşılaştırmalar sağlar. Bu tür bir değerlendirmeden elde edilen bilgiler, okullara ileri eğitim ve destek alanlarını belirlemede yardımcı olabilmektedir. Bazen biçimlendirici değerlendirme olarak da bilinen süreç değerlendirmesi, (a) uygulamanın planlanan stratejilere uygunluğu ve (b) çeşitli faaliyetlerin sıklığı ve yoğunluğu ile ilgili bilgi sağlamak üzere tasarlanmaktadır. Program uygulamasıyla ilgili bilgilerin toplanması, derlenmesi ve analiz edilmesini içerir ve sonuçlar programın ne kadar iyi uygulandığını açıklamaktadır. Bu sonuçlar hesap verebilirlik amacıyla kullanılabilmektedir. En önemlisi, iyi bir süreç değerlendirmesi, sonuç değerlendirmesinin temelini teşkil etmektedir.

Sonuç değerlendirme çalışması ise, bir programın beklenen veya amaçlanan etkileri üretip üretmediğini belirlemek için tasarlanmaktadır. Başka bir deyişle, bir programın belirtilen hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirler; dolayısıyla sonuç çalışması, programın karakter eğitimi programı olarak ne kadar etkili olduğuna dair önemli veriler sağlamaktadır. Sonuç değerlendirmeleri, (a) ilçeler ve okullar hakkında veri toplamayı ve (b) öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, ebeveynlerden ve topluluk üyelerinden belirtilen program sonuçlarına göre veri toplamak için uygun araçların kullanılmasını içerir.

Özetle, süreç değerlendirmesi karakter eğitimi programının ne kadar iyi uygulanacağını, hizmetlerini ne kadar iyi sunduğunu ve tasarlandığı şekilde programa bağlılığı ne kadar iyi sürdürdüğünü belirlemektedir. Ardından sonuç değerlendirmesi, programın öğrenciler, öğretmenler, okullar, ebeveynler ve toplum dahil olmak üzere paydaş gruplarını olumlu yönde etkileme hedeflerine ulaşmadaki etkinliğini

değerlendirmektedir (Amerikan Eğitim Bakanlığı, 2007). Tablo 41'de süreç ve sonuç değerlendirmelerinin temel özellikleri sunulmaktadır:

Tablo 41: Süreç ve Sonuç Değerlendirmelerinin Temel Özellikleri

<table>
<tr><th></th><th>Süreç Değerlendirme</th><th>Sonuç Değerlendirme</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Amaç</td><td>Uygulamaya uygunluğunu belirlemek</td><td rowspan="3">Programın hedeflere ne ölçüde ulaştığını ve ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığını belirlemek.</td></tr>
<tr><td>Program faaliyetlerinin sıklığını ve yoğunluğunu belirlemek</td></tr>
<tr><td>Programı iyileştirmek için geri bildirim sağlamak</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Tasarım</td><td rowspan="2">Programın başlangıcında başlar ve süreç boyunca değişen oranlarda devam eder</td><td>En yüksek bilimsel kanıt için deneysel desenler kullanılır (deney-kontrol grupları)</td></tr>
<tr><td>Deneysel tasarımların kullanılmasının imkânsız olduğu durumlarda yarı deneysel desenler kullanılır</td></tr>
<tr><td>Raporlama</td><td>Bulgular, okul topluluğu ve finansman kuruluşları da dahil olmak üzere tüm paydaşlara rapor edilir</td><td>Sonuç değerlendirme bulguları ve sunumlar, bilimsel araştırma dergilerine, finansman kuruluşlarına, okul topluluğuna ve diğer paydaşlara rapor edilir</td></tr>
<tr><td>Bulguların Kullanımı</td><td>Bulgular, programın gelecekteki kullanımı için genellenemez, programa yeni standartlar tanımlamak ve belirlemek için kullanılabilir</td><td>Bulgular, bağlamsal farklılıklara ve gerekli uyarlamalara duyarlı olmakla birlikte, diğer okul sistemlerinde kullanılmasını desteklemek için kullanılabilir</td></tr>
</table>

Süreç değerlendirmesi için kullanılan soru, yöntem ve sonuç değerleri Tablo 42'de gösterilmektedir:

Tablo 42: Süreç Değerlendirmesi için Kullanılan Soru, Yöntem ve Sonuçların Değerleri

Soru	Yöntem	Sonuçların Değeri
Program ne ölçüde uygulandı? (tasarlandığı gibi uygulandı mı?).	Program faaliyetlerinin sayısı ve yoğunluğu program geliştiriciler tarafından öngörülenlerle karşılaştırılır.	Karşılaştırma, uygulamanın planlanan programa uygunluğunun bir göstergesidir.
Program uygulanırken hangi uyarlamalar, eklemeler ve çıkarmalar yapıldı?	Uyarlama, ekleme ve çıkarmalar tanımlanır ve kaydedilir.	Uyarlamalar, eklemeler ve çıkarmalar, sonuç değerlendirmesi için verilerin analizini etkiler.
Karakter eğitimcileri (örneğin öğretmenler) ne ölçüde eğitildi?	Program geliştiriciler tarafından belirtilen optimal eğitim standartlarıyla karşılaştırılır.	Karşılaştırma, müdahalenin potansiyel gücünün veya zayıflığının bir göstergesidir.
Program, okul kültürünün ve okul ikliminin hedeflenen yönlerini etkiledi mi?	Okul kültüründeki değişimi ve okulların ikliminin hedeflenen yönlerinin, program öncesi ve sonrası karşılaştırılması yapılır.	Olumlu bulgular, programın olumlu okul kültürü ve iklimi için bir kaynak olabileceğini gösterir.
Program, öğrenciler tarafından daha fazla sosyal ve toplum yanlısı yetkinlik ve davranışları teşvik ediyor mu?	Öğrencilerin sosyal ve toplum yanlısı yetkinlik ve davranışları, okulun diğer yönleri de dikkate alınarak, kontrol veya karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerle karşılaştırılır.	Olumlu bulgular, programın öğrencilerin sosyal ve toplum yanlısı yetkinliklerini ve davranışlarını arttırdığını gösterir.
Program, disiplin için idari ofislere sevk edilme vakalarının sayılarını etkiledi mi?	Öğrencilerin disiplin için idari ofislere sevk edilme durumları okulların diğer yönlerini dikkate alarak kontrol veya karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerle karşılaştırılır.	Olumlu bulgular, programın daha az disiplin vakasıyla sonuçlandığını gösterir.
Program, öğrencilerin okula bağlılığını ve akademik başarısını (örneğin, notlar, test puanları, portfolyolar) destekliyor mu?	Öğrencilerin okula bağlanma duygularıve akademik başarıları, okulun diğer yönleri de dikkate alınarak kontrol veya karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerle karşılaştırılır.	Olumlu bulgular, programın öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirdiğini ve akademik başarılarını desteklediğini gösterir.
Öğrenciler okullarını güvenli ve ilgili bir topluluk olarak algılıyor mu?	Öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algıları, okulun diğer yönleri de dikkate alınarak kontrol veya karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerle karşılaştırılır.	Olumlu bulgular, programın öğrencilerin okulda güvende olma ve ilgi görme duygusunu geliştirdiğini gösterir.
Ebeveynler (veya okul yöneticileri, okul destek personeli, topluluk üyeleri, yerel topluluk kurumları gibi diğer paydaşlar) okul ve okul yaşamına ne ölçüde dahil oluyorlar?	Programın uygulandığı okullarda çocuğu olan velilerin okullarına ne ölçüde dahil oldukları, çocukları kontrol veya karşılaştırma gruplarında yer alan ebeveynlerin okullarına ve okul hayatlarına ne ölçüde dahil oldukları ile karşılaştırılır.	Olumlu bulgular, programın ebeveynin (veya diğer paydaşların) okul ve okul yaşamına katılımını etkilediğini gösterir.

Bu temel kavramların bir varyasyonunda, katılımcılar rastgele bir kontrol grubuna ve iki veya daha fazla farklı program grubuna atanabilmekte, bu da bir çalışmanın aynı sonuçları hedefleyen farklı programların etkilerini ölçmesini sağlamaktadır. Örneğin, Karakter Eğitimi Programı A'yı kullanan birkaç okul, Karakter Eğitimi Programı B'yi kullanan diğer okullara karşı ölçülebilmekte ve bu grupların her ikisi de herhangi bir tür karakter eğitimi programı uygulamayan bir veya daha fazla kontrol grubuna karşı ölçülebilmektedir.

Etkili bir değerlendirme planı, program tanımına dayalı olarak oluşturulur ve buna rehberlik eder. Araştırma sorularını, bir çalışma tasarımını ve ayrıca veri toplama ve analiz prosedürlerini içerir. Güvenilirliğini sağlamak ve gerekli okul, bölge ve toplum desteğini toplamak için kilit paydaşlarla paylaşılır. Değerlendirme planı proje yöneticisi ile yakın iş birliği içinde çalışan değerlendirici tarafından geliştirilmelidir.

Karakter eğitimi ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde, çeşitli karakter eğitimi programlarının etkililiğinin çeşitli sonuç ölçütleriyle gösterildiğine dair bir fikir geliştirilebilmektedir. Bu sonuç ölçütlerinden bazıları akademik motivasyon, akademik başarı, toplum yanlısı davranış, okula bağlanma, demokratik değerler, çatışma çözme becerileri, ahlaki muhakeme olgunluğu, sorumluluk, saygı, öz-yeterlilik, öz-kontrol, öz-saygı, sosyal beceriler, öğretmenlere duyulan güven ve saygıdır. En yaygın sonuç ölçütleri, programa veya okul ortamına yönelik öğrenci, öğretmen ve yönetici tutumunun değerlendirilmesidir. Tutum değişikliği genellikle bir program hedefi olmasına ve değerlendirilmesi önemli olmasına rağmen, sıklıkla sonuç ölçütü olarak kullanılmaktadır. Bazı durumlarda öğrencideki değişimin değerlendirilmesi, öğrencilerin öğretmen veya yönetici algıları tarafından değerlendirilmesidir.

Karakter eğitimi programlarının değerlendirmelerinde kullanılan potansiyel veri kaynakları aşağıdaki gibidir:

- Okul kayıtları (örneğin akademik ve disiplin kayıtları).
- Program yönetimi bilgi sistemleri.
- Program raporları ve belgeleri.
- Program personeli.
- Program katılımcıları.
- Katılımcıların aile üyeleri.

- Bir kontrol veya karşılaştırma grubunun üyeleri.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler.
- Diğer kurumlardan uzmanlar ve kayıtlar.

Tablo 43 ve Tablo 44, süreç ve sonuç değerlendirmeleri için veri toplama örneklerini sunmaktadır:

Tablo 43: Süreç Değerlendirmeleri için Veri Toplama Matrisi

Program Bileşenleri	Veri Öğeleri	Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Zamanı
Öğretim Programına Entegre Karakter Eğitimi	Program içeriğinin listesi Ders planlarına entegrasyon Öğretim sratejilerine entegrasyon	Öğretim programı Proje yöneticisinin gözlem notları Ders planları Müdahale personeli Öğretmenler Yöneticiler	Öğretmen ve yönetici görüşmeleri Öğretmen öz-raporları	Yıl boyunca
Topluluk Ortaklıkları	Program içeriği ve faaliyetleri Karakter eğitimi misyon beyanı	Toplantı katılım listeleri Eylem veya stratejik planlar Ebeveynler Topluluk üyeleri	Anketler Gözlem protokolleri Röportajlar Odak grupları	Yıl ortası ve yıl sonu
İletişim	Toplantı tarihleri, saatleri ve içeriği	Proje Direktörü Uygulayıcılar Okul yöneticileri	İçerik etkinliğinin proje kayıtları Proje direktörünün geri bildirimi Değerlendiricinin geri bildirimi	Yıl ortası ve yıl sonu

Tablo 44: Sonuç Değerlendirmeleri için Veri Toplama Matrisi

Program Bileşenleri	Veri Öğeleri	Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Zamanı
Okulun Güven ve İlgi Seviyesi	Öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticinin güvenli ve ilgili okul algıları	Öğrenciler, ebeveynleri, öğretmenleri ve yöneticileri	Öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici anketleri	Her yıl 1. dönem
Şiddet İçeren Disiplin Suçlarında Azalma	Kişilere karşı eylemler Mülkiyete karşı eylemler Kurallara uyulmaması Uyuşturucu veya silah bulundurma	Okul kayıtları	Öğrenci takip formu	Amaçlara göre periyotlarda
Toplum Yanlısı Tutum ve Davranışla, Ahlaki Akıl Yürütme, Sosyal-Duygusal Yetkinlikler	Öğretim programı faaliyetleri Çatışma çözme stratejileri kullanımı Sınıf tartışmaları Toplum Hizmeti		Tüm öğrenciler	Periyodik olarak/ değerlendirme amaçlarına göre belirlenecek periyotlarla
İyileştirilmiş Başarı Seviyeleri	Standart testlerde okuma, matematik ve yazma puanları Öğrenci ders notları	Tüm öğrenciler	Standartlaştırılmış testler Okul akademik kayıtları	Her yıl standart testlerden sonra

Pilot Veri Toplama Uygulaması

Pilot bir veri toplama uygulaması, değerlendirme başlamadan önce araçlar veya prosedürlerle ilgili sorunları belirlemekte ve düzeltme fırsatı sunmaktadır. Pilot uygulama, değerlendirme ekibinin aşağıdakileri yapmasına yardımcı olur:

- Görüşmeler, anketlerin tamamlanması ve gözlemlerin yapılması için gereken süreyi tahmin etmek.

- Katılımcıların personelden yardım almada anketleri tamamlayıp tamamlayamayacaklarını veya ne kadar ve ne tür yardıma ihtiyaç duyacaklarını belirlemek.
- Okul kayıtlarında hangi verilerin mevcut olduğunu belirlemek.
- Araçların aynı fenomeni ölçüp ölçmediğini belirlemek.

Değerlendiriciler, veriler toplandıktan sonra sonuçların analiz edilmesini ve yorumlanmasını içeren süreçleri ve ayrıca her bir veri analizi için hazırlanırken ortak sorunları izlemeye yönelik süreçleri kullanmakta, verileri analiz ederken, program hedeflerine ve değerlendirme sorularına odaklanmaktadırlar. Değerlendirme şu temel soruları içerir:

- Program katılımcıları bilgi, tutum, inanç, davranış veya bu sonuçların bazı kombinasyonlarında istenilen seviyeleri veya değişiklikleri gösterdi mi?
- Okul, ikliminde veya kültüründe (yani, okulun fiziksel çevresi, güvenliği, sosyal atmosferi ve disiplin sorunlarının azalması) istenen düzeyde değişiklik gösterdi mi?
- Gözlenen bu değişiklikler, karakter eğitimi müdahalesine atfedilebilir mi?
- Müdahaleden elde edilen sonuçlar ve bilgiler uygulamaya rehberlik etmek için nasıl kullanılabilir?

Değerlendirme tasarımının bir kontrol veya karşılaştırma grubu içerdiği varsayıldığında, analizler karakter eğitimi programının katılımcılarının sonuç hedeflerini (sonuçları) kontrol veya karşılaştırma grubundakilerle aynı sonuç hedefleriyle karşılaştırmaktadır. Veri analizleri, değerlendirme planında belirtildiği gibi programın öngörülen etkilerle ilişkisini değerlendirmekte ve değerlendirme planı genel bir analitik yaklaşım belirtmektedir. Örneğin, değerlendirme ekibi öğrenciler, personel ve veliler için farklı sonuçlar belirlediyse, o zaman analiz planı, verileri değerlendirmek için uygun ayrı prosedürler belirtir.

Değerlendirme sonuçlarını iletmek için etkili bir strateji geliştirmek ve uygulamak son derece önemlidir. Sadece bilginin miktarını ve erişilebilirliğini artırmak, bilgi arayan paydaşların onu bulacağını veya faydalı bulacağını garanti etmemektedir. Bilgiye erişmek, özümsemek ve uygulamak, karakter eğitimi müdahalelerinin proje yöneticileri arasında genellikle yetersiz olan önemli bir zaman yatırımı gerektirmektedir. Değerlendirici, paydaşların eğitimin önemini değerlendirebilmesi

için sonuçları paydaşlara ve karar vericilere ilgili ve kullanıcı dostu terimlerle (örneğin, değişim yüzdesi veya sınıf düzeyi kazanımı) rapor etmektedir.

Bunun yanında çalışma gurubunu teşkil eden programlar uygulayıcı okullara okulların, öğrencilerin akademik beceriler edinme konusundaki hazırlık ve yeterliliklerini değerlendirmelerine yardımcı olacak öğrencilere yönelik yıl başı ve yıl sonu anketleri de dahil olmak üzere çeşitli ölçüm araçları sunmaktadır (Tablo 45). Araçlar, ilerleme veya sonuçların taranması ve izlenmesi için kullanılabilmektedir. Program, öğrenci başarısını artırmak, bireyselleştirilmiş planları düzenlemek ve oluşturmak, karar verme sürecine rehberlik etmeye yardımcı olmak için "Komite El Kitabı"ndaki formları kullanıcılarına sunar. İlerlemeyi ölçmek, *Olumlu Eylem* uygulamasının önemli bir parçasıdır. Dersleri veren öğretmenler tarafından tamamlanan programın altı ünitesi için her bir ünitede öğretmenler tarafından anket raporlarıyla veri toplanmakta, uygulamanın aslına uygunluğunu ve diğer değerlendirme hedeflerindeki ilerlemeyi iyileştirmek için gereken adımlar hakkında Proje Yöneticisi ve Olumlu Eylem Koordinatörü arasında istişare gerçekleştirilmektedir. Olumlu Eylem Koordinatörü ve değerlendirme ekibi, değerlendirmeyi planlar, hazırlar ve uygular. Verileri toplar, analiz eder ve raporlar. Değerlendirme Planı, akademik başarı (okuma ve matematik), sosyal ve duygusal öğrenme, karakter gelişimi, davranış, devamsızlık ve uygulamanın doğruluğunu izleme gibi sonuçları iyileştirmek için dört ila yedi hedef içermelidir (NCEE, 2009).

Tablo 45: Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlar

Tema	Programlar		
	Olumlu Eylem	**Duyarlı Okul Topluluğu**	**Karakter Önemlidir!**
Değerlendirmede Kullanılan Araçlar	Aslına Uygunluk İzleme	Sınıf Uygulamasının Kanıtı	Uygulama Anketi
	Süreç Ölçümleri	Güçlü Uygulama Unsurları	Mükemmellik Kültürü ve Etik Değerlendirmesi (CEEA)
	Ön/Son Test Sonuç Ölçümleri	Gayri Resmi Sınıf Değerlendirmesi	Öğrenci CEEA Anketi
	Öğrenci Anketleri	Tutum Anketleri	Personel CEEA Anketi
	Memnuniyet Anketleri	Davranış Anketleri	Veli CEEA Anketi
	Aile Anketleri		

Olumlu Eylem Programı, ihtiyaç değerlendirmesi (ihtiyaç analizi), aslına uygunluk izleme, devamsızlık, uygulamanın doğruluğunun izlenmesi, süreç ölçümleri, tarama ve uygulama öncesi/sonrası sonuç ölçümleri gibi kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme seti sunmaktadır. Değerlendirme, topluluğa ve paydaşlara uygulanan ihtiyaç analizi anketiyle başlar. "Topluluğunuzdaki en önemli beş zorluk nelerdir?", "Topluluğunuza rehberlik eden üç hayal ve ideal nedir?" gibi sorular içermektedir. Olumlu Eylem Şirketi (Positive Action Inc.), programı uygulayan okul sistemlerinde olumlu değişiklikler olduğunu bildirmektedir. Çeşitli bilimsel ve bilimsel olmayan çalışmalar, anketler ve değerlendirme raporları aracılığıyla, şirket belgeleri, öğrenci ve öğretmen katılımında artış, disiplin problemlerinde düşüş, önemli ölçüde iyileştirilmiş öğrenci benlik kavramı, iyileştirilmiş hayata uyum becerileri ve iyileştirilmiş okul iklimi rapor etmektedir (Bavarian ve diğ., 2016; Schmitt ve diğ., 2014; Snyder ve diğ., 2010).

