



## Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları

### Character Education and Character Education Programs

Ferat YILMAZ <sup>ID</sup>, Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır/TÜRKİYE, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Yılmaz, F. (2017). Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 234-257.

Geliş tarihi: 22.06.2020

Kabul tarihi: 12.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

**Öz.** Bu çalışmada eğitim fakültelerinin yenilenen lisans programları kapsamına seçmeli ya da zorunlu ders olarak alınan "karakter ve değer eğitimi" dersi için bir derleme yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle karakter eğitiminin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra karakter eğitimi programlarının bileşenleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Buna göre 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. Karakter eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşımla okuldaki tüm akademik, sanatsal ve sportif bütün aktivitelere nüfuz ettirilmelidir. Karakter eğitim programlarıyla, öğrencilerin "iyiyi" bilmeleri, "iyiyi" hissetmeleri ve "iyiyi" gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Karakter eğitimin içeriğinin ne olması gerektiğine, karakter eğitimi kapsamında hangi öğrenme yaşantılarının sağlanmasına ve hangi değerlendirme yaklaşımlarından faydalanılmasına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları için kuramsal bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Karakter, Karakter eğitimi, Karakter eğitimi programı.

**Abstract.** In this study, it is aimed to make a compilation for the "character and value education" course taken as an elective or compulsory course within the scope of the renewed undergraduate programs of education faculties. In this context, it is tried to explain what the character education is, and how it should be first. Later, the components of a character education program, objectives, content, learning experiences, and evaluation approaches were examined in detail. Accordingly, character education can be defined as guiding exercises for students to give a strong moral basis to their behavior and to create behavioral forms for their passive moral values in order to make the society a better place. Character education should be penetrated into all academic, artistic and sportive activities in the school with an interdisciplinary approach. Through character education programs, it is aimed to ensure that students know "good", feel "good" and realize "good". There are different opinions about what the content of character education should be, what learning experiences are provided, and what assessment approaches are used within the context of character education. In conclusion, it is thought that this study may be a theoretical reference resource for faculty members, teachers and prospective teachers.

**Keywords:** Character, Character education, Character education program.

## Extended Abstract

**What is Character Education?** Character education can be defined as guiding exercises for students to give a strong moral basis to their behavior and to create behavioral forms for their moral values in order to make the society a better place.

**What to Do For an Effective Character Education?** Educational institutions and educators carrying out character education practices should establish social networks with social institutions such as families, religious institutions, foundations, associations, non-governmental organizations, universities, research centers, development agencies and local governments, and include them in their character education processes. Character education should be penetrated into all academic, artistic and sportive activities in the school with an interdisciplinary approach. For the effective, harmonious and organized execution of character education practices, a dedicated leader should be determined, although it may be teachers, officers or counselors, one of the senior management of the school should be preferred for stronger support (Schaeffer, 1999). Character education practices should be implemented with a secular perspective in order to be more effective (Bulach, 2002).

**Objectives.** Through character education programs, it is aimed to ensure that students know “good”, feel “good” and realize “good” (Hill and Stewart, 1999). Character education programs aim to create a fair and democratic society (Battistich, 2008). With the character education programs, it is aimed to teach the students the basic values and ethical principles about right and wrong (Stedje, 2010). Efforts are made for students to acquire communication skills to establish a healthy and productive relationship with their teachers, families and the society they live in (Banks and Mhunpiew, 2012). Berkowitz and Bier (2005) explain the four main outcomes targeted with character education as eliminating risk behaviors, gaining positive social competencies, facilitating adaptation to school and gaining general social-emotional qualities.

**Content.** Otten (2000) thinks that the content of character education should consist of values, but suggests that whose values should be taught is a complicated subject. It can be said that more modern character education approaches prefer different contents. One of these approaches suggests that controversial issues such as abortion, homosexuality, sexism, and doctor-assisted suicide stated by Lickona (1997) should be addressed instead of teaching values which are elements that a significant part of the society agrees with and believe in common, even if there are some minor disagreements. A second approach argues that the content of character education programs should be based on risk behavior. The third approach believes that the content of character education should consist of socio-ethical problems (Lickona, 1996). Another approach may consider character education as an umbrella concept and find it appropriate to create content within the framework of sexual education, health education, environmental studies, multicultural education, peer conflict resolution, risk prevention and religious studies (Berkowitz, 2002).