"Uygulama", "üniteler", "iklim", "iletişim" gibi boyutlarda kontrol listeleri mevcuttur. Bunların yanında, Olumlu Eylem, öğrencinin ilerlemesini izlemek için bir yazılım geliştirmiştir. Etki Uygulama Sistemi (IIS) adındaki bu yazılım, aslına uygunluk, ilerleme ve sonuç verilerini toplamak ve izlemek ve yüksek kaliteli bir uygulamayı teşvik etmek için sürekli kişiselleştirilmiş kaynaklar sağlamak için özel olarak tasarlanmıştır. Modele bağlılığı sürdürmek, oluşabilecek aksaklıkları azaltmak, ilerleme yoksa, ilerleme sağlamak için ayarlamalar yapmak, katılımcıların hedeflenen sonuçlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemek ve katılımcı hedef sonuçlarının gerçekleştirildiğinden emin olmak için bu yazılım kullanılmaktadır.

Duyarlı Okul Topluluğu Programı, öğretmenlerin programı öğretmek için uzmanlık geliştirmeden önce en az 1-2 yıla ihtiyaç duymasını beklediğinden, ilk yıl program sonuçlarından ziyade yalnızca uygulamanın sıklığını ve doğruluğunu değerlendirmeyi önermektedir. İkinci yılda, okullar uygulamanın kalitesini değerlendirmeye başlamaktadırlar. Buna göre;

- Müdürler, sınıf ziyaretleri sırasında uygulamanın sıklığını ve doğruluğunu kaydetmek için "Sınıf Uygulamasının Kanıtı" gözlem aracını kullanırlar.
- Program, uygulamanın kalitesini değerlendirmek için "Güçlü Uygulama Unsurları" araçlarının kullanılmasını tavsiye eder.
- Devam Eden "Gayri Resmi Sınıf Değerlendirmesi"nde her bir değerlendirme notu okulun ilk on haftasında gayri resmi değerlendirmeye rehberlik edecek

sorular sağlar. Bu sorular, öğrencilerin ilerlemesini izlemek için ilk on haftadan sonra yıl boyunca da kullanılabilir.

Program ayrıca, uygulama sıklığı ve doğruluğu gibi hangi yönlerinin iyi çalıştığını değerlendirmek için kullanılabilecek personel ve öğretmen anketleri sağlamaktadır. Programın değerlendirme kaynak kitabında müdürlerin kullanımına yönelik hem programın kalitesini hem de uygulama düzeyini değerlendirmeleri için okul çapında değerlendirme araçları da mevcuttur. Bu değerlendirme araçları, okul ve sınıf topluluklarının analizini, güçlü uygulama unsurlarını ve öğretmenler, destek personeli, ebeveynler ve öğrenciler için anketleri içermektedir. Programın sağladığı Müdürün Liderlik Rehberi, okul yöneticilerinin program için gerekli toplantıları yönetmesine yardımcı olacak gündemler uygulamalarını belirler. Gündemler özel slaytlar, çalışma notları ve kolaylaştırma teknikleri ile tasarlanmıştır. Gündemler üç kategoride düzenlenmiştir:

- Yıl Başı Toplantı Gündemleri,
- Devam Eden Toplantı Gündemleri ve
- Yıl Sonu Toplantı Gündemi.

Yıl Başı Toplantı Gündemleri, "Ortak Bir Okul Vizyonu Yaratmak" gibi konuları içermektedir. "Duyarlı Okul Topluluğu Programının Başlatılması", "Okul Disiplin Politikası ve Prosedürlerinin Taslağının Hazırlanması" vb. Devam Eden Toplantı Gündemleri müdürlerin okul yılı boyunca yapmak isteyebilecekleri toplantılardır. Bu toplantı gündemleri çeşitli konulara uyarlanabilmekte ve tüm personelle veya sadece liderlik ekibi ile kullanılabilmektedir. Toplantı türleri arasında planlama/karar verme, ilerlemeyi değerlendirmek için verileri kullanma ve problem çözme sayılabilir. Yıl Sonu Toplantı Gündemi, müdürlerin yılı personeli ile kapatmasına yardımcı olmakta ve okul yılı boyunca yaptıkları çalışmaları yansıtmaktadır.

Okul düzeyinde, tüm personel farklı alanlarda öğrenciler ve yetişkinler arasındaki etkileşimleri gayri resmi olarak gözlemlemekte, yılda 2-3 kez belirli tutum ve davranışların varlığı hakkında bir anket doldurmaktadırlar. Program ayrıca, personelin sahip olduğu değerleri ve öğrenciler ve diğer yetişkinlerle etkileşimde bulunurken sergilediği davranışları belirlemek için üç soru içeren bir okul iklimi anketi sağlamaktadır. Programın uygulama sıklığı ve doğruluğu gibi hangi yönlerinin iyi çalıştığını değerlendirmek için de kullanılabilecek personel ve öğretmen anketleri

sağlamaktadır. Lider Kılavuzu ayrıca yöneticilerin sınıf uygulamalarını değerlendirmesi için ders gözlem formları içermektedir.

*Karakter Önemlidir! Programı***,** en az yılda bir kez, her bir disiplin alanından sorumlu koordinatör ve paydaşlarla programın başarısını değerlendirmek üzere bir araya gelmektedir. Öğretim programı alanındaki iyileştirme ihtiyaçlarını belirlemek ve önceliklendirmek için öğrenci sonuçları (etki verileri) ve programa ait süreçler hakkındaki verileri analiz etmektedirler. Ekip, belirli, ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefler oluşturmak ve bu hedeflere ulaşmak için kanıta dayalı stratejiler belirlemekle görevlidir.

Bölge öğretim programı, konu alanındaki öğrenci öğrenme çıktılarının ve disiplinle ilgili diğer verilerin analiziyle desteklenen örgütsel öğrenmeyi, iyileştirmeyi ve yeniliği teşvik etmek için kanıtlara dayalı, sistematik bir değerlendirme ve iyileştirme süreci kullanılarak beş yıllık bir döngüde değerlendirilmektedir.

Her dönem sonunda, Karakter Önemlidir! Programı, programın tutum ve davranış üzerindeki etkisini belirlemek için öğrencilere, öğretmenlere ve velilere anketler uygulamaktadır. Etki ölçümüne izin vermek ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin değerlerini, endişelerini ve önceliklerini ve okulun mevcut kültürü, veli katılımı düzeyi ve öğrenci performansı hakkındaki görüşleri belirlemek için bir tutum ve davranış temeli oluşturmak için çevrimiçi anketler sunar. Etkiyi ölçmek ve en iyi uygulamaları belirlemek için Karakter Önemlidir! öğrencilere, öğretmenlere ve velilere okul öncesi ve sonrası iklim, inanç ve davranış anketlerini yöneltir. Başarıyı ölçmek için bilgi sağlamanın yanı sıra, bu anketler okul topluluğunun tüm kesimlerini bir araya getirir ve onların desteğini kazanır; her okulun endişeleri değerlendirmesine ve okula özel hedefleri belirlemesine olanak tanır.

Programın etkililiğini ölçmek için hem nicel hem de nitel veriler birlikte kullanılır. Nicel veriler, sayılara veya sıklıklara odaklanır ve istatistiklerden oluşur. Nicel veri örnekleri, disiplin yönlendirmelerinin sayıları, anket puanları veya test sonuçlarıdır. Nitel veya "bağlamsal" veriler, kelimelere ve anlamlara odaklanır. Nitel veri örnekleri, anekdotlar ve gayri resmi gözlemlerdir. İkisinin aynı anda kullanımı değerlendirme için en sağlıklı sonucu verecektir. Örneğin nicel olarak öğretmenlerin yüzde 80'inin karakter eğitimini öğretim programlarına entegre ettikleri tespit edilmekte, nasıl entegre ettikleri ise nitel bilgilerden elde edilmektedir. Yapılandırılmış ya da

yapılandırılmamış görüşmeler, öz-değerlendirmeler bunlardan bazılarıdır. Katılımcı gözlemi de değerlendiricilere, ayrıntılı alınmış notlarla prosedürler hakkında kapsamlı bilgi edinmelerini sağlar.

CEEA **(**Mükemmellik Kültürü ve Etik Değerlendirmesi), öğrenciler, personel ve veli değerlendirmesi için program tarafından sağlanan çevrimiçi bir ankettir. Okullar, öğrenci öğrenimi ve gelişimi ve personel öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve personel algılarını ve personelin profesyonel kapasitesi ve topluma ilişkin algılarını karşılaştıran bir özet rapor oluşturur. Raporu yıllık olarak hazırlamayı seçen okullar, büyüme ve gelişmenin kolayca takip edilebilmesi için 1. yıldan 2. yıla kadar olan verileri karşılaştıran raporlar hazırlarlar.

Karakter Önemlidir! Uygulama Anketi (CCIS), uygulamanın mevcut durumunu değerlendirmeye ve sürekli iyileştirme için plan yapmaya yardımcı olabilmektedir. İyileştirilmesi gereken bölümleri belirlemek için okullar için veriler toplanır ve raporlanır. Bir okulun bu anketleri doldurabilmeleri için en az bir yıl Karakter Önemlidir! Programı'nı uygulaması gerekmektedir. Bu sorumlu kişi tarafından alınan çevrimiçi bir ankettir. Anket yedi kilit alanda uygulamanın etkinliğini ölçer:

- Liderlik ve Planlama
- Personel Geliştirme ve Destek
- Program Entegrasyonu
- Öğretmek ve öğrenmek
- Verilerin toplanması ve analizi
- Güvenli ve Destekleyici İklim
- Aile ve Topluluk Ortaklıkları

Tüm bu değerlendirmelerin dışında, devletin resmi çeşitli değerlendirme kuruluşları tarafından eğitimle ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. IES-Institute of Educational Science (Eğitim Bilimleri Enstitüsü), eğitimde kanıta dayalı bir yaklaşımı teşvik ederek, kritik ihtiyaç alanlarına odaklanarak, eğitim çalışmalarına sponsorluk yaparak ve araştırma sonuçlarını daha geniş kitleler tarafından kullanılmak üzere yorumlayarak eğitimi, karar vericilerin öğrencileri etkileyen politika ve uygulamaları bilgilendirmek için rutin olarak kanıtlara başvurduğu bir alana dönüştürmeyi amaçlar. Enstitü eğitimcilere, ebeveynlere ve politika yapıcılara eğitim sistemi hakkında bilinçli

kararlar vermeleri için araçlar sağlar. IES, bu misyonunu dört merkezinin çalışmasıyla gerçekleştirmektedir:

- NCEE- Ulusal Eğitim Değerlendirme ve Bölgesel Yardım Merkezi
- NCER- Ulusal Eğitim Araştırmaları Merkezi
- NCES- Ulusal Eğitim Merkezi İstatistikleri
- NCSE- Ulusal Özel Eğitim Merkezi

Ulusal Eğitim Değerlendirme ve Bölgesel Yardım Merkezi (NCEE), federal fonlar tarafından desteklenen eğitim programlarının tarafsız, büyük ölçekli değerlendirmelerini yürütür; teknik yardım sağlar ve ABD genelinde araştırma ve değerlendirmenin geliştirilmesini ve kullanılmasını destekler. NCEE, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün dört merkezinden biridir. (1) federal eğitim programlarının ve özellikle öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek için ulusal öneme sahip diğer programların değerlendirmelerini yürütmekten; (2) ABD genelinde bilimsel olarak geçerli eğitim araştırması ve değerlendirmesinin kullanımını teşvik etmekten; (3) araştırma ve değerlendirme yöntemlerinde teknik yardım sağlamaktan ve (4) değerlendirme, araştırma ve geliştirilen ürünlerin sonuçlarının sentezini ve yaygınlaştırılmasını desteklemekten sorumludur. Merkezin değerlendirme bölümü, federal fonlarla desteklenen gelecek vaat eden eğitim programları ve uygulamalarının titiz etki araştırmalarını yürütür. Kanıta dayalı eğitimi teşvik etmek için NCEE, merkezin değerlendirme ve bilgi kullanımı bölümleri aracılığıyla kanıta dayalı bilgiler sağlayarak politika yapıcıların ve eğitimcilerin eğitim programları ve müdahaleler hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Tüm NCEE değerlendirme çalışmaları, etkililik sorularını yanıtlamak için güvenilir bilimsel kanıtlar sağlayabilecek metodolojileri kullanır ve Bakanlığın Değerlendirme Politikası ile tutarlı olarak yürütülür. Merkezin "Bilgi Kullanımı Bölümü", araştırma bulgularının ve diğer kanıta dayalı bilgilerin yaygın bir şekilde yayılmasını sağlamak için aşağıdaki programları yönetir (Tablo 46):

- WWC – Ne ne işe yarar?
- REL- Bölgesel Eğitim Laboratuarı
- ERIC- Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi
- NLE-Ulusal Eğitim Kütüphanesi
- NCEE- Ulusal Eğitim Değerlendirme ve Bölgesel Yardım Merkezi

Tablo 46: ABD'nin Program Değerlendirme Kuruluşları

WWC	Eğitimdeki farklı programlar, ürünler, politikalar ve uygulamaların etkililiğine dair en iyi kanıtları sentezler. Amacı, eğitimcilere kanıta dayalı kararlar vermeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamaktır. "Eğitimde ne işe yarar?" sorusunu yanıtlamak için yüksek kaliteli araştırmaların sonuçlarına odaklanır.
REL	Ülke çapında coğrafi bölgelere hizmet veren 10 bölgesel eğitim laboratuvarı bulunmaktadır. Laboratuarlar, yerel, eyalet ve bölgesel düzeylerde eğitimin iyileştirilmesine dahil olanların uygulamalı araştırma ve geliştirme projeleri ve çalışmaları aracılığıyla mevcut en iyi kanıta dayalı bilgilere erişmelerini sağlamak için çalışır.
ERIC	Dünyanın önde gelen eğitim literatürü veri tabanına erişim sağlar. Dünyanın en büyük eğitim veri tabanıdır ve halka eğitimle ilgili 1,1 milyondan fazla alıntıdan oluşan bibliyografik veri tabanlarını aramak için merkezi bir web sitesi sağlar. 400.000'den fazla arşivlenmiş, tam metin belgeye ve arama yeteneklerine ücretsiz genel erişim sunar. Öğrencilere, öğretmenlere, kütüphanecilere, yöneticilere ve genel halka hizmet veren kırk yıllık bir geçmişe sahip olan ERIC, ABD Eğitim Bakanlığı'ndaki en eski programlardan biridir.
NLE	Ülkenin eğitim hakkında bilgi deposu olarak hizmet vermekten ve acil servis ve genel halk için kapsamlı referans hizmetleri sağlamaktan sorumludur. Bilgileri toplar ve arşivler, Eğitim Bakanlığı belgelerinin özel tarihi ve güncel koleksiyonlarını, ERIC veri tabanı için bir dergi koleksiyonunu, WWC için araştırma raporlarını ve mevcut ve tarihi federal eğitim mevzuatına ilişkin kaynakları sağlar. Ulusal Eğitim Kütüphanesi (NLE), ABD Eğitim Bakanlığı'nın güncel ve tarihi programları, faaliyetleri ve yayınları hakkında halka, eğitim camiasına ve diğer devlet kurumlarına koleksiyonlar ve bilgi hizmetleri sağlayarak, federal hükümetin eğitim bilgileri için birincil kaynak merkezi olarak hizmet eder.
NCEE	Eğitim programlarının ve uygulamalarının etkililiği konusunda titiz bilimsel kanıtlar üretmek için değerlendirme çalışmaları tasarlar. Merkez, özellikle, federal fonlarla desteklenen gelecek vaat eden eğitim programları ve uygulamalarının etki araştırmalarını yürütmeye odaklanmaktadır. NCEE Değerlendirme Bölümü, federal finansman için uygun olan federal eğitim programları ve eğitim stratejilerinin değerlendirmelerini yürütür. Bu değerlendirmeler, neyin işe yaradığını belirlemek ve program geliştirmeye rehberlik etmek için kullanılabilecek, eğitime yapılan federal yatırımlar hakkında değerli bilgiler sağlar.

Hangi programların etkili ve etkisiz olduğunu bilmek, öğretimi geliştirecek ve öğrenci başarısını artıracak sağlam kararlar almak için bilgiye ihtiyaç duyan okul müdürleri, müdürler ve öğretmenler için somut rehberlik sağlamaktadır. NCEE, misyonuna uygun olarak, metodolojik ve ilgili eğitim değerlendirme konularının uzman değerlendirmesini destekler ve sonuçları iki rapor dizisi aracılığıyla yayınlar. NCEE Referans Raporları için seçilen konular, iyi veya gelecek vaat eden değerlendirme uygulamalarının örneklerini çıkarmak için NCEE kapsamında yürütülen titiz değerlendirme çalışmalarını inceleyen ve gözden geçirenlerdir. Raporlar, şimdiye

kadar geliştirilen olası “çözümler” aralığını göstermek için çalışma bilgilerini sunar. Bu şekilde, NCEE Referans Raporları’nın, benzer ve/veya güvenilir yöntemlerin, önlemlerin, ölçümlerin yürütülmesinde yaygın metodolojik sorunları çözmeyi amaçlamadığını belirtmek önemlidir. Bunun yerine, NCEE kapsamındaki mevcut değerlendirmeler, bir konuya veya seçilen ölçüm ve analiz stratejilerine nasıl odaklanıldığı hakkında bilgi sunar derleme vb. yayınlarlar. Derlemeler, araştırma raporlarına gömülü bilgileri araştırmacı veya değerlendirici tarafından anında kullanılmak üzere daha erişilebilir hale getiren "yaya geçitleri"dir (Wasa, Woltz, Dan, Drew & Clif, 2006).

4. 2. Araştırmanın İkinci Temel Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın ikinci temel amacı kapsamında, Türkiye’deki program geliştirme uzmanlarının, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okulların ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında, Türkiye’de etkili olabilecek uygulama ve programlara yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırmanın birinci amacındaki temaları oluşturan program boyutları/öğeleri (“hedef”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci”, “ölçme-değerlendirme” ve “program değerlendirme”) altında aşağıda özetlenmiştir:

Hedef Boyutu

Araştırmaya katılan program geliştirme uzmanlarının tümü öncelikle, gençlerin sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimlerinin en az akademik başarıları kadar önemli olduğu, bu nedenle akademik gelişimle karakter gelişimini eşzamanlı ve bütüncül olarak destekleyen okullar oluşturmak gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Erken yaşta verilecek karakter eğitiminin önemi üzerinde duran uzmanların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *“Karakter eğitimi ülkemizdeki öğrencilere akademik başarı endeksli eğitimdense, daha çok birey olarak kendilerinin ve kabiliyetlerinin farkına varacakları, bulundukları sosyal grubun bir parçası olduklarını idrak edebilecekleri bir eğitim sunabilir.” (Uzm3)*

> *“Küçük yaştaki birçok çocuk ahlaki sorunlarla, medyanın, dış dünyanın yozlaşmış kültürel sorunlarıyla yüz yüze kalmaktadır. Kimi zaman ailelerinden alamadıkları ahlaki eğitim onları ileriki yaşamlarında suça teşvik edebiliyor. Bu sebeple ahlak ve*

değerler eğitiminin yanı sıra karakter eğitimi vererek, onların erken yaşlarda karakterlerini olumlu yönde geliştirecek bir eğitim sunmamız gerekiyor." (Uzm4)

"Türkiye'de şehirler ve hatta aynı şehirdeki ilçeler arasında sosyoekonomik açıdan farklılıklar olması da karakter eğitimine olan ihtiyacı destekliyor diye düşünüyorum. Çalışan birçok ebeveyn, çocuklarının bakımını erken yaşta kreşlere veya akrabalarına emanet etmek durumunda kalıyorlar. Bu nedenle, aileden alınabilme ihtimali olan temel ahlak ve karakter eğitimini almadan eğitim hayatlarına başlayabiliyorlar. Okulda da bu eğitimi alamayan öğrenciler üniversiteye başladıklarında sosyal olarak iletişimleri zayıf, karar alma becerilerinden yoksun, iş birliği-yardımlaşma gibi kavramlardan uzak olarak yetişiyorlar. Bu sebeple karakter eğitiminin küçük yaşlardan itibaren eğitim sistemimizin bir parçası haline gelmesi gerekiyor. Bu da karakter eğitimine sadece temel ahlaki değerleri eklemekle kalmayarak, insani değerler, nitelikler ve bu araştırmanın bulgularında da gördüğümüz gibi sosyal-duygusal becerileri eklememizin de şart olduğunu bize gösteriyor" (Uzm2)

Türkiye'de etkili olabilecek karakter eğitimi uygulamaları ve programları için "okul temelli uygulamalar" noktasına dikkat çeken uzmanlar, merkezi bir programın tüm bölgelerde ve okullarda aynı etkiyi ve başarıyı gösteremeyeceğini, ancak ihtiyaçlara uygun, ilçe ve okulun beklentilerine uygun programların hedeflenen başarıyı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir:

"Karakter, ortak bir topluluk sorumluluğudur ve insanlar karakteri en iyi başkalarıyla iletişim halindeyken öğrenirler. Farklı ilçelerin, hatta aynı ilçedeki farklı okulların farklı öncelikleri ve hedefleri olacağından, gücü merkezden uzaklaştırmalı ve farklı toplulukların farklı kararlar almasına izin vermeliyiz. Milli Eğitim çerçeveler ve yönergeler belirleyebilir, ancak, ilçeler ve okullar programların ayrıntıları ve uygulamaları konusunda büyük söz sahibi olmalıdır." (Uzm4)

Karakter eğitiminde okul temelli yaklaşımı savunan bir diğer program geliştirme uzmanı, merkezden sağlanan tek bir programın Türkiye için etkili olamayacağına değinmiş, görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Amerika'da okulların kendi otonomluğundan söz edilebilirken Türkiye'de merkezi bir sistem söz konusudur. Zira bir okulun yönetimi belirli bir okul karakteri oluşturup öğrencileri buna bağlı hissetmelerini sağlamaya çalışsa da merkezi bir atama ile yönetim kademesi kısa süre içerisinde değişebilir ve hedeflenen okul karakteri oluşturulamaz. Merkezi sistemin tüm okullar için belirlediği karakterin tüm okullarda oluşturulması da söz konusu olamaz zira bu kadar büyük bir sistem ve coğrafyada tek bir modelin herkes için uyumlu olduğunu söylemek güçtür." (Uzm5)

Bu çalışmada incelenen programların her bölge ve öğrenci popülasyonunun okul içi ve dışı başarıyı arttırmak adına geliştirmek istediği alanın farklı olduğunu vurgulayan uzman ifadelerini şu şekilde sürdürmüştür:

"Dolayısıyla, bizim eğitim sistemimizde de bu programlara benzer, velilerin de sürece dahil olabileceği karakter eğitimi programları hazırlanabilir ve MEB tarafından uygun görüldüğünde uygulamaya konulabilir. Fakat programların bölgesel ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması şartıyla."

Program geliştirme uzmanları Türkiye'de uygulanabilecek karakter eğitimi programlarının hedef boyutuna ilişkin bütüncül bir bakış açısının uygun olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *"Bu çalışmadaki bulgulardan yola çıkarak karakter eğitimi programlarının hedeflerinin sadece ahlaki ya da değer kazanımı şeklinde belirlenmemesi; çocuğun karakter gelişiminin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemli olduğunu belirtebilirim." (Uzm1)*

> "*Karakter eğitimi, günümüzün devlet okullarında müfredatta daha fazla yer almalıdır. Öğrenciler, yaşamları boyunca onlara rehberlik edecek ahlak ve değerlere ihtiyaç duyarlar. Öğrencilere bu değerleri öğretmek, temel içerik alanlarına daha fazla zaman harcanmasına ve sınıf içerisindeki basit disiplin problemlerine daha az zaman ayrılmasına olanak tanıyacaktır diye düşünüyorum. Öğrencilere bir karakter özelliği ile alakalı video izletmek yerine, müfredatın bir parçası olarak bu eğitim verilmelidir. Toplumda başarılı bir şekilde işlev görebilmeleri için etraflarındaki insanlara ve çevreye karşı nasıl hareket etmeleri ve düşünmeleri gerektiği öğretilmelidir." (Uzm2)*

> *"Karakter eğitimi ile kazandırılması amaçlanan beceriler din dil etnik köken ayrımı yaılmaksızın tüm eğitim ortamlarında uygulanabilir olmalı. Mesela, iyi bir vatandaş olma, doğruluk, yardımlaşma, saygı vb. ABD'de farklı karakter eğitimi programlarının kazanımları Türkiye için de olumlu sonuçlar sağlayabilir diye düşünüyorum." (Uzm3)*

Programların hedef ve kazanımlarına ilişkin, sosyal ve ahlaki davranışların yanı sıra akademik başarıyı pekiştirecek stratejilerin de hedeflere dahil edilmesi gerektiğini belirten eden uzman, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Üst biliş öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gibi (direkt olarak matematik, fen vb. öğretimi değil), zihinsel olarak eleştirel düşünme, problem çözme, empati gibi düşünme ve kendi karar alma becerilerini geliştirecek; çocuğun benlik kavramını destekleyecek hedefler belirlenmesi gerekmektedir. Türkiye'de günümüzde popüler olan 'Çocuklar için felsefe (P4C-Philosophy for Children)' yaklaşımı da hedeflere dahil edilebilir." (Uzm1)*

Uzmanlar ayrıca, her okul topluluğunun, programa "katılım" sağlamasına yönelik gerekli olan sahiplenme duygusunu yaratmak için okulda hangi özelliklerin öğretilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmalarının önemini vurgulamışlardır.

Program geliştirme uzmanlarının karakter eğitimi programlarının "hedef" boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP), etkili karakter eğitimi için oluşturduğu ilkelerle uyum teşkil ettiği görülmektedir. Bu ilkelerden biri, karakter eğitiminin ilgili bir okul topluluğu oluşturmasıdır (Lickona, 2007). CEP ayrıca karakter eğitimine "karakterine bağlı bir okul, sivil, ilgili ve adil bir toplumun mikro kozmosu olmaya çalışır" varsayımı ile yaklaşmaktadır. CEP karakter eğitimi terimini "genel olarak paylaşılan, çok önemli, temel etik değerler" olarak

tanımlanmaktadır. Karakter eğitimi programlarında öğretilen değerler, uygulayıcıların ihtiyaçlarına göre değişir. Karakter Eğitimi Ortaklığı'na göre, etkili olabilmek için, okul temelli karakter eğitimi programlarının toplumdaki tüm paydaşlardan-eğitimciler, ebeveynler, topluluk liderleri, gençlik hizmet grupları, işletmeler ve inanç/yardım grupları-geniş bir desteğe ihtiyacı vardır. Planlama sürecinin başlarında okullar, ortak bir vizyon ve hedefler oluşturmak için ebeveynler ve topluluklarla iş birliği yapmalıdır. Toplu olarak, okullarında öğretilecek temel özellikleri ve bunları öğretmek için belirli yaklaşımları belirlemelidirler.

İçerik Boyutu

Program geliştirme uzmanlarının tümü karakter eğitiminde içeriği öğrenciye sunarken sarmal bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği görüşünü paylaşmışlardır.

> *"Karaktere ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi için programların tek seferlik bir öğrenim yılında tek bir ders olarak değil her yıl tekrarlı bir şekilde sürekli eğitim biçiminde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu bağlamda programların içeriklerinin sarmal içerik düzenleme yaklaşımıyla yapılması gerektiğini; küçük yaşlardan örneğin 4. sınıftan başlanarak 8. sınıfa kadar her yıl böyle bir dersin programlarda yer alması gerektiği görüşündeyim." (Uzm1)*

> *"Öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı ve sorun merkezli bir yaklaşımı önerebilirim. Mesela vatandaşlık gibi becerilerin kazandırılmasında süreğen sarmal programlar önerilir. Karakter gelişiminin de ben aynı şekilde olduğunu düşünüyorum ki vatandaşlık becerileri de karakter eğitimi altında yer alıyor." (Uzm2)*

Uzmanlar Türkiye'de uygulanabilecek programların içeriğinin, ABD'deki programların içerik alanlarından bazılarıyla farklılık göstermesi gerekebileceğini, örneğin ilköğretim seviyesinde bir karakter eğitimi programında "madde kullanımını önleme" gibi konular yerine Türkiye'de "doğaya, hayvana ve her türlü canlıya şiddeti önleme" gibi içeriklerin eklenmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir:

> *"Kendi toplumumuza özgü; kadına şiddet-şiddet eğilimi, tahammülsüzlük, sanal zorbalık, zorbalık vb. eğilimlerin öğrencilerde azaltılması da içeriğe dahil edilmelidir. Burada bence kendi toplumumuzdaki mevcut sorunların analiz edilerek bunlara yönelik hedefler belirlenmesi önemlidir. Uygun mesleğe yerleştirme kapsamında öğrencinin bireysel karakter özellik, eğilim ve yeterliliklerini tanıması/keşfetmesi de programların içeriği kapsamında olabilir." (Uzm1)*

> *"Türkiye açısından, toplumumuzun kanayan yarası olan davranışsal boyutta fiziksel ve sözlü şiddettin azaltılması, hayvana, çevreye, eşyaya şiddetin azaltılması da kazanım olarak eklenmelidir." (Uzm5)*

Program geliştirme uzmanlarının tümü karakter eğitimini ayrı bir ders olarak değil tüm okul programina entegre olacak şekilde vermenin doğru ve etkili olabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu görüşlere bir örnek aşağıda verilmiştir:

> *"Doğru yapılan karakter eğitimi, çocukların gelecekteki yaşamları için sağlam bir temel oluşturmalarını destekler ve bir bütün olarak okul deneyimini geliştirir. İyi vatandaşlar olarak hizmet edebilecek genç insanlar yetiştirmek ve öğrencilere sağlıklı bir topluma nasıl katkıda bulunacaklarını öğretmek gibi konular içeriği oluşturabilir. Eğitim programlarımızdaki kök değerlerimiz aslında içerik alanları için ideal değerler. Genel olarak, şefkat, cesaret, kararlılık, adalet, dürüstlük, sabır, saygı, sorumluluk, öz-yönetim becerileri öğrencilerin edinmeleri gereken nitelik ve becerilerdir diye düşünüyorum. Sağlam bir karakter duygusuna sahip gençler, sorunlarla daha iyi başa çıkabilir, zorlukların üstesinden gelebilir ve tam potansiyellerini ve öz-değerlerini fark edebilirler. Etkili öğretmek için eğitimciler, konuya bakılmaksızın, normal sınıf müfredatıyla iç içe geçmiş çok çeşitli yaklaşımlar, dersler ve etkinlikler kullanmalıdır." (Uzm2)*

Program geliştirme uzmanları, karakter eğitimi programlarının içeriğinin sadece belirli değerler ve karakter özelliklerinden oluşmasının yeterli olmayacağını, ABD'de olduğu gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin de mutlaka programlara dahil olması gerektiğini vurgulamış, bu becerilerin özellikle okul öncesi düzey için "olmazsa olmaz" becerilerden olduğu görüşünü ifade etmişlerdir:

> *"Ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme becerileri eğitiminin genel olarak ana sınıfında büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Anasınıflarında akademik bir şey öğretmek yerine ilk olarak öğretilmesi gereken bu becerilerdir. Ancak ülkemizde okul öncesi eğitimi bundan oldukça yoksundur. Bunun sonucunda ana sınıfında 3. Senesi olduğu halde oyuncağını paylaşamayan, arkadaşının ihtiyacını düşünemeyen çocuklarla karşılaşıyoruz. Ülkemizde ana sınıfı programlarının ivedilikle bu eksikliği kapatacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Karakter eğitimi programlarının içerik alanlarına sosyal-duygusal becerileri ekleyerek oluşturacakları programların bu alandaki boşlukları telafi edebileceğini düşünüyorum." (Uzm5)*

> *"Kanaatime göre karakter eğitiminin en etkili ve önemli ayağı okul öncesi dönemdir. Burada çocuklara toplumsal sorumluluklarının neler olduğunun aktarılması ve çocukların bunları içselleştirmesi sağlanmalıdır. Karakter eğitiminin işlevselliği öğretim kademeleri yükseldikçe giderek azalır. Zira çocuğun dünyasına toplumun farklı grupları da girer. Sadece değerlerin anlatılması ya da sunumlarla desteklenmesi bu değerlerin yaşatılmadığı bir toplumda çok zayıf kalacaktır." (Uzm4)*

Öğrenme-Öğretme Süreçleri Boyutu

Çalışmaya katılan program geliştirme uzmanlarının tümü, ABD'deki programların ortaya koyduğu öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi destekleyen yöntem ve tekniklere Türkiye'de uygulanabilecek karakter eğitimi programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde de yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli yapılandırılmış

yaklaşımın sosyal becerileri öğretmenin bir şartı olduğunu savunan program geliştirme uzmanı görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

> *"Karakter eğitimine sosyal-duygusal becerileri eklediğimizde zaten yapılandırmacı yaklaşımla örtüştüğünü görürüz. Her ikisinde de olumlu ilişkiler kurma, öz-düzenlemeyle bilgiyi yapılandırma, kullanma vb. esastır. Dolayısıyla aslında programın içeriği bize öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl düzenleyeceğimizi açıkça ortaya koyar. Değerlerin ve sosyal becerilerin doğasında yapılandırmacı yaklaşım var. Ayrı düşünmek mümkün değil." (Uzm2)*

Program geliştirme uzmanları öğrenci karakterinin pekiştirilmesinin rol model ve alışkanlık yoluyla öğrencilerde iyi gelişen karakterlerin sürdürülmesiyle gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Ayrıca uzmanlar, karakter eğitimi sürecini desteklemek için okulların temel ahlaki değerleri ve sosyal becerileri bütünleştirilmiş bir şekilde tüm okula yayması gerektiği üzerinde görüş bildirmişlerdir.

Tüm bunlara ek olarak program geliştirme uzmanları, karakter eğitiminin içeriğinin öğrencilere sunulmasında en çok mentor sağlama, model olma, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemlerin etkili olacağı görüşünü bildirmişlerdir. Özellikle probleme dayalı öğrenme ile öğrencilerin farklı ahlaki sorunların farkına varmalarının sağlanabileceğini düşünmektedirler.

Program geliştirme uzmanları, yine ABD'deki programlarda üzerinde durulan hizmet öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin karakter gelişimleri açısından olumlu sonuçlar doğuracağını düşündüklerini ifade etmişlerdir:

> *"Hizmet temelli öğrenme, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri karakter özelliklerini geliştirip test edebilecekleri gerçek dünya fırsatları sağlar. Okullar, karakter gelişimini, öğrencileri topluluklarına ve birbirlerine bağlamayı amaçlayan hizmet temelli öğrenme ile birleştirdiklerinde sonuçların olumlu olacağını öngörebiliriz." (Uzm4)*

> *"Hizmet temelli projelerle birden çok kazanım sağlanmış olabilir. İhtiyaç sahiplerine ulaşıp onların ihtiyaçlarının giderilmesinin yanı sıra öğrencide yardımseverlik, sorumluluk, empati, iş birliği gibi değerlerle birlikte çevreyle iyi ilişkiler kurulması, kendini ifade edebilme gibi sosyal beceriler de beraberinde gelir. Bu sebeple karakter eğitiminde ülkemizde de hizmet temelli uygulamalara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (Uzm3)*

Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin, uzmanların tümü, özellikle programlardaki "Aile" bileşenleri üzerinde durmuş, programlara aile katılımının son derece önemli olduğunu düşündüklerini vurgulamışlardır. Özellikle, çalışmada incelenen Olumlu Eylem Programı'na ait "Aile Sınıfları Eğitimi"nin çok değerli bir uygulama olduğunu, Türkiye'de uygulanması durumunda çok fayda sağlayacağını düşündüğünü ifade eden

program geliştirme uzmanı, bu uygulamaya benzer bir uygulamanın MEB'e ait bir "Instagram" hesabı olan "Eğitim Takvimi Uygulaması" olduğunu belirterek sözlerini şu şekilde sürdürmüştür:

> *"'Eğitim Takvimi Uygulaması', tüm takipçilerine değerler ile ilgili bilgi aktarımı yaparken, ailelere ufak pedagojik tavsiyeler ve çocukla evde nasıl etkili vakit geçirilebilineceğine dair ipuçları veriyor. Takibi yapılamayan bu tarz uygulamaların ne kadar disiplinli bir şekilde uygulandığı da bilinemez, dolayısıyla Olumlu Eylem Programı'nda yer alan Aile Sınıfları Eğitimi'nin daha etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum." (Uzm5)*

Uzmanlar karakter eğitiminde ABD'deki programlarda olduğu gibi bir topluluk kültürü ve bilinci geliştirmek gerektiğini, okul kültürü oluşmasını zorlaştıran eğitim sistemi ile öğrencilerin okula ait hissetmelerinin mümkün olmadığını belirtmişler, bu sebeple Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğrencilerin okul içerisinde kurulan bir karakter eğitimi kurulu ya da komisyonunu üyesi olarak okul içerisinde karar alabilecekleri, alınan kararlara dahil olabilecekleri alanların genişletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Karakter eğitiminde en büyük rol ve sorumluluğun uygulayıcı öğretmenlerde olduğunu vurgulayan program geliştirme uzmanları, bu alandaki mesleki gelişimin hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Uzman görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *"Bu programlar uygulayıcılara büyük sorumluluk yüklemektedirler. Hatta uygulayıcıların bir nevi programı sırtlandıklarını söylemek yanlış olmaz. Rutin ders programları içerisine bir karakter eğitimi programını entegre edebilmeleri için uygulayıcıların bu eğitimin kazanımlarına oldukça hâkim olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda uygulayıcıların da bu değerleri hayatlarında birebir uygulamaları programın etkililiği açısından oldukça önemlidir. Yine işe alım süreci merkezi atama ile olan bu sistemde bir okuldaki öğretmenlerin hepsinin bu özellikleri barındırmasını beklemek oldukça güçtür." (Uzm5)*

> "*Öğretmenler karakter eğitiminde telkin, düz anlatım gibi yöntemlerden çok öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı yöntem ve teknikler kullanmalıdırlar. Bu sebeple karakter eğitimiyle uyumlu güncel ve aktif yöntem-teknikler konusunda öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir." (Uzm4)*

> *"Öğrenciler öğretmenlerin ne yaptığını görecek ve sonra bunu kendi davranışlarına entegre edecekler. Bu nedenle okul toplulukları karakter gelişimi konusunda bilinçli olmalıdır. Bu, ailelere ve öğrencilere okulun karakteri ciddiye aldığı ve onu geliştirmeyi amaçladığı konusunda açık olmakla başlamalıdır. Daha sonra okulların, tüm personel tarafından modellenmesini ve okul kültürüne nüfuz etmesini sağlayarak, faaliyetleri boyunca bunu dahil etmesi gerekir. Eğitimci eğitimin bir parçası olmalıdır." (Uzm2)*

Uzmanlar, karakter eğitiminde okul için belirlenen değerler ve niteliklerin tüm okul topluluğu tarafından desteklenmesi gerektiği görüşündedirler. Okulun tüm çalışanları,

eğitimciler ve ebeveynlerin olumlu karakter niteliklerini bir model olarak sundukları takdirde karakter eğitiminde başarının gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla uzmanlar, hazırlanacak programların okulun ve toplumun tüm unsurlarını programa dahil edecek strateji ve etkinlikleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir:

> *"Oluşturulmak istenen değerler okulun her bir hücresinde var olmalıdır. Öğrencilerin değerlere ve iyi bir ahlaka sahip olması, öğretmenin disiplinle uğraşmak yerine zamanını öğrenmeye ayırmasını sağlar. Böylece, öğrencilerin dikkati daha az dağılır ve öğrenme sürecine daha çok katılırlar. Okul topluluğu aynı dili konuştuğunda, ortak değerlere kültüre sahip olduğunda öğretmenler, öğrenciler ve personel ile iş birliği yapmayı, birlikte çalışmayı ve problem çözmeyi öğrenirler. Bu bir döngüdür." (Uzm3)*

Ölçme-Değerlendirme Boyutu

Program geliştirme uzmanları öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek için genel olarak yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının karakter eğitimi programları için uygun olacağı görüşündedirler. Buna göre, performans değerlendirme, proje, poster sunumu, akran değerlendirme ve öğrencilerin kendi kendilerini değerIendirme fırsatı sunan öz-değerlendirme yöntemleri en çok önerilen yöntemler olmuştur. Ayrıca uzmanlar ilköğretimin yapısı gereği, bu değerlendirmelerin bütüncül bir yaklaşımla sistematik olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir:

> *"Kazanımların edinilip edinilmediğini değerlendirme konusunda öğrenci merkezli, öğrencilerin materyaller hazırlaması ve tüm materyallerin sergilenmesi faydalı olacaktır. Tabi ki alternatif değerlendirme yolların tercih edilmesini öneriyorum. Tüm alternatif değerlendirmeler olabilir. Belki artık dijital teknolojilerin kullanıldığı, öğrencilerin oluşturduğu video, senaryo, film özellikle dijital öyküler kullanılabilir. Öğretmen gözlemleri ve aile değerlendirme formları da olabilir." (Uzm1)*

Dijital teknolojilerin de kullanıldığı alternatif değerlendirme yöntemlerini öneren uzmanların yanı sıra, ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin farklı görüş bildiren uzmanlar da olmuştur. Buna göre, karakter eğitiminin etkiliğini ölçecek somut testlerin olamayacağını savunan uzmanlar görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

> *"Karakter girişimlerinin etkinliğini ancak velilerin çocuklarındaki davranış değişikliklerini gözlemlemesine güvenerek ya da yetişkin öğrencilerin nasıl davrandığını gördüğümüzde ileriye bakarak belirleyebiliriz. Karakter eğitimi alanındaki değerlendirmeler kesinlikle nicel ölçümlerden uzak olmalıdır. (Uzm3)*

> *"Öğretmenler, öğrencilerinin gelişimi hakkında ya da çocuklarının davranışları konusunda velilerle görüşmeler yapabilirler. Okullar, güçlü bir karakter eğitiminin nasıl olduğu konusunda rehberlik sağlamalı ve karakter oluşumuna yönelik hedeflerini aktif olarak tanıtmalıdır. Böylece sonuçları ölçmek daha anlamlı olur. Aileler vizyon oluşturmadan, değerlendirme süreçlerine kadar okulla iş birliği içinde olmalı ve bu süreci birlikte yürütmelidirler." (Uzm4)*

Uzmanlar ayrıca ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin karakter eğitimi etkinliklerine katılımı, tutum ve davranışları, gözlemler yapmaları, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına aktif katılma gibi becerilerinin de değerlendirilmesinin gerekliliğine de vurgu yapmışlardır.