**Learning Experiences.** Winton (2008) divides the approaches that can be used in character education into three as the traditional approach, cognitive development approach, and caring approach. The traditional approach, believing in a single system of values that is right for everyone, tries methods such as direct teaching, being a model as a teacher, rewarding, highlighting virtuous heroes in literature, and carrying the desired behaviors into practice again and again. In the cognitive-development approach, which has advocates such as Dewey, Piaget and Kohlberg and criticized for moral relativity, it is important to provide students with problem-solving, moral reasoning, creative and critical thinking skills. Some strategies can be followed in character education. These are peer communication, direct teaching through modeling, mentoring (Berkowitz and Bier, 2005) and induction strategies (Berkowitz and Grych, 2000). According to Davidson, Lickona and Khmelkov (2008), there are four key strategies in the context of character education as an ethical learning community, self-study, other-study, and public performance/presentation. Some models can be used

in character education. One of these models is the 7E model proposed by Lickona (2007): Explain it, Examine it, Exhibit it, Expect it, Experience it, Encourage it, and Evaluate it. Another model is developed by Ryan (2015) (Example, Ethos, Explanation, Emotion, Experiences, and Expectations for Excellence). Apart from these, there is another three-step model (Model it, Celebrate it, Enable it) followed by Knowledge is Power Program (KIPP, 2020). In terms of methods and techniques, it can be said that many methods and techniques used in educational environments such as project-based learning, Socratic method, role play, trip, and educational game can be used in similar ways in character education environments. The important thing is that these methods and techniques can be matched with moral, emotional, intellectual, and social content, and can be tailored to the nature of character education. When it comes to materials, literary works, posters, show cards, murals (Kohn, 1997), movies (Russell and Waters, 2010), newspapers and magazines have a rich potential as resources and materials.

**Evaluating Approaches.** The multidimensional nature of character and character education requires the process, output and actions to be evaluated together. Leming (1993) proposes informal or formal forms of assessment to decide whether character education programs are successfully implemented. The main purpose of informal assessment forms is not the relative assessment of individuals who have undergone a particular character education program and individuals who have not gone through such a program; it is only the evaluation of individuals who have undergone this education within the framework of absolute criteria. In the form of formal assessment, a kind of experimental design is used. Accordingly, after the variables that may affect a character education program are taken under control, individuals who have taken this character education program and have not received it are compared with the measurement tools whose validity and reliability are proven.

## Giriş

### Problem Durumu

Yakın tarihte, 1998 ve 2006 yıllarında güncellenen eğitim fakülteleri lisans programları, 2018 yılında bir kez daha güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren güncel haliyle uygulamaya konulmuştur. Güncellemeler kapsamında öğretmenlik lisans programlarına, bu programlarda daha önce yer almayan bazı dersler eklenmiştir. Bu derslerden biri “karakter ve değer eğitimi” dersidir. Karakter ve değer eğitimi dersi Okul Öncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer almıştır. Almanca, Arapça, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Biyoloji, Coğrafya, Felsefe Grubu, Fen Bilgisi, Fizik, Fransızca, İlköğretim Matematik, İngilizce, Japonca, Kimya, Matematik, Müzik, Özel Öğretim, Resim-İş, Tarih, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında ise seçmeli meslek bilgisi dersi olarak sunulmuştur. Bu durum, bir yükseköğretim politikası olarak öğretmen adaylarının, karakter ve değer eğitimine ilişkin bilgi ve beceriler edinmesinin önemsendiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarına meslek yaşamlarına atıldıktan sonra, karakter gelişimini tamamlamış, yerel, ulusal ve evrensel değerleri edinmiş bireyler yetiştirme sorumluluğu verildiğini göstermektedir. Söz konusu bilgi ve becerilerin edinilmesi ve ilgili sorumluluğun üstlenilebilmesi için eğitim fakültelerinde karakter ve değer eğitimi dersinin zengin bir içerikle işlenmesi gerekmektedir. Böyle bir içeriğin elde edilebilmesi, bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalara bağlıdır. “Karakter ve değer eğitimi” dersinin “değer eğitimi” boyutuyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, “karakter eğitimi” boyutuyla ilgili özellikle Türkçe alan yazında nispeten daha az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durumun,