Program Değerlendirme Boyutu

Programların nasıl değerlendirildiğinin uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüyle ilişkili olduğunu belirten program geliştirme uzmanları, program değerlendirmenin program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bu sürecin ABD'deki programlarda olduğu gibi deneysel araştırmalarla yürütülebileceğini de ifade eden uzmanlar gelişim ve değişimin izlenmesi için belli standartlar getirmenin gerekliliğini vurgulamışlardır.

ABD'deki karakter eğitimi programlarının değerlendirme sürecini son derece profesyonel bulduklarını ifade eden program geliştirme uzmanları, ülkemizdeki karakter eğitimi uygulamalarında da bu şekilde kapsamlı araştırma, geliştirme ve değerlendirme sürecine girmemiz gerektiğini ve bunun her şeyden önce okul ve ilçelerde yapılacak kapsamlı bir ihtiyaç analiziyle başlaması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Uzmanlar, ihtiyaç analiziyle gerçek ihtiyaçların ortaya çıkması ve program hedeflerinin bu ihtiyaçlara göre saptanmasının uygun olacağını belirtmiş, ihtiyaç analizinin gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları belirlemede de katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple ilk etapta kapsamlı bir ihtiyaç analizine ihtiyaç duyulduğu görüşünde birleşmişlerdir:

> *"Karakter eğitiminin hedeflenen sonuçları sağlayıp sağlamadığını anlamak gerçekten çok önemli bir süreçtir. Okullarda disiplin suçu teşkil edecek olaylardaki artış veya azalma, okula devam, olumlu okul iklimi vb. Bunların hepsi uyguladığımız programın etkililiği hakkında fikir edinmemizi sağlar. Asıl önemli olanın da bu değerlendirmelerdeki süreklilik olduğu kanaatindeyim. Tek seferlik bir değerlendirme ile yıllarca bir program uygulanmamalı. ABD'deki programların değerlendirme süreçleri de bu anlamda örnek teşkil edebilir. Bu kapsamda çok fazla yöntem aynı anda işe koşulabilir. Sınıf-okul iklimine yönelik ölçekler, disiplin kayıtları ve hatta öğrencilerin akademik branşlardaki başarıları.. Hepsinin olumlu bir okul ikliminde bir bütün olduğunu düşünüyorum ve karakter eğitimi bize bu olumlu okul iklimini sağlamalı" (Uzm4)*

> *"Sonuç olarak uygulamada pek çok zorlukla karşılaşılacağı aşikâr olsa da toplumsal kalkınma ve iyi oluş açısından bu programların öğretim programlarına entegre edilmesi oldukça değerlidir. Bu araştırmanın bulgularında, karakter eğitimi programlarının uzun soluklu, boylamsal araştırma ve değerlendirmelerle desteklendiğini görüyoruz ve bu gerçekten etkileyici. Bizde de bu değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum." (Uzm5)*

Uzmanlar ayrıca Türkiye'de uygulanacak karakter eğitimi programlarının değerlendirmesinin hem okul dışı değerlendirme uzmanları hem de okul içi akademik personel tarafından gerçekleşmesinin etkili olacağını, bu araştırmaların uzun soluklu olmasının fayda sağlayacağını düşündüklerini de görüşlerine eklemişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Birinci Temel Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci amacı kapsamında ABD'deki okulların ilköğretim seviyesinde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme ve program değerlendirme boyutlarına göre incelenmiştir. Ayrıca, okullarında bu programları uygulamakta olan öğretmen, yönetici ve çocukları bu programların uygulanmakta olduğu okullarda öğrenim gören öğrenci velileriyle görüşmeler gerçekleştirilerek programlara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Hedef Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- Karakter eğitimi, ABD tarihinin erken dönemlerinden itibaren eğitimin bir parçası olmuştur. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından geliştirilen ve başarıyla uygulanan çok sayıda program mevcuttur. Federal hükümetin destek ve teşvikiyle bu sayı gün geçtikçe artmaktadır.
- 2021 yılı itibariyle ABD'de Florida Eyaleti'nin de içinde bulunduğu 18 eyalet devlet okullarında karakter eğitimini zorunlu kılmakta, 18 eyalet de okullarda karakter eğitimini destekleyen mevzuatı yürürlüğe koymaktadır. Geri kalan 14 eyalet ise konuyla ilgili herhangi bir yasa ve mevzuatları olmasa da karakter eğitimini desteklemekte olduklarını belirtmektedir.
- Karakter eğitimi pedagojisi, sosyal-duygusal öğrenme, okul temelli önleme, akran arabuluculuğu, hizmet ederek öğrenme, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki gelişim gibi sayısız başlıktan oluşmaktadır. Her tanımlayıcı, çocukların olumlu, ahlaki, sosyal ve sivil gelişimini teşvik etme genel hedefini benimsemektedir.

- Karakter eğitimi sadece temel değerlerin öğretimi ile değil aynı zamanda öğrencinin bütüncül gelişimiyle de ilgilenmekte, sağlıklı iletişim kurabilme, öz-farkındalık, öz-yönetim, işbirliği, sosyal farkındalık, sorumlu kararlar alabilme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de kapsayan becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir.
- Okullar sıklıkla Olumlu Eylem, Duyarlı Okul Topluluğu gibi kanıt temeli karakter eğitim programlarını satın alır ve uygularlar. Kanıta dayalı programları uygulamak okulların devletten fon alabilmeleri ve sonuca ulaşmadaki başarıları noktasında önem arz etmektedir. Okullar, kanıt temelli olmasa da olumlu etkileri araştırmalarla ortaya konmuş güvenilirlik, sorumluluk, saygı, adalet, özen ve vatandaşlık gibi karakter değerlerini okul programına yerleştirmek için tasarlanmış Karakter Önemlidir! gibi programları da uygulamaya koyabilmektedirler.
- Programların kazanımlarında en çok okul ve toplum kurallarının, hak ve sorumlulukların, sorumlu vatandaş olma özelliklerinin, olumlu karakter gelişimi için gerekli olan özelliklerin ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yer aldığı görülmektedir.
- Karakter eğitimi programlarının temel amacının öğrencilere "iyi insan" özelliklerini kazanmaları konusunda rehberlik etmek, bir başka ifadeyle onların "iyiyi" bilmelerini, hissetmelerini ve gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu belirlenmiştir. Bu programlarla adil ve demokratik bir toplumun inşası hedeflenmektedir.
- Karakter eğitimi programları akademik başarı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, fiziksel ve zihinsel sağlık ve olumlu karakter gelişimini artırmaya ve olumsuz davranışları (disiplin suçları, zorbalık, şiddet, madde kullanımı, okul terki ve devamsızlık) azaltmaya yönelik hedefler belirlemişlerdir.
- Çalışmada incelenen dahil edilen Olumlu Eylem, Duyalı Okul Topluluğu ve Karakter Önemlidir! programları sırasıyla 1980-1982 ve 1993 senelerinde geliştirilmiş ve halen ABD'de ve Florida'da yaygın olarak uygulanmakta, binlerce okul ve milyonlarca öğrenci ve aileye ulaşmaktadır.
- Çalışmada incelenen karakter eğitimi programları, kapsamlı fakat modüler olarak da uygulanabilen, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı bir anlayışla

disiplinlerarası öğretim programlarının teşvik edildiği yaklaşımlar benimsemektedirler.

- Kapsamlı bir program uygulaması, olumlu okul ortamı geliştirirken, okullarda ve toplumda mevcut olan birçok sorunlu konuyu etkili bir şekilde ele almaktadır. Tüm okul topluluğuna bütüncül yaklaşımla sunulan karakter eğitimi, öğretim progamı, öğretim programı dışı etkinlikler ve tüm insan ilişkileri dahil olmak üzere okul hayatının her alanında değerleri ve istenen karakter özelliklerini dokumaktadır.
- Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde okullarında karakter eğitimi uygulamanın öğrencilerin etik, sosyal ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olduğuna inanmakta oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler, karakter eğitiminin, öğrencilerin olumlu karakter gelişimini destekleyecek tüm yönleri içeren kapsayıcı bir terim olduğunu düşünmektedirler.
- Velilerle yapılan görüşmelerle ise karakter eğitimine dair bilgi sahibi oldukları fakat çocuklarının okullarında uygulanmakta olan karakter eğitimi programının ismini bilmedikleri belirlenmiştir. Veliler, karakter eğitimine dair okullarının en çok ayrımcılık ve ırkçılık karşıtlığı yaklaşımlarından duydukları memnuniyetleri ifade etmişlerdir.
- Karakter eğitimi programlarının vizyon ve felsefe beyanlarında da belirtildiği gibi karakter eğitimi bir "hızlı düzeltme" değildir, aksine toplumun ve okulların güvenliği ile ilgili artan endişelere yol açan ahlaki, etik ve akademik sorunları ele alan uzun vadeli çözümler sunar. Karakter eğitimi öğrencilere, kendilerini güvende hissettikleri, sınıf arkadaşları ve okul personeli tarafından önemsendikleri bir ortam yaratır. Öğrenciler bu şekilde hissettiğinde, motivasyon ve okula bağlılık seviyeleri artar. Bu durum, çevreleriyle uyumlu ilişkiler sürdürmelerine, empati, nezaket, saygı ve sorumluluk gibi değerleri sergilemelerine yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler toplumda fark yaratacak duyarlı birer vatandaş olarak yetişirler.
- Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde okullarında uygulanmakta olan programları seçerken ilk etapta programların vizyon ve felsefe beyanlarının okullarının vizyon ve felsefeleriyle olan uyumuna, ikinci olarak ise okullarının ihtiyaçlarına olan uyumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

- Karakter eğitimini öğretim programlarına ve kültürlerine aşılayan okullar, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, ebeveynlerin ve toplulukların katılımını içine alarak olumlu ve ahlaki bir iklim geliştirmekte, akademik başarı, olumlu davranış değişikliği ve duyarlı akran etkileşimi gibi sonuçlara ulaşmaktadırlar. İş birliği, saygı ve şefkat gibi olumlu sosyal davranışlar, şiddet, saygısızlık ve ilgisizlik gibi olumsuz davranışların yerini almaktadır.

İçerik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- ABD'de ilköğretim kademesindeki öğretim programı matematik, sosyal bilgiler, fen, beden eğitimi, güzel sanatlar, müzik ve okuma olarak altı temel alanı kapsayacak şekilde belirlenen standartlar çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Her eyaletin kendi standartları vardır. Bu standartlar benzerlikler ve farklılıklar barındırabilmektedir. Bu standartlar çerçevesinde her ders için belirtilen standartlar mevcuttur. Karakter eğitimi programları eyaletlerin standartlarıyla uyum gösterecek şekilde tasarlanmıştır.
- İçerik seçiminde en önemli etken, içeriğin öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlılığıdır. Çalışmada incelenen karakter eğitimi programlarının tümünde içeriğin programların kazanım ve hedefleriyle uyum sağladığı görülmektedir.
- Farklı karakter eğitimi yaklaşımları farklı içerik ve konu alanlarını tercih edebilmektedirler. Çalışmada incelenen programlarda da benzer konu alanları olduğu gibi farklı konu alanları da belirlenmiş ve içeriklerin "sarmal yaklaşım" esas alınarak düzenlendiği görülmüştür. Bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmış olan programlarda konuların kazanımları farklı sınıf seviyelerine ve mevcut eyalet standartlarına göre ele alınıp düzenlenmiş ve her yıl öğrenci seviyesine göre tekrarlanarak öğrenci gelişimini destekleyen bir yaklaşım benimsenmiştir. Programın içeriği sınıflar arasında hem tekrar etmekte hem de gelişmektedir.
- Programlarda aynı konu alanları temel alınarak her sınıf düzeyinde aynı temel konular üzerinden dersler verilmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi, anlayış ve beceriler de artacağından ders içerikleri farklılaşmaktadır. Bu anlamda programların "tematik" yaklaşımı da benimsediği söylenebilmektedir.
- Programların öğrencilere temel karakter özellikleri verme hedefinin yanında onları sosyal-duygusal açıdan geliştirmek gibi hedefleri de vardır. Bu da

programların içerik alanlarına sosyal-duygusal öğrenme becerilerini eklemelerini sağlamıştır.

- Olumlu Eylem ve Karakter Önemlidir! Programlarında her ders, ünite ve bileşen kendi başına kullanılabilmekte, bu anlamda modüler bir yaklaşımla da uygulanabilmekte oldukları görülebilmektedir. Fakat Duyarlı Okul Topluluğu Programı modüler bir yaklaşıma sahip değildir. Programların tümü mevcut akademik standartlarla uyumludur ve seçilen sonuçlar için özelleştirme fırsatı sağlamaktadır.
- Program uygulayıcısı olan öğretmenler gün boyunca sürekli olumlu davranışları modellemeye çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Karakter eğitimi programlarının içeriğini diğer disiplinlere entegre edebildiklerini ve böylece, öğrencilerin disiplinlerarası bağlantılar kurmayı ve zengin bakış açıları geliştirmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca programların eyalet standartlarına olan uyumu, verilmesi öngörülen karakter özelliklerinin diğer derslere entegrasyonunda büyük kolaylık sağladığını bildirmişlerdir.
- Karakter eğitimi programlarının içerik boyutuna ilişkin öğretmenler, konu alanları, dersler ve ünitelerin öğrencilerin seviyelerine ve program hedeflerine uygun olduğunu düşündüklerini, uygulamalarda eğitim programına sadık kaldıklarını fakat sınıflarının ihtiyaçlarına göre düzenleme yapabildiklerini, programların buna izin verecek şekilde esneklik sağladığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler içerikte en çok "empati", "saygı", "sorumluluk" ve "güvenilirlik" özelliklerinin önemi üzerinde durmuşlar, bu özellikleri barındıran konu alanlarının öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.
- Öğrenci velileri karakter eğitiminde en çok üzerinde durulması gereken konuları sırasıyla "dürüstlük" ve "saygı" olarak belirlemişlerdir. Ayrıca veliler karakter özelliklerinin yanında "zorbalık" ve "akran zorbalığı" gibi olumsuz davranışlar üzerinde durmuşlar, kendileri bir karakter eğitimi dersi tasarlayacak olsalar içeriğe bu alanları ekleyebileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

- Programlar, öğrenme-öğretme sürecini okulların kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenleyebilecekleri türde tasarlanmıştır. Öğretmenler programlarda

verilen etkinlik ve uygulamaları kullanabileceği gibi bunlardan yeni etkinlikler tasarlayıp, yaratıcılıklarını kullanarak uygulama yapabilmektedirler. Programlardaki etkinlik örneklerine bakıldığında öğrenciler arasındaki etkileşime ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem verildiği görülmektedir.

- Programlarda, içerik alanlarına yönelik çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler öğrencinin yaşı, sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak ders planlarında detaylı bir şekilde verilmiştir. Aynı içerik alanı ya da karakter özelliği için farklı sınıf seviyelerinde farklı etkinlikler bulunmaktadır.
- Programlarda işbirlikli öğrenme, akran iletişimi ve model olma yoluyla öğretim gibi öğrencilerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktardıkları, kendilerini ifade edebildikleri, aynı zamanda karakter eğitimiyle hedeflenen sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirebildikleri strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.
- Karakter eğitimi uygulayıcısı öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde hizmet ederek öğrenmeyi karakter gelişiminin bir parçası olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemle, akademik içeriğe ek olarak, öğrenciler organize etme, iş birliği yapma ve problem çözme gibi pratik becerileri uygulamaktadırlar. Hizmet ederek öğrenmenin karakter derslerini gerçeğe dönüştürmek için kullanılması gerektiği, karakter eğitiminin hizmet ederek öğrenmenin temelini oluşturduğu ve akademik gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğu fikrini ortaya koymaktadırlar.
- Programlardaki ders dışı etkinliklerin veya hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin büyük çoğunluğu geleneksel sınıf ortamlarının dışında gerçekleşmekte bu da öğrencilere sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilecekleri bir ortamda çalışma fırsatı sunmaktadır. Böylece programların öğrencileri yaparak-yaşayarak öğrenme ve araştırmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bilgi ve becerilerini anlamlı projelerde kullanabilen öğrencilerde öz-yeterlik duygusu gelişir ve böylece önemli bir şeyin parçası olma hissiyle toplumlarına olumlu yönden katkıda bulunma olasılıklarının arttığı düşünülmektedir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan tekniklerden biri de rol oynamadır. Öğrenciler bu teknik ile empati, vicdan ve hoşgörü gibi karakter

özelliklerini geliştirebildikleri gibi farklı kişi ve durumlara çeşitli açılardan bakarak bakış açılarını zenginleştirmekte ve vizyonlarını genişletebilmektedirler.

- Karakter eğitimi programları ahlaki muhakeme, öz-denetim ve başkalarına saygıyı dolayısıyla ahlaki disiplini teşvik etmektedir. Öğretmenler öğrencilere, birlikte çalışmayı öğretmek için işbirlikli öğrenmeyi kullanmakta ve öğrencilerinin akademik sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadırlar. Öğretmenler ayrıca tartışma yoluyla ahlaki düşünceyi teşvik ederek, öğrencilerin çatışmaları adil, şiddet içermeyen yollarla çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadırlar.
- ABD'de öğretmenlerin okuldan sonra öğrencilere faaliyetler yaptırmak ve spor antrenörlüğü gibi çeşitli görevleri de olduğundan, karakter eğitimi programlarının, öğretmenin günlük programın bir parçası haline gelebilecek aktiviteleri içerdiği görülmektedir. Çalışmada incelenen programlarda sunulan faaliyetlerin de öğretmenlerin karakter eğitimini öğrencilerin ilgisini çekecek yollarla sunmasına hizmet ettiği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, programların sınıf içi uygulamalarında en çok işbirlikli yapıların etkili olduğunu ve derslerden bağımsız yapılan sınıf toplantılarının öğrencileri kendilerini ifade edebilmeleri noktasında geliştirdiğini ve arkadaşlar arasındaki sorunları dahi çözmelerinde etkili olabildiğini gözlemledikleri ortaya çıkmaktadır.
- Programlarda okul yöneticileri, öğretmenler ve çalışanların sosyal tutumları rol model olma açısından üzerinde durulan bir konudur. Karakter eğitimini başarılı bir şekilde uygulayan okullar, öğrenciler için güvenli bir alan sağlayarak, göçmenleri ve tüm dini ve kültürel kökenlerden gelen bireylere saygıyı içerecek şekilde okulda çeşitliliğin kabulü ve duyarlılığının teşvik edilmesi için çalışmaktadırlar.
- ABD'de karakter eğitimi programlarını hazırlayan kurum ve kuruluşlar geliştirdikleri materyallerle uygulayıcı okulları desteklemektedirler. Geliştirdikleri bu materyalleri programlarla birlikte hazır olarak sunmakla beraber ihtiyaç duyulan her an bu materyallere çevrimiçi erişimlerini de sağlamaktadırlar.

- Programlar ayrıca yönetici ve ebeveyn kılavuzlarıyla bileşenlerine yönelik materyaller de sağlamaktadırlar. Bu da ailelerin okula daha bağlı hissetmesi ve çocuklarının öğrenimini daha iyi destekleyebilmelerini sağlamaktadır.
- ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi programları öğretmen ve yöneticiye olduğu kadar öğrenci velilerine de çeşitli sorumluluklar yüklemektedir.
- Çalışmada incelenen programların üçünün de ortak özelliği öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin, öğrencilere rehberlik yaparak, onları yönlendirerek öğrenmelerini kolaylaştırması görevinde olmasıdır. Öğrenci bilgiyi yapılandıran, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılan rolündedir.
- Programlarda öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde önemle durulmaktadır. Öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici", "yönlendirici" ve "kolaylaştırıcı" roller yüklenmektedir.
- Karakter eğitimi programlarının yürütücüleri, uygulayıcılara uygulama öncesi çeşitli eğitimler sunmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlere ve okul yöneticilerine, öğrencilere akademik içerik standartlarını karşılama fırsatı sağlamak için bilgi ve beceriler kazandıran faaliyetleri de içermektedir.
- ABD'de öğretmenlik programlarında lisans ve yüksek lisansta karakter eğitimine dair birtakım dersler mevcuttur. Bazı üniversiteler bu alanlarda sertifika programları sunmakta, okullar öğretmenlerini işe alırken bu sertifikaları göz önünde bulundurabilmektedirler. Okul bölgeleri genellikle öğretmenlere öğrencilerine karakter eğitimini uygulayabilmeleri için gerekli becerileri sağlama konumundadır. Bölgeler bu görevi devletten aldıkları karakter eğitimi fonlarını kullanarak, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlayarak yerine getirmektedirler.
- Program uygulayıcısı olan öğretmenler programların sunduğu mesleki eğitimden duydukları memnuniyeti ifade etmişler, programların rehberlik danışmanları tarafından, ihtiyaç duyulan her durumda rehberlik sağlandığını belirtmişlerdir.
- Programlarda öğretmenler ve okul yöneticileri, önerilen toplantı protokolleriyle sorunları paylaşmak ve geri bildirimde bulunmak için birlikte çalışmaya teşvik edilmektedirler. Programlar ayrıca ebeveynler, spor koçları ve destek personelleri için de eğitimler sunmaktadırlar.

- Okul yöneticileri karakter eğitimi programlarının sunduğu oryantasyon eğitimleri haricinde öğretmenlere disiplin ve öğrencilere iyi seçimler yapmaları noktasında fırsatlar sunmaya yönelik eğitimler sağladıklarını ve okul personeline de mesleki gelişim noktasında destek olduklarını belirtmişlerdir.
- Karakter eğitimi programları okul dışındaki paydaşları (sivil toplum kuruluşları gibi) da programlara dahil etmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen karakter özelliklerinin yanı sıra okullar çevrelerindeki toplulukların da katılımıyla kendi ihtiyaçlarına göre etkinlikler ve faaliyetler de yürütebilmektedirler.

Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- Karakter eğitimi programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri incelendiğinde, bu sürecin öğrencinin kendini değerlendirmesi, öğretmenin hem öğrencilerdeki öğrenme düzeyini hem de öğrenme-öğretme sürecinde kendi kullandığı yöntem ve teknikleri değerlendirmesi gibi farklı şekillerde işlediği görülmektedir.
- Çalışmada incelenen programların üçünün de benzer ölçme değerlendirme yaklaşımlarını benimsediği görülmektedir. Bunlar geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle beraber yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayanan alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıdır.
- Ölçme-değerlendirme sürecinde en çok gözlem, performans ödevleri, soru-cevap, öz-değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Proje, poster gibi ürünlerin öğrenciler tarafından performans görevleri olarak hazırlanmaları ve sunulmaları örnek olarak verilmekte, sonuç değerlendirmesi kadar süreç değerlendirmesinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.
- Programlar ölçme-değerlendirme araçlarını ve performansa dayalı görevleri rehber materyallerle beraber somut bir şekilde kullanıcılara sunmaktadır.
- Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görüşünde birleşmişler ve bunu çeşitli örnekler vererek açıklamışlardır. Programların öğrencilere özellikle iş birliği ve akran dayanışması noktasında katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

- Okul yöneticileri karakter eğitimini tüm okul yaşamına entegre etmeden okul gelişiminden bahsetmenin mümkün olmadığını ifade ederek karakter eğitimi programları sayesinde okullarında daha yüksek akademik performans, daha az öğrenci disiplin sorunu ve daha az vandalizm ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenci velileri de programların ölçme-değerlendirme sürecine dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Sürece ait yapılanlar hakkında fikir sahibi olmadıklarını beyan etseler de programların çocuklarının davranışları üzerindeki olumlu etkilerini gördüklerini örneklerle ifade etmişlerdir. Programların çocukları evdeki davranışlarında iyi seçimler yapma konusunda desteklediğini, hangi seçeneklerin olumlu olduğu, hangi davranışlarının olumlu sonuçlara yol açacağına dair fikir sahibi olmalarını sağladığını, bunun da pandemi sürecinde son derece önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Programların Değerlendirilme Sürecine İlişkin Sonuçlar

- Değerlendirme, karakter eğitimi programları için kilit öneme sahiptir. Florida Eyaleti gibi karakter eğitiminin zorunlu olarak uygulandığı eyaletlerdeki ilk ve orta dereceli okulların kapsamlı okul geliştirme planlarına bir karakter eğitimi bileşeni eklemeleri gerekmekte, bu planlara her yıl hedeflerini ve bu hedeflere ne derecede ulaştıklarını belirten bilgiler, istatistikler, ölçümler de eklenmektedir. Bu tür değerlendirmeler, uygulamada ne kadar başarılı olup olmadıklarını ve eyalet ve federal hükümetten alacakları fonların durumunu belirlemektedir. Program uygulayıcısı okullar periyodik olarak bu değerlendirmeleri eyalet eğitim departmanlarına sunmaktadırlar.
- Değerlendirmelerle başarısı kanıtlanamamış bir karakter eğitimi programı devletten fon desteği alamamakta dolayısıyla değerlendirme sonuçlarına göre okullar kullandıkları programlarda değişikliğe gidebilmektedirler.
- Okullar, kapsamlı bir ihtiyaç analizi ve sonrasında program sonuçlarından oluşan değerlendirme raporlarını eyalet eğitim birimlerine sunarak fon almaya devam etme hakkı kazanmaktadırlar.
- İhtiyaç değerlendirmesi, bir okul veya organizasyonun ihtiyaçlarının kanıtını sağlar ve etkili planlama hakkında bilgi verir. Politika ve prosedür verileri, demografik veriler, öğrenci performans verileri ve algı verileri ihtiyaç

değerlendirmesinde dikkate alınmaktadır. Bir programı seçmeden veya programın uygulanmasından önce ihtiyaç analizi yapılmakta, ihtiyaç analizi aynı zamanda sonuç değerlendirmesine yardımcı bir ilk adım görevi görmektedir.

- Süreç değerlendirmesi karakter eğitimi programının ne kadar iyi uygulandığını, hizmetlerini ne kadar iyi sunduğunu ve tasarlandığı şekilde programa bağlılığı ne kadar iyi sürdürdüğünü belirlemekte, sonuç değerlendirmesi ise, programın öğrenciler, öğretmenler, okullar, ebeveynler ve toplum dahil olmak üzere paydaş gruplarını olumlu yönde etkileme hedeflerine ulaşmadaki etkinliğini değerlendirmektedir.
- Karakter eğitimi programlarının sonuç ölçütlerinden bazıları akademik motivasyon, akademik başarı, toplum yanlısı davranış, okula bağlanma, demokratik değerler, çatışma çözme becerileri, ahlaki muhakeme olgunluğu, sorumluluk, saygı, öz-yeterlilik, öz-kontrol, öz-saygı, sosyal beceriler, öğretmenlere duyulan güven ve saygıdır.
- En yaygın sonuç ölçütleri, programa veya okul ortamına yönelik öğrenci, öğretmen ve yönetici tutumunun değerlendirilmesidir. Tutum değişikliği genellikle bir program hedefi olmasına rağmen, sıklıkla sonuç ölçütü olarak kullanılmaktadır. Bazı durumlarda öğrencideki değişimin değerlendirilmesi, öğrencilerin öğretmen veya yönetici algıları şeklinde değerlendirilmesidir.
- Bunun yanında çalışma gurubunu teşkil eden karakter eğitimi programları, ihtiyaç değerlendirmesi (ihtiyaç analizi), aslına uygunluk izleme, devamsızlık, süreç ölçümleri, tarama ve uygulama öncesi/sonrası sonuç ölçümleri gibi kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme seti sunmaktadır. Ayrıca, uygulama sıklığı ve doğruluğu gibi hangi yönlerinin iyi çalıştığını değerlendirmek için kullanılabilecek personel ve öğretmen anketleri de sağlamaktadır.
- Karakter eğitimi programları, programın tutum ve davranışlar üzerindeki etkisini belirlemek için öğrencilere, öğretmenlere ve velilere anketler uygulamaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin değerlerini, endişelerini ve önceliklerini, veli katılımı düzeyini ve öğrenci performansı hakkındaki görüşlerini belirlemek için çevrimiçi anketler de sunmaktadır.
- Ulusal Eğitim Değerlendirme ve Bölgesel Yardım Merkezi NCEE, federal fonlar tarafından desteklenen eğitim programlarının tarafsız

değerlendirmelerini yürütür ve ABD genelinde araştırma ve değerlendirmenin geliştirilmesini ve kullanılmasını destekler. Kanıta dayalı eğitimi teşvik etmek için, merkezin değerlendirme ve bilgi kullanımı bölümleri aracılığıyla kanıta dayalı bilgiler sağlayarak politika yapıcıların ve eğitimcilerin eğitim programları ve müdahaleler hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur.

- Karakter eğitimi programlarının hemen hemen tamamının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı, bazı araştırmalarda bu olumlu etkinin akademik başarıya da yansıdığı ortaya koyulmaktadır.

5.2. Araştırmanın İkinci Temel Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında Türkiye'deki program geliştirme uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının boyut ve özelliklerinden elde edilen bulgular ışığında Türkiye'de etkili olabilecek uygulama ve programlara yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Program geliştirme uzmanları;

- Türkiye'de etkili olabilecek karakter eğitimi uygulamaları ve programları için "okul temelli uygulamalar" yapılması gerektiğini, merkezden hazırlanan tek bir programın tüm bölge ve okullarda etkili olamayacağını, her bölge ve okulun kendi ihtiyaçları ve beklentileri noktasında karakter eğitimine ilişkin hedefleri olabileceğini ifade etmişlerdir.
- Türkiye'de etkili olabilecek karakter eğitimi programlarının hedef ve kazanımlarına ABD'deki programlarda olduğu gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin de dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- İçerik boyutunda sarmal bir yaklaşımın uygun olabileceğini, öğrencinin gelişim düzeyine göre her sene tekrarlanacak bir şekilde bu değer ve niteliklerin diğer branşlardaki derslere entegre edilerek verilmesinin uygun olacağını, programların bu yaklaşımla tasarlanması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.
- Türkiye'de uygulanabilecek karakter eğitimi programlarının içeriğine karar verilirken, ABD'deki programların örnek teşkil edebileceğini fakat

Türkiye'deki mevcut sorunlar doğrultusunda şiddet eylemlerinin önüne geçilmesini sağlayacak yönde konu alanlarının eklenmesinin uygun olacağı görüşünü ifade etmişlerdir.

- Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi destekleyen yapılandırmacı yaklaşımla mentor sağlama, model olma, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemlere Türkiye'de uygulanabilecek karakter eğitimi programlarında da yer verilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir.
- Karakter eğitiminde en büyük rol ve sorumluluğun uygulayıcı öğretmenlerde olduğunu, bu alandaki mesleki gelişimin mutlaka sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber programların başarısında aile katılımının büyük önem teşkil edeceği, ailelerin karakter eğitimi programlarının karar alma sürecinden değerlendirme sürecine kadar programa katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği ve bu bağlamda aile eğitimlerinin de verilebileceği görüşünü ifade etmişlerdir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının karakter eğitimi programlarında öğrenmeyi ölçmek için uygun olacağı görüşünü bildirmişler, buna göre, performans değerlendirme, proje, poster sunumu, akran değerlendirme ve öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme fırsatı sunan öz-değerlendirme yöntemlerini ölçme-değerlendirme süreci için uygun gördüklerini ifade etmişlerdir.
- Programların değerlendirilmesi sürecinin programların başarısı için büyük önem taşıdığını, bu süreçte okul dışındaki uzmanlar tarafından programların değerlendirilmesinin yanı sıra okulların da akademik personelleriyle kendi değerlendirmelerini yapmalarının uygun olabileceği görüşünü ifade etmişlerdir. ABD'deki karakter eğitimi programlarının değerlendirme sürecininin bu anlamda önemli bir örnek teşkil ettiğini ve Türkiye'de de deneysel ve uzun süreli boylamsal araştırmalarla programların değerlendirme sürecinin yürütülebileceğini belirtmişlerdir.

5.3.Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak geliştirilen bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir:

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Ahlak ve karakter eğitiminin Türk Milli Eğitim anlayışının da temelinde yer aldığı bilinmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan karakter eğitimi birinci derecede öneme sahiptir. Doğru uygulanan bir karakter eğitimi programı, çocukluk ve gençlik çağında edinilebilecek olumsuz tutum ve davranışlara müdahale etmek yerine bu olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkmasını engellemeye yönelik çalışmaları içermektedir. MEB tarafından okullara temel teşkil edecek nitelikte genel bir "Karakter Eğitimi Programı"nın geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi büyük önem arz etmektedir. Okullar böylelikle kendi programlarını MEB'in hazırladığı genel program doğrultusunda oluşturabileceklerdir.
- Karakter eğitimi programı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okul personelinin, velilerin ve toplumdaki tüm paydaşların iş birliğiyle, kasıtlı ve açık bir öğretim anlayışı benimsenerek, okul içindeki ve dışındaki uygulamaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimini uygulayıcılarına sağlayan bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmalıdır.
- Karakter eğitimi programı, sadece değerleri ve vatandaşlık niteliklerini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme becerilerini öğretmeyi, olumsuz ve riskli davranışları önlemeyi de amaçlamalıdır.
- Karakter eğitimi programı, karakterin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. İyi karakter, iyiyi bilmek, iyiyi istemek ve iyiyi yapmaktan ibarettir. Karakter eğitimi programlarının da desteğiyle okullar, çocukların temel değerleri anlamalarına, bunları benimsemelerine ve kendi yaşamlarında bu değerlere göre hareket etmelerine yardımcı olacaktır.
- MEB'in hazırlayacağı temel karakter eğitimi programının haricinde, ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de diğer özel kurum ve kuruluşlarca farklı ihtiyaçlara ve hedeflere hizmet eden çeşitli karakter eğitimi programları hazırlanabilir. Böylelikle okullar kendi özel ihtiyaçlarına yönelik ve vizyonlarına uyumlu olacak şekilde bu programları seçebilir, kendi okullarına uyarlayabilirler.
- ABD'de yapılan karakter eğitimi araştırmaları öğrencilerde karakter gelişimini sağlamanın onlara tek bir konu veya ders kapsamında karakter eğitimi vererek değil tüm derslere ve tüm okul yaşamına karakter eğitimini entegre ederek

mümkün olabileceğini ortaya koymuştur. Türkiye için karakter eğitimine yönelik geliştirilecek bütüncül bir program, ders sayısının artmaması ve diğer karakter niteliklerinin içselleştirilmesi için etkili olabilir. Bu bağlamda, karakter eğitimi programları tüm okul topluluğunu kapsayacak bir yaklaşımla geliştirilmelidir.

- Günümüzde farklı kültür ve toplumlar arasında artan ilişkiler, Ülkemize göç eden insan sayısının her geçen gün artmasıyla çokkültürlü bir toplum haline gelmek ve buna ait değerler, farklı kültür ve topluluklar arasında artan ilişkiler karakter eğitiminin bu kavramları içerecek şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda ülkemiz için ABD'de uygulanan programlar bu örnek teşkil edebilir ve bu kavramlarla ilgili farkındalıkların artması sağlanabilir. Karakter eğitimi programları geliştirilirken, ABD'de uygulanmakta olan etkililiği kanıtlanmış karakter eğitimi programları model alınabilir.
- Karakter eğitimi programları hazırlanmadan önce ülke çapında, geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışması başlatılması, bu ihtiyaçlar kapsamında tüm kurumların, konuların ve problemlerin, teoride ve uygulamada, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve yapılandırılması önerilebilir.
- Okullarda karakter eğitiminde en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla hazırlanacak olan karakter eğitimi programları kapsamında, öğretmenler için hizmet içi eğitimler, seminerler ve konferanslar düzenlenmelidir. Öğretmenlerin alanla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyecek pratik uygulamalar ve etkinlik örnekleri de hizmet içi eğitimlere dahil edilmelidir.
- MEB, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve diğer okul çalışanlarını sürekli olarak eğiterek personel gelişimini desteklemeli ve karakter eğitiminin okul programının, kültürünün tüm yönleriyle bütünleşmeyi gerektiren bir süreç olduğunun benimsenmesini sağlamalıdır.
- Diğer öğretim programlarında olduğu gibi karakter eğitimi programlarının da etkililiğini değerlendirme süreci programların hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını ve başarısını belirlemede büyük öneme sahiptir. Bu sebeple karakter eğitimi programlarının süreç içerisinde ve bitimininde etkililiğini belirlemek üzere kapsamlı değerlendirme planları yapılmalıdır.

- Karakter eğitimi programlarının başarısı kuşkusuz iyi bir öğretmen eğitimiyle de doğrudan ilişkilidir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılan güncellemelere göre "Karakter ve Değer Eğitimi" gibi seçmeli ders kategorisinde olan dersler, bazı programlarda Alan Eğitimi zorunlu ders kategorisine geçirilmiştir. Bu dersler, tüm öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders kapsamına alınmalı ve örnek uygulamaları da içermelidir.
- Politika yapıcılar, dünyada karakter eğitimi ile ilgili geliştirilen programları ve bu programların sonuçlarını tüm kamuoyuna duyurabilir, farklı ülkelerdeki bilim insanları ile karakter eğitimi konusunda birlikte araştırmalar yapılmasını teşvik edebilirler. Böylece farklı kültürlerle karşılaştırmalı karakter eğitimi çalışmaları ortaya konularak uygulayıcılara zengin yaklaşımlar ve bakış açıları sunulabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Karakter eğitimi için MEB'in ya da özel kuruluşların hazırlayacağı programlar genel bir çerçeve oluştursa da farklı beklenti ve ihtiyaçlarından ötürü okullar bu programlar üzerinde uyarlama yapmak durumunda olabilirler. Bu sebeple okul çapında ortak bir vizyon geliştirilmelidir. Bu vizyon geliştirilirken paydaşlar da söz sahibi olmalı, hangi karakter özelliklerinin programa dahil edileceği konusunda fikir birliği sağlanmalı ve ortak bir dil oluşturulmalıdır. Vizyonla beraber uzun dönemli planlar yapılmalı, oluşturulan vizyona uyumlu hedefler geliştirilmeli ve paylaşılmalıdır. Bu vizyon ve hedeflerle MEB'in ya da özel kuruluşların hazırlayacağı genel programlardan yararlanarak okullar kendi karakter eğitimi programlarını oluşturabilirler.
- Okullar için, uygulayacakları karakter eğitimi programını doğru seçmek ya da hazır bir programı doğru uyarlamak, programın uyguanma süreci kadar önemlidir. Yukarıdaki maddede belirtildiği gibi her okulun, bulunduğu bölge, bölgenin sosyoekonomik durumu gibi faktörler sebebiyle okulların farklı ihtiyaç ve beklentileri olabilmektedir. Karakter eğitimi programlarının başarılı sonuçlar verebilmeleri için okulların uygulayacağı programların bu ihtiyaç ve beklentilere uyum sağlaması gerekmektedir. Bu sebeple program uygulanmaya başlamadan önce, okulun veya bölgenin kendi ihtiyaç analizini yapması gerekmektedir.