- i) Karakter eğitiminin değer eğitimiyle aynı içerik ve hedeflere sahip olduğunun düşünülmesinden,
- ii) Karakter eğitiminin bir değer eğitimi yaklaşımı olarak ele alınmasından,
- iii) Değer eğitiminin özellikle 2004 yılından sonra geliştirilen öğretim programlarında açık bir biçimde ifade edilmesinden, ancak karakter eğitiminin böyle bir bahis içerisinde geçmemesinden,
- iv) Değer eğitiminin örtük programlar aracılığıyla kasıtlı ya da kasıtsız bir biçimde verilebileceğine dair farkındalığın yüksek olmasından, ama karakter eğitimi ile örtük program ilişkisinin yeterince irdelenmemesinden,
- v) Değer eğitimi konusunda okul dışındaki toplumsal kurumların da sorumluluk üstlenmesinden, ama karakter eğitimi açısından böyle bir durumun söz konusu olmamasından ve
- vi) İlköğretim kurumlarında din, ahlak ve değerler kategorisinde seçmeli dersler bulunmasına rağmen karakter gelişimine yönelik bir dersin yer almamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenlerden ötürü Türkiye’de yakın zamana kadar karakter eğitime yönelik ilgi yüksek olmasa da eğitim fakültelerinin lisans programlarına “karakter ve değer eğitimi” dersinin eklenmesiyle birlikte bu ilginin artacağı öngörülmektedir. Özellikle karakter ve değer eğitiminin aynı ders kapsamında bir arada ele alınması, bu iki yaklaşımın çeşitli nitelikleri açısından ortak ve farklı yönlerinin karşılaştırılmasını gerektirebilmektedir. Böyle bir karşılaştırma için karakter eğitimiyle ilgili daha üst düzey bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyaca hizmet etmesi amacıyla bu araştırmada, karakter eğitimi programlarının tanımlanması, karakter eğitimiyle bazı yaklaşımların karşılaştırılması, etkili bir karakter eğitimi için yapılması gerekenlerin açıklanması ve karakter eğitimi programlarının hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları gibi temel program öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan mevcut çalışma, bir derleme araştırmadır.

## Karakter Eğitimi Nedir?

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde karakter eğitime yönelik ihtiyaçların, çocuklara yönelik bakış açılarıyla şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda 18. yy.da çocuklar, ahlaki yönleri olmayan, günahkâr varlıklar olarak algılandılar. 19. yy.da zayıf iradeli, 20. yy.ın başlarında, ahlaki açıdan olumlu sosyal uyum elde etmesi gereken; bu yüzyılın sonlarında ise Kohlberg'in de etkisiyle ahlaki süreçlerin gerektirdiği bilişsel gelişimi devam etmekte olan bireyler olarak görüldüler. 21. yy.ın başında çocuklar, ahlaki eylemi motive edecek duygular açısından zayıf kabul edilirken, 21. yy.ın ilk zamanlarında çocuğun bütüncül gelişimi, normatif (değer yüklü) bir süreç olarak görülmeye başlandı. Böylece çocukların entelektüel becerilerinin yanı sıra ahlaki değerler açısından da gelişiminin sağlanmasına odaklanıldı (Walker, Roberts ve Kristjánsson, 2015). Bu sürece paralel olarak 19. yy.da ABD'deki okullardaki karakter eğitimi, dini bir ton almıştır. 1950 ve 1980 yılları arasında ise ahlaki otorite ve keskin ahlaki normlardan arındırılmış, çocuk merkezli ve daha güçlü laik bir hamleyle daha kapsamlı bir sosyal değişime odaklanılmıştır ve "değer açıklama" yaklaşımı temel alınmıştır. 1980'ler, yeniden muhafazakâr ve dini grupların itici güç olduğu, daha geleneksel bir karakter eğitime sahne olmuştur. 1990'larda ise nispeten laik bir yaklaşım sürdürülürken, "değer açıklama" yaklaşımına yönelik "ahlaki görecelik" eleştirilerinden de kaçınmak için okul temelli karakter eğitimi programları, "evrensel" olduğu düşünülen ahlaki değerleri teşvik etmiştir (Smith, 2013). 21. yy.da ise bilim insanları karakter eğitimi programlarının okullardaki akademik programlara entegre edilmesi yönündeki çağrılar yükselmiştir.