- Okullar, ihtiyaç analizlerinin yapılması, vizyon beyanının oluşturulması ve uygulamaların planlanması gibi konularda ortak bir dil oluşturabilmek ve bütünlüğü sağlayabilmek adına bir komite oluşturmalı ve tüm faaliyetler bu komite aracılığıyla yürütülmelidir. Komiteye rehberlik edebilmesi için bir komite lideri belirlenmeli, komitede toplumun tüm kesimlerinden paydaşlar yer alabilmelidir.
- Okul yöneticileri karakter eğitimi uygulamalarında demokratik bir yaklaşımla öğrenci katılımını sağlamalı, okul ortamında, ahlaki değerleri yansıtan, öğrencilere önemsendiklerini hissettiren olumlu bir atmosfer ve okul kültürü yaratılmasına yardımcı olmalı ve böylece sınıflarda öğretilen temel karakter özellikleri ve değerleri pekiştirmelidirler.
- ABD'de uygulanan karakter eğitimi programlarının en önemli bileşenlerinden biri de hizmet-öğrenme'dir. Hizmet ederek öğrenme, riskli davranışlarda azalma ve olumlu karakter geliştirme gibi etkilere sahiptir. Bu bağlamda öğrencilere yaşa uygun strateji ve yöntemlerle olumlu karakter gelişimleri için, sosyal sorumluluk projelerinde ve yardım kampanyalarında görevler verilebilir.
- Karakter eğitiminde takip edilecek stratejilerin başında topluluk yapıları gelmelidir. Öğretmen, sınıfta tüm öğrencilerin dahil edildiği, gerektiğinde birbirlerine nasıl yardım edebileceklerini öğrendikleri yapılar oluşturmalıdır (sabah toplantıları, farklı yaş gruplarıyla etkinlik, tüm sınıf paylaşımları).
- Öğretmen, sınıfta gelişimsel olarak uygun yollarla öğrencilerin sorumluluk almalarına (iş birliği, akran eğitimi, grup çalışmasındaki roller) izin veren deneyimleri düzenleyerek aktif katılımlarını teşvik etmelidir.
- Karakter eğitimi, okul hayatının tüm aşamalarında karakter gelişimini teşvik eder ve çocukların yalnızca temel, etik özellikleri anlamalarına değil, aynı zamanda onları önemsemelerine ve onlara göre hareket etmelerine yardımcı olan proaktif stratejiler ve uygulamaları içerir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarına ve birbirlerini önemsemelerine ve grup içinde kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olan ahlaki bir topluluk ve öğrencilerin karar verme sürecine dahil oldukları demokratik bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

- Okul yöneticileri, okul-aile iş birliği kapsamında bazı karakter eğitimi uygulama ve etkinliklerine veli katılımını teşvik etmeli, böylelikle çocukların okulda aldıkları eğitimi evde de aynı dili kullanarak pekiştirmelerine katkı sağlamalıdırlar. Bunun yanında okul idaresi tarafından iletilen karakter eğitimine dair seminer, broşür, mektup, dergi ve raporlar yoluyla okulda verilen karakter eğitimi konusunda veliler tarafından farkındalık geliştirilebilir.
- Etkili karakter eğitimi, ilerlemeyi değerlendirme çabasını içermelidir. İlerleme değerlendirilirken tüm paydaşların katılımının sağlandığı bir değerlendirme sistemi oluşturulmalı, öğretim yılı boyunca yapılanlara yönelik süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve teknikleri, planlarda tanımlanmalı ve paydaşlar bilgilendirilmelidir. Değerlendirmede okulun karakteri, karakter eğitimcileri olarak okul personelinin gelişimi ve öğrenci karakteri olmak üzere üç geniş sonuç türü dikkate alınmalıdır. Bunun için tutum ölçekleri ve anketler kullanılabilir. Bu tür anketler, bir temel elde etmek için okulun karakter girişiminin başlangıcında ve ilerlemeyi değerlendirmek için daha sonraki noktalarda tekrar uygulanabilir.
- Öğretim yılı sonunda tüm paydaşlarla paylaşılan değerlendirme raporlarıyla, olumlu etkisi görülmeyen, herhangi bir başarı göstermeyen uygulamalar tekrar gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalı ve sonraki öğretim yılına bir önceki senenin eksikleri tamamlanacak şekilde başlanmalıdır.

Tablo 47, araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yararlanılarak uygulayıcıların okullarına karakter eğitimi programını dahil etmeleri sürecinde takip edebilecekleri örnek bir plan olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 47: Genel Karakter Eğitimi Planı

Ortak bir vizyon ve karakter eğitimi ile ilgili hedefler geliştirin	• Okul çapında bir vizyon, karakter eğitimini okulun değerlerine uygun hale getirir ve karakter eğitimi çerçevesinde paylaşılan ortak dili ifade eder. • Vizyon tüm kilit paydaşların katılımıyla oluşturulur (öğrenciler, okul yöneticileri, okul personeli, ebeveynler ve topluluk ortakları). • Vizyon beyanı, karakter eğitimi hedefleri geliştirilerek iki-üç yılda bir yeniden güncellenir. • Kısa ve uzun vadeli hedefleri ve sonuçları da içerecek şekilde öğrencilerin karakter, sosyal-duygusal ve akademik gelişimleri de vizyon beyanına eklenir.
Karakter eğitimi için ihtiyaç ve kaynakları değerlendirin	• Okullar, öğrencilerinin karakter gelişimlerini sağlamaya yönelik mevcut uygulamalarını gözden geçirmek ve hala ihtiyaç duyulan konular bulunuyorsa onları ele almak için topluluklar aracılığıyla çeşitli paydaşlarla değerlendirmeler yapar.
Karakter eğitimi uygulaması için bir okul planı geliştirin	• Öğrenciler, aileler, personel ve topluluk paydaşlarının ihtiyaç ve kaynak değerlendirmelerinden elde edilen bulguları okullar, kısa ve uzun vadeli karakter eğitimi hedeflerine ulaşmak için okul düzeyinde bir uygulama planı geliştirmek amacıyla kullanırlar. • Bu plan, uygulama stratejilerini de içerir. • Bu planda, okul personeli, eğitimciler, ebeveynler ve topluluk üyeleri dahil tüm paydaşların rol ve sorumlulukları açıkça ifade edilir.
Karakter eğitimi programınıza uyumlu bir değerlendirme planı geliştirin	• Okul araştırma ve değerlendirme personeli ve bir program değerlendirme uzmanıyla iş birliği içinde karakter eğitimi değerlendirme planları geliştirilir. • Değerlendirme, beklenen kısa ve uzun vadeli sonuçların nasıl ölçüleceğini ifade etmelidir. • Veri toplama, analiz ve raporlama için zaman çizelgeleri belirtilir. • Her yıl okul karakter eğitiminde hedeflerine ulaşmadaki durumunu ve yeni hedeflerini tüm paydaşlara sunar.
Çevre okullar ve eğitimciler arasında iş birliği gerçekleştirin	• Karakter eğitimi ekibinin/liderinin öğrencileri desteklemek için ortak hedefler ve uyumlu stratejiler geliştirmeye yönelik diğer okullar ve kilit departmanlarla iş birliği teşvik edilir.
Karakter eğitimi için süreğen bir iletişim sağlayın	• Okul çapında iletişim, karakter eğitiminin önemini vurgular ve tüm paydaşlarla düzenli olarak karakter eğitimi çabalarının okulun hedeflerini nasıl desteklediğini paylaşmasını sağlar. • İletişim ayrıca, rollere ilişkin sorumluluklar konusunda netlik sağlar. • Diğer bölge okullarıyla hem resmi hem de gayri resmi olarak karakter eğitiminin önemi hakkında düzenli olarak iletişim kurulur.
Finansal kaynakları düzenleyin	• Karakter eğitimi finansmanına ilişkin bütçe ve planlama yapmak başarılı bir uygulama için elzemdir. • Finansman, yeterli personel, destek ve rehberlik servisi ve karakter eğitimi uygulamalarını sürdürmek için çeşitli kaynakları kapsar.
Karakter eğitimini destekleyen insan kaynakları politikaları uygulayın	• Güçlü bir karakter eğitimi uygulaması için eksik olan ve gerekli personel alımı gerçekleştirilir (karakter eğitimi alanında uzman eğitimci, program danışmanı, değerlendirme uzmanı vb. gibi) • İş tanımları karakter eğitiminin önemini vurgulamaktadır. İşe alımlarda çeşitliliğe dikkat edilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada ABD'nin Florida Eyaleti'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarına yer verilmiştir. ABD'nin diğer eyaletlerindeki uygulama örneklerine ilişkin aynı şekilde çalışmalar gerçekleştirilebilir. Diğer eyaletlerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyelerindeki farklı programlar ve uygulamalar ele alınarak bu çalışmada incelenen programlarla karşılaştırma yapılabilir.
- ABD gibi farklı inanç ve kültürlere sahip diğer ülkelerin mevcut karakter eğitimi programları detaylı bir şekilde incelenerek benzerlikler farklılıklar ortaya konabilir. Bu araştırmalarda karakter eğitimi programı uygulayan okullardaki öğretmenler, yöneticiler ve velilerle görüşmeler yapılarak bu programa yönelik algı ve tutumları ölçülebilir. Ya da yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla detaylı olarak programlar hakkındaki görüşleri alınabilir.
- Karakter eğitimi kapsamında ABD'de ya da farklı ülkelerde yapılan uygulamalar araştırmacılar tarafından derslerde katılımcı olarak gözlemler gerçekleştirilerek öğrenci davranışları, sınıf-okul iklimi, öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında değerlendirilebilir.
- Farklı ülkelerden araştırmacılar birbirleriyle koordineli bir şekilde çalışarak ülkelerindeki karakter eğitiminin durumunu ortaya koyan araştırmalar yapabilir. Bu da farklı ülkelerin okullarındaki karakter eğitiminin durumunun belirlenmesine ve farklı uygulamalar ve programların tanınmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Abravanel, Susan. **Building Community Through Service-Learning: The Role of the Community Partner.** Denver: Education Commission of the States, 2003.

Acat, M. B., M. Aslan. İlköğretim Okullarında Çocuklara Kazandırılması Gereken Değerler. **20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 2011.** Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. 2011.

Ada, Sefer, Z. Nur. Baysal. 2005. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.3.s.10: 9-20.

Adams, J. Q., Pearlie Strother-Adams. **Dealing with Diversity.** Chicago: Kendall/Hunt, 2001.

Akar, H. **Durum çalışması. Saban, A. & Ersoy, A. (Eds). Eğitimde nitel araştırma desenleri.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.

Akbaş, Oktay. "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara, 2004.

_____. 2008. Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 6. s.16: 9-27.

Akman. B. **Okul öncesi dönem değerler eğitiminde ailenin rolü. (Editör: Arzu Arıkan).** Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi, 2011

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi .** İstanbul: Kültür Koleji, 1994.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.

Alpöge, G. **Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı. Suat Hayri Küçük (Ed.), Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu içinde**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 2011.

Allred, Carol Gerber. **Succeeding with Positive Action guide**. Positive Action, Inc., 2019.

_____. **Implementation packet**. Positive Action, Inc., 2019.

_____. **Five goals for implementing Positive Action**, Positive Action, Inc., 2019.

Alzahrani, Mona, Manal Alharbi, Amani Alodwani. 2019. The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. **International Education Studies**. c. 12. s.12:141-149.

Althof, Wolfgang, Marvin W. Berkowitz. 2006. Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. **Journal of Moral Education**. c.35.s.4: 495–518.

Anderson, Tanya R., Erica R. Davila. 2006. Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. **Child and Adolescent Mental Health**. c. 11. s .1.

Aral, Neriman, G. Baran, S. Çimen. **Çocuk Gelişimi**. YA-PA, 2001.

Arat, Reşit Rahmeti. **Kutadgu Bilig I: Metin, 2. Baskı.** Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara, 1979.

Arslan, K. "Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki." Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2019.

Arthur, James, Lynn Revell, 2007. Character education in schools and the education of teachers. **Journal of Moral Education**. c.36.s.1:79-92.

Arthur, James, Tom Harrison. 2012. Exploring good character and citizenship in England. **Asia Pacific Journal of Education.** c.32.s.4:489-497.

Aslan, M. "İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler." Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2011.

Aspin, David N., Judith D. Chapman. 2007. Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. **International Journal of Lifelong Education**. c.19. s.1:19-38.

August, Gerald J., George M. Realmuto, Joel M. Hektner, Michael L. Bloomquist. 2001. An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers program. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. c.69. s.4:614–626.

Aydın, Ayhan. **Eğitim Psikolojisi, 8. Baskı**. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık, 2007.

Aytaç, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi.** Ankara: DTCF Yayınları, 1980.

Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2002.

Bahaeddin Ögel. **Büyük Hun İmparatorluğu Tarihi**. Kültür Bakanlığı. Ankara, 1981.

Bakdemir, A. "İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2010.

Balat, G.U., & Dağal, A.B. **Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.** Ankara: Kök Yayıncılık, 2009.

Balat, Gulden U. 2004. Çocuklar ve Degerler Egitimi. **Çoluk Çocuk Dergisi**. c. 8. s. 45: 18-20.

Bandura, Albert. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1977.

_____. **Self-efficacy: The exercise of control**. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co., 1997.

_____. 2001. "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective." **Annual Review of Psychology**. s. 52:1-26.

Banks, Jerome. 2011. The program development of character education for ISAT middle schools. **Scholar: Human Sciences**. c. 3. s. 2: 159-164.

Battistich, Victor. 2005. Character Education, Prevention and Positive Youth Development. **Prevention Treatment**. 1–10.

_____. **The Child Development Project: Creating caring school communities**. In L.P. & D. Narvaez (Eds.), Handbook of moral and character education (328–351). New York and London: Routledge. 2008.

Battistich, Victor, Daniel Solomon, Marilyn Watson, Eric Schaps. 1997. Caring school communities. **Educational Psychologist**. c. 32. s. 3: 137-151.

Battistich, Victor, Eric Schaps, Marilyn Watson, Daniel Solomon, Catherine Lewis. 2000. Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. **Journal of Primary Prevention.** s.21:75–99.

Battistich, Victor, Eric Schaps, Nance Wilson. 2004. Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. **The Journal of Primary Prevention**. c. 24. s. 3: 243–262.

Baumeister, R., M. R. Leary, M.R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**. s. 117: 497-529.

Bavarian, Niloofar, Kendra M. Lewis, Naida Silverthorn, David L. DuBois & Brian R. Flay. "Impact of a school-based social-emotional program on social environments: Results from a trial in low- income schools". **Society for Prevention Research 24th Annual Meeting**. San Francisco, 2016.

Benninga, Jacques S., Marvin W. Berkowitz, Phyllis Kuehn, Karen Smith. 2003. The Relationship of Character Education Implementation and Academic Achievement in Elementary Schools. **Journal of Research in Character Education**. c.1.s.1:19-32.

Benson, Peter L. **All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd ed).** San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Berkowitz, Marvin W. **The complete moral person: Anatomy and formation In Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems**, Edited by J. M. DuBois. Lanhan, MD: University Press of America, 1997.

_____. **The science of character education**, In Bringing in a new era in character education, edited by W. Damon. Palo Alto, CA: Hoover Institution Press, 2002, 43-63.

Berkowitz, Marvin W., Melinda Bier, **What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Education**, (Washington DC: Character Education Partnership, 2005).

_____. 2008. **What Works in Character Education** https://wicharacter.org/wp-content/uploads/what-works-in-character-edberkowitzbier.pdf [05.03.2020].

Berman, Alan. 1998. 1998 and Beyond in New Caledonia: At Freedom's Gate?. **Washington International Law Journal**. s.1.

Binbaşıoğlu, Cavit. **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi**. Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

Blasi, Augusto. **Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self, In C. Lightfot, C. Lalonde, & M. Chander (Eds.).** Changing conceptions of psychological life, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

Bozkurt, Fuat. **Türklerin Dili.** Kapı Yayınları: İstanbul, 2005.

Boyd, Judi, Steven W. Barnett, Elena Bodrova, Deborah J. Leong, Deanne Gomby. **Promoting children's social and emotional development through preschool.** New Brunswick, NJ: NIERR, 2005.

Brian, R Flay, Carol G. Allred. **The Positive Action program: Improving academics, behavior andcharacter by teaching comprehensive skills for successful learning and living.** In T. Lovat, R.Tommey, & N. Clement (Eds.),International research handbook on values education and studentwellbeing. Dordrecht: Springer. 2010, 471–501.

Bridget K. Hamre, Robert C., Pianta. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development**. c. 72. *s.* 2: 625–638.

Brooks, Jacqueline Grennon, Martin G. Books. **The Case For Constructivist Classrooms.** Virginia: ASCD Alexandria, 1993.

Cafoğlu, Z., Ö. Akar. Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımasının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, **Ed.: Recep Kaymakcan&v.d.** İstanbul: Dem Yay, 2007.

Can, Gürhan. **Kişilik Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ed: B. Yeşilyaprak.** Ankara: Pegem A Yay, 2004.

Caprara, Gian Vittorio, Claudio Barbaranelli, Concetta Pastorelli, Albert Bandura, Philip G. Zimbardo. 2000. Prosocial foundations of children's academic achievement. **Psychological Science**. s. 11: 302-306.

Carter, Deborah. 2016. A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**. c. 4. s.1:9-24.

CASEL. **Building a foundation for the future CASEL: The first ten years 1994-2004**. Chicago, 2004.

_____. **2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Pre-school and elementary school edition,** (CASEL, Chicago, 2002).

_____. 2020. **Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emo-tıonal skills employers demand.** https://casel.org/wp-content/uploads/2020/06/Prepa-ring-Youth-for-the-Workforce-of-Tomorrow-Final.pdf [11.12.2020].

Catalano, Richard F., M. Lisa Berglund, Jean A. M. Ryan, Heatzer S. Lonczak, J. David Hawkins. 2002. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**.c.591.s.1: 98-124.

Catalano, Richard F., Kevin P Haggerty, Sabrina Oesterle, Charles B Fleming, J. David Hawkins. 2004. The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group**. J Sch Health.** c. 74. s. 7:252-61.

Celep, C. **Meslek Olarak Öğretmenlik.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Character Education Partnership (CEP). [20.09.2020]. Partnerships in character education program. http://www2.ed.gov/programs/charactered/2009-215s.pdf

Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., Poppe, J. Helping Young Children Succeed. Early Childhood. Reseacrh and Policy Report. 2005.

Collie, Rebecca J., Jennifer D. Shapka, Nancy E. Perry. 2012. School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. **Journal of Educational Psychology**. c.104.s.4:1189–1204.

Collaborative Classroom. [20.09.2021]. Caring School Community. https://www.collaborativeclassroom.org/programs/caring-school-community/

Community of Caring. [12.03.2021]. Upper Merion Area High School. https://www.umasd.org/domain/455

Corbett, Julie, Sam Redding. **Using needs assessments for school and district improvement: A tactical guide.** Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2017.

Costanzo R. A. "A. study of character education programs in connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education." Yayınlanmamış Doktora Tezi. University Of Bridgeport. 2005.

Cristovao, Ana M., Adelinda A. Candeias, Jose Lopez Verdasca. "**Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project.** Frontiers in Education. 21 Ocak 2020.

Cross, C. 2005. The evolving role of the federal government in education. **After Student Standards Alignment**. 1-13.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**. 41.bsk. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2015.

Çağatay, Şefika Melike. "Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü." Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale, 2009.

Çağdaş, Aysel, Zarife Şahin Seçer. **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2002.

Çağlayan, Ahmet. **Ahlak Pusulası**. Ahlak ve Değerler Eğitimi. İstanbul:DEM Yayınları, 2013.

Çeçen, A. R. 2000. Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.19. s.2: 21-25.

Çelebi, Nurhayat, Tezer Asan, 2013. İlköğretim Ve Lise Öğrencilerine Yönelik Şiddet Ve Tacizle İlgili Bir Araştırma. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.0.s.17: 130 – 154.

Çelik, G. N. "7-12 yaş çocuğunun karakter eğitimi açısından ailenin etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. 2010.

Çelikkol, S. "Fârâbî'de Ahlak ve Ahlak Eğitimi." Basılmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri, 2010.

Çiftçi, Nermin. 2003. Kohlberg'in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. s.1: 43-76.

Çileli, M. "14–18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara, 1981.

Çimen, İ. Tekin. "İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi". Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana, 2007.

Çoban, Mustafa. 2018. Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.4.s.1:87-102.

Dağ, Mehmet, H. Raşit Öymen. **İslam Eğitim Tarihi**. Ankara: MEB Yayınları, 1974.

Davidson, Lelon, Laura C. Stokes. Educators' Perceptions of Character Education. **Character Education Report 2001.** Alabama.

Davidson, Matthew, Thomas Lickona, Vladimir Khmelkov. **Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. Handbook of Moral and Character Education.** Edited by Larry P. Nucci and Darcia Narvaez, Routledge: New York, 2008.

Demir, Beytullah. "Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2008.

Demirel, Özcan. **Karşılaştırmalı Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.

Denham, Susanne A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. **Early Education and Development. Special Issue: Measurement of school Readiness.** c.17: 57-89.

Denham, Susanne A., Chavaughn Brown. 2010. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. **Early Education and Development**. c. 21. s. 5: 652–680.

DeRoche, E. F., M. M. Williams. **Character Education: A Guide for School Administrators**. Lanham, MD: Scarecrow, 2001.

Demirel, Melek, Demet Özmat, İmgehan Özkan Elgün. 2016. Primary school teachers' perceptions about character education. **Educational Research and Reviews**. c.11. s.17.

Devaney, Elizabeth, Mary Utne O'Brien, Mary Tavegia, Hank Resnik. 2005. Promoting children's ethical development through social and emotional learning. **New Directions for Youth Development**. s.108:107-116.

Durak, Nejdet. 2007. Mevlânâ'nın Ahlâk Öğretisinde İyi Ve Kötü Kavramları. **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.2.s.6: 1-234.

Durlak, Joseph A., Anne M. Wells. 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. **American Journal of Community Psychology**. c.25. s. 2: 115–152.

Duska, Ronald F., Mariellen Whelan. **Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg.** New York: Paulist Press, 1975.

Edam. **Helik Karakter Okulu Aile Kitabı Eğitim Seti, 1-10.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Education Post. (2019). The ABC's of ESEA, ESSA and No Child Left Behind. https://educationpost.org/the-abcs-of-esea-essa-and-no-child-left-behind/ [17.10.2021].

Eisenberg, N., R. A. Fabes, **Prosocial development, In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.).** Handbook of child psychology: Bs. 3. Social, emotional, and personality development. 5th ed, New York: Wiley, 1998.

Ekşi, Halil. 2003. Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 1. s.1: 79-96.

_____. 2006. Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.6.s.1: 29-38.

Elias, Maurice J., Joseph E. Zins, Patricia A. Graczyk, Roger P. Weissberg. 2003. Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. **School Psychology Review**. s. 32: 303-319.

Elias, Maurice J. **The connection between academic and social-emotional learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

_____. 2010. Character education: Better students better people. **The Education Digest**. c. 75. s. 7: 47-49.

Elias, Maurice J., Joseph Zins, Roger P. Weissberg, K.S. Frey, M. T. Greenberg, N. M. Haynes, M. E. Schwab-Stone, T. P. Shiver. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Erden, Münire, Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi 4.Basım**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1998.

Erdoğan, İrfan. **Çağdaş eğitim sistemleri (5. baskı).** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003.

Erlandson, David, Edward L. Harris, Barbara L. Skipper, Steve D. Allen, **Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods.** Beverly Hills, CA: Sage,1993.

Ersanlı, Kurtman. **Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Editör: Binnur Yeşilyaprak).** Pegem A Yayınları, Ankara, 2004.

ESSA Act. 2015. Elementary and secondary educatıon act. Comparison of the No Child Left Behind Act to the Every Student Succeeds Act. https://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ESEA_NCLB_Comparison Chart_2015.pdf [10.07.2021].

ESSA İlerleme Raporu. 2015. Every student succeeds act: A progress report on elementary and secondary education. https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/whitehouse.gov/files/documents/ESSA_Progress_Report.pdf [10.07.2021].

ESSA Raporu (2016). Meaningful Change Under the Every Student Succeeds Act: Recommendations From Pennsylvania Public Education Stakeholders. https://www.psba.org/wp-content/uploads/2016/04/ESSA-report-2016.pdf adresinden 07.06.2017 [10.07.2021].

Fantuzzo, John W., Rebecca Bulotsky-Shearer, Rachel A. Fusco, Christine McWayne. 2005. An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. **Early Childhood Research Quarterly**. c.20.s.3: 259-275.

Fengyan W. 2004. Confucian thinking in traditional moral education:key ideas and fundamental features. **Journal of Moral Education**. c.33.s.4: 429-447.

Fiske, Susan T., **Social beings: A core motives approach to social psychology**. New York: Wiley, 2004.

Fixler, Bonnie. "A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students." Master Thesis. Saint Xavier University, 2000.

Flay, Brian R., Carol G. Allred. 2003. Long-term effects of the Positive Action program. **American Journal of Health Behaviour.** c. 27. s. 1: 6-21.

Flay, Brian R., Carrol G. Allred, N. Ordway. 2001. Effects of the Positive Action Program on Achievement and Discipline: Two Matched-Control Comparisons. **Prevention Science.** c. 2: 71-89.

Flay, Brian R., S. Graumlich, E. Burns Segawa, M. Y. Holliday. 2004. Effects of 2 Prevention Programs on High-Risk Behaviors Among African American Youth: A Randomized Trial. **Archives of Pediatric & Adolescent Medicine**. c.158*:* 377-384.

Florida House of Represantatives. **House bill 365, Florida Statutes sections 233.061, 230.2316.** Florida, 1999.

Florida Eğitim Departmanı-FLDOE. (2009). Next generation sunshine state standards for social studies and health related to character education. https://www.cpalms.org/Public/ [14.06.2021].

Florida Senatosu. (2002). Senate bill No 20 E Chapter 304-2380-02. http://www.leg.state.fl.us/cgi-bin/view_page.pl?Tab=session&Submenu=1&FT=D&File=sb0020E.html&Directory=ses-sion/2002E/Senate/bills/billtext/html/ [10.07.2021].

Frye, M., A. R Lee, H. LeGette,M. Mitchell, G. Turner, P. F. Vincent. **North Carolina Character Education Informational Handbook and Guide**. 2002.

Gander, Mary J., Harry W. Gardiner H.W. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. **B. Onur (Ed).** Ankara: İmge Yayınevi, 1993.

Gedikli, Fethi. 2006. XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde Deniz Taşımacılığına Dair Bazı Hukuki Terimler ve Düzenlemeler. **Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları**. s.1: 41-64.

Gençcan, Mehmet. "Tanzimat Dönemi Ahlâk Öğretimi (1839-1876)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta, 2006.

Gillies, Robyn M. 2004. The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. **Learning and Instruction**. c.14.s.2: 197-213.

Glanzer, Perry L., Andrew J. Milson. 2006. Legislating the good: A survey and evaluation of character education laws in the United States. **Educational Policy**. c.20. s.3: 525-550.

Golafshani, Nahid. 2003. Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. **The Qualitative Report**. c. 8. s. 4*:* 597-606.

Goleman, Daniel. 2004. What makes a leader?. **Harvard Business Review**. c. 82. s.1: 82-91.

Gökçek, B. S. "5–6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi." Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2007.

Gömeç, Saadeddin. 1997. Tarihte ve Günümüzde Saha Türkleri. **Tarih Araştırmaları Dergisi**. c.19.s.30: 175-203.

Graneheim U. H., B. Lundman. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. **Nurse Education Today**. c. 24. s. 2: 105-112.

Greenawalt, Kent. **In Fighting Words: Individuals, Communities, and Liberties of Speech.** New York: Princeton University Press, 1996.

Greenberg, Mark T., Roger P. Weissberg, Mary Utne O'Brien, Joseph E. Zins, Linda Fredericks, Hank Resnik & Maurice J. Elias. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American Psychologist.** c. 58. s. 6-7: 466–474.

Gueldner, B., L. L. Feuerborn, K. W. Meller. **Social and emotional learning in the class-room**, Second Edition: Promoting Mental Health and Academic Success.The Guilford Practical Intervention in the Schools Series. New York: Guilford Press, 2010.

Gutek, Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Ankara: Utopya,2001.

Güçlü, N., M. Bayrakçı. 2004. Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve "Hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması" reformu. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**. c.5. s.2:51-64.

Gündüz, Mustafa. **Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi**. İstanbul: Otorite, 2012.

Güngör Erol. **Sınıf Öğretmenlerinin Kaynak Sitesi**. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, 1993.

Hacib, Yusuf Has. 2002. **Kutadgu Bilig.** Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları 2. Baskı, 2002.

Halstead, J. Mark, Monica J. Taylor. **Values in education and education in values**. Falmer Press, Taylor & Francis, Inc., Briston: PA, 1996.

Hamilton, L.S., B. M. Stecher, K. Yuan, K. **Standards-Based Reform in The United States: History, Research, and Future Directions.** National Center, 2008.

Harak, Elise T. "First-year self-report outcomes of a character education experiment with elementary students." Master Tezi. University of Maryland. Maryland, USA, 2006.

Harmancı, Fatih Mehmet. **Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. Balcı, A. (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (2. baskı).** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Harter, S. **Self and identity development**. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), At the threshold: The developing adolescent. Harvard University Press, 1990.

Hersh, R. H. 2015. Moral and character education: A ground-truth perspective. **Journal of Character Education**. c. 11. s.1: 67-69.

Higgins-D'Alessandro, A., F. C. Power. **Character, responsibility, and the moral self, In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.).** Character psychology and character education, (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 2005).

Howard, Robert W., Marwin W. Berkowitz, Esther F. Schaeffer. 2004. Politics of Character Education. Educational Policy. c. 18. s. 1:188-215.

Huitt, W., **Moral and character development**. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2004.

Illinois State Board of Education. 2010. Illinois learning standards. Retrieved from http://www.isbe.state.il.us/ils/. [(15.03.2021)].

Isnani, R. L., F. Hanum, L. D. Prasojo. 2020. Developing Character Education Through Academic Culture in Indonesian Programmed Islamic High School. **Problems of Education in the 21st Century.** c.78.s.6:948-966.

Jones, Stephanie M., Katharine E. Brush, Thelma Ramirez, Zoe Xinyi Mao, Michele Marenus, Samantha Wettje, Kristen Finney, Natasha Raisch, Nicole Podoloff, Jennifer Kahn, Sophie Barnes, Laura Stickle, Gretchen Brion- Meisels, Joseph McIntyre, Jorge Cuartas, Rebecca Bailey. **Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside and Across 33 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers**.The Easel Lab, The Harvard Graduate School Of Education with Funding From The Wallace Foundation, 2021.

Josephson Institute. The Six Pillars of Character. https://charactercounts.org/character-counts-overview/six-pillars/. [09. 07. 2021].

Kafesoğlu, İbrahim. 1983. **Türk Milli Kültürü**. İstabul: Boğaziçi Yayınları, 1983.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **Günümüzde İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Yayınları, 2010.

Karakter Önemlidir! Müfredat Kaynakları. Josephson Enstitüsü. https://charactercounts.org/curricular-resources/ [17.10.2021].

Karaman, H. 2008. Divânü Lugâti't-Türk'te Ahlak. **Akademik Araştırmalar Dergisi.** s.39: 374-386.

Karasoy, Yakup. 2004. Ahi Kelimesi Ve Türk Kültüründe Ahilik. **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**. s.14: 1-23.

Karatay, Halil. 2011. Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. Turkish Studies International Periodical for The Languages. **Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 6. s. 1: 1398-1412.

_____. 2011. Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. **Educational Research and Reviews**. c. 6. s. 6: 472-480.

Kasapoglu Kaya, Nermin, Yavuz Erişen. 2021. Amerika Birleşik Devletleri'nde Uygulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarinin İncelenmesi: Olumlu Eylem Programi Örneği. 7. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi: 79-101.

Kasapoglu Kaya, Nermin, Yavuz Erişen. 2020. Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. **International Journal of Social Sciences and Education Research**. c.6.s.3: 330-353.

Katılmış, Ahmet. 2010. "Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi." Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaymakcan, Recep, Hasan Meydan. 2011. Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.9.s.21: 29-55.

Kendra, M. Lewis, David L. Dubois, Niloofar Bavarian, Alan Acock, Naida Silverthorn, Joseph Day, Peter Ji, Samuel Vuchinich, Brian R. Flay. 2013. Effects of Positive Action on the emotional health of urban youth: a cluster-randomized trial. **Journal of Adolescent Health.** c. 53. s.6:706-11.

Kennett, Deborah J., Kateryna Keefer. 2006. Impact of Learned Resourcefulness and Theories of Intelligence on Academic Achievement of University Students: An Integrated Approach. **Educational Psycholog**. c. 26. s.3: 441-457.

Kesicioğlu, Oğuz Serdar. **Karakter ve Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Uygulamaları**. Karakter ve Değer Eğitimi, Pegem, 2019.

Klein, L. 2002. Set for success: building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. **The Kauffman Early Education Exchange.** c.1.s.1:1-5.

Koç, Emel. 2009. **Klasik Materyalizm ve pozitivizmin Türkiye'ye girişi ve ilk yansımaları.** Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c.1.s.2 :75-96.

Kohlberg, Lawrence. **The Philosophy of Moral Development**. New York: Harper and Row, 1981.

Kornblum, William. **Sociology in a changing world.** 9. bs., Wadsworth: Cengage Learning, 2011.

Kösoğlu, Nevzat**. Eski Türkler'de İslam'da Ve Osmanlı'da Devlet.** İstanbul: Ötüken, 1997.

Krefting, Laura. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. **The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association**. c. 45. s. 3: 214-22.

Lapsley, D., Ryan Woodbury. 2016. Moral-character development for teacher education. **Action in teacher education**. c.38. s. 3: 194-206.

Larry, Nucci. **Moral development and character formation**. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), Psychology and educational practice, Berkeley, CA: MacCatchan. 1997, 127-153.

Larry, Nucci, Darcia Narvaez, Tobias Krettenauer. **Handbook of moral and character education.** New York, NY: Routledge, 2014.

Laud, Leslie E. 1997. Moral education in America: 1600s-1800s. **Journal of Education**. s.179: 1-10.

_____. **Differentiation in the Content Areas**. Corwin Press, 2011.

LeBlanc, Brenda. **Teachers' Perceptions, Training, and Implementation Of Character Education: Implications Of Staff Development**.VDM Verlag, 2007.

LeCompte, Margaret D., Judith Preissle Goetz. 1982. Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. **Review of Educational Research**. c.52. s.1: 31-60.

Ledford, Alice T. 2011. Professional Development for Character Education: An Evaluation of Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. **Scholar Practioner Quarterly.** c. 5. s. 3: 256-274.

Lewis, Kendra M., Niloofar Bavarian, Frank J. Snyderb, Alan Acocka, Joseph Dayc, David L. DuBoisc, Peter Jid, Marc B. Schurea, Naida Silverthornc, Samuel Vuchinicha, Brian R. Flay. 2012. Direct and Mediated Effects of a Social-

Emotional and Character Development Program on Adolescent Substance Use. **The International Journal of Emotional Education**. c. 4. s. 1: 56-78.

Leming, J. S. **Character education: Lessons from the past, models for the future. Camden**. ME: Institute for global ethics, 1993.

Lickona, Thomas. **Character education: Does character education make a difference?.** Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs, 1991.

_____. 1993. The return of character education. **Educational Leadership**. c.51. s. 3: 6-11.

_____. 1996. Eleven Principles of Effective Character Education. **Journal of Moral Education.** c. 25. s. 1: 93-100.

_____. 1997. The teacher's role in character education. **Journal of Education**. c. 179. s.2: 63-80.

_____. 1999. Character education: seven crucial issues. **Action in Teacher Education**. c. 20. s. 4: 77-84.

_____. **Character education: The cultivation of virtue**. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

_____. **Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility.** Random House Publishing Group.New York: Bantam Books, 2009.

Lickona, Thomas, Matthew Davidson. **Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School**. Work, and Beyond. Washington, DC: Character Education Partnership, 2005.

Lickona, Tom, Eric Schaps, Catherine Lewis. **CEP's eleven principles of effective character education.** Washington: Character Education Partnership, 2007.

Linares, L. O., Nicole Rosbruch, Marcia B. Stern, Martha E. Edwards, Gillian Walker, Howard B. Abikoff, Alvir, Jose Ma J. 2005. Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. **Psychology in the Schools**. c.42. s.4*:* 405–417.

Lockwood, Alan L. **The case for character education.** New York: Teachers College Press, 2009.

Lopes, Paulo N., Peter Salovey. **Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills.** Yale University, 2004.

MacIntyre, Alasdair. **Ethics in the conflicts of modernity**. Cambridge: Cambridge: University Press, 2016.

Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, **Transforming students' lives with social and emotional learning, In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.).**

International handbook of emotions in education. Routledge/Taylor & Francis Group, 2014.

Martin, M. **School Accountability Systems and the Every Student Succeeds Act**. Re: VISION. Hunt Institute, 2016.

McClellan, B. Edward. **Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character for Colonial Times to the Present**. Teachers College Press, New York, 1999.

McCormick, Meghan P., Elise Cappella, Erin O'Connor, Sandee G. McClowry. 2015. Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. **AERA Open**. c. 1. s. 3:1 –26.

Meier, Catherine R., James C. Di Perna & Maryjo Oster. 2006. Importance of social skills in the elementary grades. **Education and Treatment of Children**. c. 29. s. 3: 409-419.

Memmedova-Telci, Ayten. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması." Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Meydan, Hasan. "İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi". Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Sakarya, 2012.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 1739 S.K. **Resmi Gazete.** 14574, Haziran 1973.

_____. **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.** 10. **Milli Eğitim Şurası Kararları**. 1981.

_____. **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.** 12. **Milli Eğitim Şurası Kararları**. 1988.

_____. **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.** Okullarda Şiddetin Önlenmesi. Genelge No: 2006/26. Ankara, 2006.

_____. **Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.** Öğrencilerin şiddet algısı. Ankara, 2008.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı.Ankara.

_____. 2010a. **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.** İlk Ders Genelgesi. Sayı: 2010/53.

_____. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara, 2011.

_____. **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Şura Kararları,** Ankara, 2014.

_____. **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.** Öğretim Programları. 2018.

Milson, Andrew J., L. M. Mehlig. 2002. Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. **The Journal of Educational Research.** c. 96. s. 1: 47-53.

Milson, Andrew J., Halil Ekşi. 2003. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.1.s.4: 99 – 130.

Morgan, Gareth. **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. İstanbul: Mess Yayın, 1998.

Mulkey, Young Jay. 1997. The history of character education. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**. s. 68: 35-37.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). **Relationships: Accreditation of programs for young children, (Trend Brief, 3**). Washington DC., 2002.

_____. **Promoting high-quality learning by connecting practice, policy, and research.** USA, 2012.

National Commision on Service-Learning (NCSL). Legislative Summit. https://www.ncsl.org/meetings-training/legislative-summit-16.aspx [17.01.2020].

Neslitürk, Seviye. "Anne değerler eğitimi programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi." Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya, 2014.

No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) public law 107-110, 107th congress, 2nd Session, Jan. 8, 2002. http://www.access.gpo.gov/nara/publaw/107publ.html [11.12.2020].

North East Florida Educational Consortium (NEFEC). **Character Education Plan**. Florida, 2010.

Nucci, Larry P., Elliot Turiel. 1978. Social interactions and the development of social concepts in pre-school children**. Child Development**. s.49: 400-407.

Nucci, Larry P., Matthew Gingo. **The Development of Moral Reasoning.** In book: The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, Second edition, 2010.

O'Sullivan, Sheryl. 2004. Books to live by: Using children's literature for character education. **Reading Teacher**. c. 57. s. 7: 640-645.

Otten, E. H. **Character education.** ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. Bloomington IN, 2000.

Önder, Mustafa, 2014. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Eğitimi. **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c.15. s.1: 377-386.

Özbay, Yaşar. **Gelişim ve Öğrenme** Psikolojisi. Kuram-Araştırma-Uygulama. Ankara: Öğreti Yayınlar, 2004.

Özbay, Murat. 2002. Teaching Turkish in Terms of Culture Transfer, (Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öretimi). **Turk. Lang**. s. 602: 112-120.

Özdemir, S., H. Yalın. **Öğretmenlik mesleğine giriş (3. Baskı).** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Özen, Y. 2011. A New Proposal for Character Education. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c**.** 153. s.153:61-70.

Özensel, Ertan. 2003. Sosyolojik bir olgu olarak değer. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.1.s.3: 217-239.

Parkerson, Donald H., Parkerson, Jo Ann. **Transitions in American education: A social history of teaching.** New York: Routledge, 2001.

Patton, Quinn Michael. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi, 2014.

Payton, John, Hank Resnik, Roger P. Weissberg, Joseph A. Durlak, Allison B. Dymnicki Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger, Molly Pachan. **The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews.** Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Illinois, 2009.

Person, Ann E., Emily Moiduddin, Megan Hague-Angus, Lizabeth M. Malone, **Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs**. (NCEE 2009-006), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009.

Prestwich, Dorothy L. 2004. Character education in America's schools. **The School Community Journal**. c. 14: 139-150.

Pritchard, M.A., J-M Dura, A. Pelisson, A. Bucheton, D. J. Finnegan. 1988. **A cloned I-factor is fully functional in Drosophila melanogaster.** Molecular and General Genetics MGG. s. 214: 533-540.

Program Preview. [20.09.2021]. Caring School Community. https://www.collaborativeclassroom.org/wp-content/uploads/2017/10/MKT2494-CSC2-Program-Preview_web.pdf

Public Agenda. **First things first: What Americans expect from the public schools**. New York: Author, 1994.

_____. **Getting by: What American teenagers really think about their schools**, New York: Author, 1997.

_____. **A lot easier said than done: Parents talk about raising children in today's America.** New York: Author, 2002.

Revell, L., James Arthur. 2007. Character education in schools and the education of teachers. **Journal of Moral Education**. c. 36. s.1: 79-92.

Riggs, Nathaniel R., Mark T. Greenberg, Carol A Kusche, Mary Ann Pentz. 2006. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. **Prevention Science**. c.7.s.1: 91-102.

Roth-Herbst, J. L. C.J. Borberly, Brooks-Gunn. **Developing Indicators of Confidence, Character, and Caring in Adolescence. In Key Indicators of Child and Youth Well-Being: Completing the Picture, edited by B. V. Brown.** New York, NY: Taylor & Francis, 2007.

Ruba, Khoury. "Character Education as a Bridge from Elementary tok Middle School: A Case Study of Effective Practices and Processes." Doktora Tezi. California State University. California, 2017.

Russell B., **Sceptical Essays**. Çev. Nermin Arık, Tubitak Popüler Eğitim Kitapları. 2010.

Sakaoğlu, Necdet. ***Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi.*** İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.

Sanchez, Tony R. 2005. Facing the challenge of character education. **International Journal of Social Education**. c. 9. s. 2: 106-111.

Saracaloğlu, Asuman S. **Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Ilköğretim İlk eve Yöntemleri.** Yükseköğretim, 2015.

Sarı, Mediha. "Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana, 2007.

Sarpkaya, Ruhi. **Eğitimin felsefi temelleri. C. Celep (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Savaş, B. **Yapılandırıcı Öğrenme, Kaya, A.(ed.).** Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007.

Schaeffer, Esther F. 1999. It's time for school to implement character education. **National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin.** c. 83. s. 609: 1-8.

Schwartz, Merle. **Effective character education. A guidebook for future educators.** New York, NY: McGraw-Hill Companies, 2018.

Seamon, E. 2011. Religion, money, and equal opportunity. Thomas Jefferson, Horace Mann, and public education. **The Journal of Graduate Liberal Studies**. s.16:62-82.

Seçer, Z., H. Sarı, O. Olcay. 2006. "Anne Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi". **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.16: 539-557.

Senemoğlu, Nuray. 2011. Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri. **Education and Science.** c. 36. s.160.

_____. **Gelişim, öğrenme ve öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.

Sırrı, V., Ali Ulvi Mehmedoğlu. 2015. Karakter eğitimi: Dün, bugün ve yarın. **Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 1: 121–144.

Siegel, Daniel J., Tina Payne Bryson, **The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind**, Bantam Books, 2011.

Sister Weber. Character and citizenship education: Teaching our children to be human. Information Analyses, 1996.

Smith, M. R. 2006. Contemporary character education. **Principal Leadership**. c.6.s.5:16-20.

Snyder, Frank, Samuel Vuchinich, Alan Acock, Isaac Washburn, Michael Beets, Kin Kit Li. 2010. Impact of the Positive Action program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster randomized, controlled trial. **Journal of Research on Educational Effectiveness**. c. 3. s. 1: 26.

Sojourner, Russell J. **The Rebirth and Retooling of Character Education in America.** Character Education Partnership: Leading a National Call to character. 2012.

Spring, Joel H. **American education**. New York: McGraw-Hill, 1998.

Stanley I. Greenspan, Stuart G. Shanker. **Developmental research**, **In E. S. Person, A. M. Cooper, & G. O. Gabbard (Eds.).** The American psychiatric publishing textbook of psychoanalysis. American Psychiatric Publishing, Inc., 2005.

State Board of Education. **Adopts Groundbreaking New Student Performance Standards.** Florida, 2021.

Stone, L. 2007. Should Blame Be Part of the Education of Character? **Philosophy Of Education.** 323-331.

Sümer, Faruk. **Oğuzlar.** İstanbul: Ana Yayınları, 1980.

Şahin, S. **Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi. Ada, Ş. ve Baysal, N. (Eds.), Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2009.

Tannir, Abir, Anies Al-Hroub. 2013. Effects Of Character Educatıon On The Self-Esteem Of Intellectually Able And Less Able Elementary Students In Kuwait**. International Journal of Special Education.** c.28.s.2**:**47-59.

Tapper, P. A. “Character education programs in texas character plus middle schools and the role of the principal.” Doktora Tezi. Texas A&M University. Texas, USA.2007.

TDK. 2009. Türkçe sözlük. 10. Baskıdan Yapılan Tıpkı Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tezel Şahin, Fatma, Arzu Özyürek. **Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı (İkinci Baskı).** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2011.

Thompson, William G., "The Effects of Character Education on Student Behavior.″ Doktora Tezi. East Tennessee State University, 2002.

Tobler, Nancy S., Michael R. Roona, Peter Ochshorn, Diana G. Marshall, Andrei V. Streke, Kimberly M. Stackpole. 2000. School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. **The Journal of Primary Prevention**. c. 20. s.4: 275–336.

Turiel, Elliot. **The development of social knowledge: Morality and convention**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

Türker, H. K. “II. Meşrutiyet devri eğitim hareketleri ve günümüze yansımaları.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya, 2008.

Türkiye İstatistik Kurumu. 2017. “Konularına göre istatistikler”. http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=kategorist [11.10.2021].

Türkoğlu, Adil. **Karşılaştırmalı eğitim sistemleri**. Adana: Baki Kitabevi, 1998.

Ulusoy, Kadir, B. Dilmaç. **Değerler eğitimi (Values education).** Ankara, Turkey: Pegem Akademi, 2012.

Ulusoy, Kadir. **Karakter değerler ve ahlak eğitimi.** Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.

USA Education in Brief. Washington, DC: USA Department of State, Bureau of International. 2009.

_____. National Center for Education Statistics, Common Core of Data. 2003-04 http://nces.ed.gov/ccd [20.09.2021].

_____. 2006. Character education our shared responsibility. Office of Safe and Drug-Free Schools. **www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html** [11.09.2021].

_____. **Mobilizing for Evidence-Based Character Education.** Washington D.C.: Office of Safe and Drug-Free Schools, 2007.

_____. 2008. Partnership in character education state plot projects 1995-2001: Lessons Learned.

_____. Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children. Report from the Social and Character Development Research Program, NCER 2011-2001. Washington DC, 2010.

_____. 2012. Office of Elementary and Secondary Education. "A State's Guide to the U.S. Department of Education's Assessment Peer Review Process".

Uysal, Ferhat. "Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

Ültanır, G. **Karşılaştırmalı eğitim bilimi**. Ankara: Eylül Yayınevi, 2000.

Üstünyer, Fatih. "Karakter Eğitimi ile İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2009.

Vessels, G, Huitt, W. (2005, Mart). Moral and character development,National Youth at Risk Conference'ta sunulan bildiri. Savannah, Georgia, ABD.

Wang, Margaret, Geneva D. Haertel, Herbert J. Walberg. 1993. Towards a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research**. c.63.s.3: 249-294.

Walker, L., **Moral exemplarity. In W. Damon (Ed). Bringing in a new era in character education.** Stanford, CA: Hoover Institution Press, 2002.

Wasa, Christopher A., Dan J. Woltz, Clif Drewba. 2006. Evaluating character education programs and missing the target: A critique of existing research. **Educational Research Review.** s.1:148–156

Watson, Marly, Laura Ecken, **Learning to trust.** Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline. San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

Weed, S., G. Skanchy, G. **AEGIS character education curriculum**. Salt Lake City, UT: Institute for Research and Evaluation, 1996.

What Works Clearinghouse (WWC). **Character Education.** Washington DC., 2007.

Whitley, Richard. **Changing governance of the public sciences.** In: Whitley, R, Gläser, J (eds) The Changing Governance of the Sciences. Dordrecht. The Netherlands: Springer, 2007.

Williams, Mary M. 2000. Models of character education: Perspectives and developmentalissues. Journal of Humanistic Counseling. **Education and Development.** s.39: 32-40.

Wilson, David B., Denise C. Gottfredson, Stacy S. Naiaka. 2001. School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. **Journal of Quantitative Criminology.** s. 17:247–272.

Wood, R. W., L. Roach, L. 1999. Administrator's perceptions of character education. **Education.** c.120.s.2: 213-232,238.

World Education Reviews. 2018. Education System Profiles. https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america [11.09.2021]).

Wortham, S. **Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching 4th ed.** Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2006.

Yapıcı, Ş, M. Yapıcı. **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara, 2005.

_____ 2005. Çocukta Ahlak Gelişimi. **Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi**. c.5. s.3, AKÜ Eğitim Fakültesi.

Yazıcı, Nesimi. **İlk Türk-İslâm Devletleri Tarihi**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2007.

Yıldırım, Ali, Hasan Simsek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri**. (10th ed.). Seckin Yayinevi: Ankara, 2016.

Yıldırım, Gözde. "İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği." Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Yvonna S. Lincoln, Egon G. Guba. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

Zengin, Mahmut. **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**. İstanbul: Dem Yayınları, 2011.

Zins, Joseph E., R. P. Weissberg, M. Wang, H. Walberg (Eds.). **Building academic success on social and emotional learning: What the research says.** New York: Teachers College Press, 2004.

Zins Joseph E., Maurice Elias. 2008. Social and emotional learning: promoting the development of all students. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. c. 17. s. 2-3: 233-255.

Zins, Joseph E. Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Harbert J. Walberg. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. c. 17. s. 508: 191–210.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (İngilizce Formatı)

Dear Participant,

As a doctoral candidate at Yildiz Technical University, Curriculum and Instruction Department, I am studying character education programs for my dissertation. The title of my research study is "An Examination Of Character Education Programs In The USA And Recommendations For The Development Of Character Education Programs In Türkiye". With this study, I expect to provide a broader perspective and recommendations for the implementation of character education in Turkey. One of my goals is to raise awareness about the lack of a holistic approach for character education in Turkey. In this study, the concept of character education, which is deemed to have emerged in the United States, spread from here to other countries and gained importance day by day, will be examined. As part of this study, there will be a set of interviews with teachers, school principals, and parents to understand their perceptions of character education programs of their schools that will provide insights in regards to effective practices in character education programs. For this purpose, I would like to invite you to participate in this study and provide your opinions about the character education program that is being implemented at your school.

Thank you for your participation.

Nermin Kasapoglu Kaya

Intrview Questions for Teachers:

Gender: Male ( ) Female ( )

What grade level do you teach this year?

(a) K (b) 1st (c) 2nd (d) 3rd (e) 4th(f) 5th

Overall, how many total years of teaching experience do you have?

(a) 1-5 years (b) 6-10 years (c) 11-15 years (d) More than 15 years

Education Degree

(a) Undergraduate (b) Graduate (c) Doctorate

1. What does the concept of character evoke? Could you explain character education briefly?
2. Is there a specific character education program that is being implemented at your school? If so, could you please introduce briefly?
3. Do you think that the goals (and learning objectives) of the character education program that is being implemented at your school meet the needs of your students and society? Is it appropriate to society's values and expectations?
4. Do you think that the content of the character education program that is being implemented at your school is compatible with the level of the students and the goals of the program?
5. Is character education incorporated into your disciplinary program? If so, could you please tell me about how you typically incorporate character education in the classroom.
6. Does the content of the program that is being implemented at your school affect the student's character development positively? Which lessons do you think positively affect students' character development?
7. If you were to design a character education program, would there be other character traits you would like to add to the content? If so, which would they be?
8. What do you think about how a student's character development is affected by teaching and learning process and classroom management in the classroom?
9. Based on your experiences, which strategies/methods are more effective for character education? Which gives best result?
10. What is your overall impression about the instructional approaches, teaching activities and proposed by the character education curriculum in the program?
11. What is your overall impression about the technology, tools and materials proposed by the character education curriculum in the program?
12. Does the program support school-parent cooperation or parent involvement? If so, do you think that parental involvement has an effect on the student's character development?
13. Did you receive any in-service or developmental training, course, seminar etc. regarding to character education?
14. Is there any assessments you administer to evaluate student learning outcomes inside or outside of school?
15. What are some positive students behaviors you observe at your classroom and school as a result of character education?

Interview Questions for Principals:

Gender: Male ( ) Female ( )

Overall, how many total years of working experience as an administrator do you have?

(a) 1-5 years (b) 6-10 years (c) 11-15 years (d) More than 15 years

Education Degree

(a) Undergraduate (b) Graduate (c) Doctorate

1. What does the concept of character evoke? Could you explain character education briefly?
2. Is there a specific character education program that is being implemented at your school? If so, could you please introduce briefly?
3. Why did you choose this specific program? Did you have certain criteria for choosing this program? How does the program fit with your school vision?
4. If you were to design a character education program, would there be other character traits you would like to add to the content? If so, which would they be?
5. What is your overall impression about the instructional approaches, teaching activities and material and proposed by the character education curriculum in the program?
6. Do you think the character education program that is being implemented in your schools support the school discipline and school climate? How? Could you please explain by giving an example?
7. Does the program support sufficient school-parent cooperation or parent involvement?
8. Did you receive any in-service or developmental training, course, seminar etc. regarding to Character Education?
9. What role does school play in students' character development? Could you please explain in terms of school environment-school climate.
10. What are some positive students behaviors you observe at your school as a result of character education?

Interview Questions for Parents:

Gender: Male ( ) Female ( )

Education Degree

(a) High School (b) Undergraduate (c) Graduate (d) Doctorate

Job:

Grade level of your child:

(a) K (b) 1st (c) 2nd (d) 3rd (e) 4th (f) 5th

1. What does the concept of character mean to you? How would you describe a person who shows good character? Do you know anything about character education?
2. What do you know about the character education program that is being implemented at your child's school? (Do you know the name of the program?)
3. Do you feel like you are involved in the decision making process at your school?
4. If you were to design a character education lesson for your children, what would the topic be? What do you think are the most important values or character traits for Character Education?
5. Do you think the program support school-parent cooperation or parent involvement?
6. Do you have any opinion about assessing process for character education that is being implemented at your child's school?
7. What do you think about the effects of the character education program that is being implemented at your child's school on your child's character development?

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Türkçe Formatı)

Sayın Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. "Amerika Birleşik Devletleri'nde İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türkiye'de Karakter Eğitimi Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" başlıklı doktora tez çalışmamla Türkiye'de karakter eğitiminin uygulanmasına yönelik daha geniş bir bakış açısı ve öneriler sunmayı hedefliyorum. Hedeflerimden biri de Türkiye'de karakter eğitimi için bütüncül bir yaklaşımın eksikliği konusunda farkındalık yaratmak. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıktığı, buradan diğer ülkelere yayıldığı ve gün geçtikçe önem kazandığı kabul edilen 'karakter eğitimi' kavramı ve 'karakter eğitimi programları' incelenmektedir. Çalışmanın bir parçası olarak, okullarında uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmenler, okul müdürleri ve veliler ile karakter eğitimi programlarındaki etkili uygulamalara ilişkin içgörü sağlayacak bir dizi görüşme yapmayı hedefliyorum. Bu amaçla sizleri bu çalışmaya katılmaya ve okulunuzda uygulanmakta olan karakter eğitimi programı hakkında görüşlerinizi bildirmeye davet ediyorum.

Katılımınız için şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Nermin Kasapoğlu Kaya

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Karakter kavramı size neyi çağrıştırıyor? Karakter eğitimini kısaca tarif eder misiniz?
2. Okulunuzda uygulanan karakter eğitimi çalışmalarında takip ettiğiniz belirli bir program var mı? Varsa kısaca tanıtır mısınız?
3. Sizce uyguladığınız programın hedefleri, öğrencilerinizin ve toplumun ihtiyacını karşılıyor mu? Toplumun değer ve beklentilerine uygun mu?
4. Uyguladığınız programın içeriğinin öğrenci seviyesine ve hedeflere uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Uyguladığınız programa göre karakter eğitimini ayrı bir ders olarak mı yoksa her derse entegre bir şekilde mi vermektesiniz? Entegre ediyor iseniz günlük konulara ve diğer derslere entegrasyonu nasıl sağlıyorsunuz?

6. Uyguladığınız programın içeriği öğrencinin karakter gelişimini olumlu yönde etkiliyor mu? En çok hangi konuların çocukların karakter gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Programı siz hazırlıyor olsaydınız içeriğe eklemek istediğiniz başka karakter özellikleri de olur muydu: Olursa hangileri olurdu?
8. Sizce ders içi uygulamalar ve sınıf yönetiminiz öğrencilerin karakter gelişimini nasıl etkilemektedir?
9. Sizce karakter eğitiminde hangi strateji/yöntem ve teknikler daha etkili, daha başarılı sonuçlar veriyor?
10. Karakter egitimi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
11. Öğrenme-öğretme sürecinde programın sunduğu teknoloji, araç-gereç ve materyalleri yeterli buluyor musunuz? Kullanılan materyallerin kalitesi ve etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
12. Program, okul-ebeveyn iş birliğini, ebeveyn katılımını destekliyor mu? Destekliyor ise ebeveyn katılımının öğrencinin karakter gelişmine etkisi olduğunu düşünüyor musun?
13. Hizmet öncesinde veya hizmet içinde karakter eğitimine dair herhangi bir eğitim, kurs, seminer vb. aldınız mı?
14. Bir ögrencinin karakter eğitimi kapsamında verilen değerleri kazanıp kazanmadığını sınıf içinde veya sınıf dışında belirlemek amacıyla neler yapıyorsunuz?
15. Okulunuzdaki karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Yönetici Görüşme Soruları

1. Karakter kavramı size neyi çağrıştırıyor? Karakter eğitimini kısaca tarif eder misiniz?
2. Okulunuzda uygulanan karakter eğitimi çalışmalarında takip ettiğiniz belirli bir program var mı? Varsa kısaca tanıtır mısınız?
3. Okul yönetimi karakter eğitimi için uygun olan programı seçerken ya da oluştururken nelere dikkat etmektedir?
4. Programı siz hazırlıyor olsaydınız içeriğe eklemek istediğiniz başka karakter özellikleri de olur muydu: Olursa hangileri olurdu?
5. Karakter eğitimi kapsamında programın sunduğu teknoloji, araç-gereç ve materyaller hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Kullanılan materyallerin kalitesi ve etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Okulunuzdaki karakter eğitimi uygulamalarının okul disiplini ve okul ikilimi açısından olumlu sonuçlar verdiğini düşünüyor musunuz?
7. Okulunuzda uygulanan karakter eğitimi çalışmalarında okul-ebeveyn ve yöneticiler arasında yeterli iş birliğinin sağlandığını düşünüyor musunuz?
8. Hizmet öncesinde veya hizmet içinde karakter eğitimine dair herhangi bir eğitim, kurs, seminer vb. aldınız mı?
9. Okul yönetimi olarak olumlu okul ikliminin gelişimine nasıl destek oluyorsunuz?
10. Okulunuzdaki karakter eğitimi uygulamalarının öğrenci davranışları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Veli Görüşme Soruları

1. Karakter kavramı size neyi çağrıştırıyor? Karakter eğitimi hakkında bilginiz var mı?
2. Çocuğunuzun okulunda uygulanmakta olan karakter eğitimi programı hakkında bilgiye sahip misiniz (Uygulanmakta olan programın ismini biliyor musunuz?).
3. Çocuğunuzun okulunda uygulanmakta olan karakter eğitimi programı seçilirken karar alma sürecine dahil olduğunuzu düşünüyor musunuz?
4. Çocuklarınız için bir karakter eğitimi dersi tasarlayacak olsanız konusu ne olurdu? Sizce karakter eğitimi için en önemli değerler veya karakter özellikleri nelerdir?
5. Okulda verilen karakter eğitiminde aile ile iş birliği sağlanmakta mıdır?
6. Çocuğunuzun okulunda uygulanmakta olan karakter eğitimi programının ölçme-değerlendirme (öğrenmeyi ölçme) sürecine dair bilgiye sahip misiniz?
7. Okullarında uygulanan karakter eğitimi programının çocuğunuzun karakter gelişimine etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ek 3. Eğitime Katılım Sertifikaları



TÜBİTAK 2237-A

NİTEL ARAŞTIRMALARDA HATALAR VE ÇÖZÜMLER-2

TÜBİTAK 2237-A

Bu Sertifika,

Nermin Kasapoğlu

2021 yılı I. Dönem Nitel Araştırmalarda Hatalar ve Çözüm Önerileri - 2 [04-08 Ekim 2021] [Online] projesine katılım göstermiş olup kendisinin isteği üzerine verilmiştir.

04-08 EKİM 2021
TARİH

Dr. Öğr. Üye. Mehmet BAŞARAN
PROJE KOORDİNATÖRÜ



second step

CERTIFICATE OF COMPLETION

Nermin Kasapoglu Kaya

has participated in a Second Step webinar
presented by Committee for Children

Interim Chief Executive Officer

02.01.2021
Date

Committee for Children