Yukarıda bahsi geçen süreçler içerisinde daha "iyi" bireyler yetiştirmek adına atılan tüm adımlar, "karakter eğitimi" kapsamında inceleniyor olsa bile Kirschenbaum (2000), bu atılan adımların aslında zaman zaman karakter eğitiminden farklılaştığını göstermektedir. Buna göre 20. yy.ın başında belirgin bir karakter eğitimiyle başlayan süreç, 1920 ve 1930'larda ilerlemeci bir vatandaşlık eğitimine yönelmiştir. Değerler eğitiminin gerçekleşmesi ise 1940 ve 1950'li yılların özelliğidir. 1960 ve 1970'lerde değerlerin açıklanması, değer analizi ve Kohlberg'in ahlak gelişimine yönelik düşünceleri baskın bir hal almıştır. 1980'lerde ise ahlak eğitimi kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Leming'in (1997) de belirttiği gibi 1990'lardan bu yana da tekrar karakter eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır.

Aslında karakter eğitime ilişkin tarihsel süreç, kimi zaman karakter eğitimin nesnesi kimi zaman da öznesi olan çocuklara yönelik bakış açılarının değişmesinin ve karakter eğitimi açısından farklı yaklaşımların sergilenmiş olmasının yanı sıra karakter eğitimi, değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımların birbirinden doğan boşlukları doldurduğunu ve iç içe geçebildiğini göstermektedir. Uygulamadaki bu girift yapı; karakter eğitimi, değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımların kavramsal olarak da birbirleri yerine kullanılmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden karakter eğitimini yalın ve bağımsız olarak tanımlamadan önce, bu konudaki yanlış şemaları düzeltmek adına karakter eğitimi yaklaşımı ile değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi yaklaşımları arasındaki farkların ortaya konulması gerekmektedir.

Karakter eğitimini, değerler eğitiminden farklı kılan şey, 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 (Köblüm, 2011). Bu tanımlardan yola çıkarak, karakter eğitiminin evrensel düzeydeki niteliklere sahip bir dünya vatandaşı yetiştirme fikrine hizmet ettiğini; değerler eğitiminin ise yerel çevreler ile sınırlı kalabileceğini söylemek mümkündür.

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 yansımaları beklemektedir. Ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilmekte (Huitt, 2004), bireyler duyuşsal açıdan çeşitli

değerleri takdir etse de günlük yaşamında bu değerleri sergilemeyebilmektedir. Bu yüzden karakter eğitimi anlayışı, davranışın doğrudan öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Revell ve Arthur, 2007). Bu da karakter eğitimi, değerler eğitime göre daha kapsayıcı bir hale getirmektedir (Williams, 2000). Karakter eğitiminin kapsayıcılığı, aynı zamanda 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 ve Huitt, 2005) ya da entelektüel becerileri (O'Sullivan, 2004) kazandırmaya çalışmaktadır.

Karakter eğitimiyle karıştırılan bir diğer kavram, vatandaşlık eğitimidir. Karakter eğitiminin amacı; sorumluluk, saygı, dürüstlük, kibarlık, adillik ve işbirliği gibi değerleri kazandırarak bireylerin sahip oldukları erdemleri ve karakter güçlerini geliştirmek iken; vatandaşlık eğitiminin amacı; özgürlük, eşitlik, yasal haklar, adalet, katılım, vatanseverlik, farklılıklara saygı, mülkiyet, gizlilik ve yetki değerlerini kazandırarak bireylerin vatandaşlık, hukuk ve siyaset bilgisini geliştirmektir (Hoge, 2002). Yani karakter eğitimiyle vatandaşlık eğitimi aynı şeyler değildir. Ancak yine de aktif ve sorumlu vatandaşların yetişmesi için etkili bir karakter eğitimi programının uygulanması gerektiği söylenebilir (King, 1997). Çünkü karakter eğitimi ile sosyal sınıfları fark etmeksizin bütün bireylere, sadık birer vatandaş olarak ülkelerinin iyiliğini, kişisel ve sınıfsal çıkarlarının önüne koymaları için gerekli hassasiyet ve beceriler kazandırılabilir (Power, 2014). Aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak öğretilecek erdemlerle öğrencilerde olumlu bir karakter gelişimine katkıda bulunulabilir (Naval, Arbués ve Fuentes, 2020).

Karakter eğitimi ile ahlak eğitimi arasındaki ilişki ve farklar incelendiğindeyse, ahlak eğitimine çok geniş bir perspektiften yaklaşanların, ahlak eğitimini de karakter eğitimi gibi sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi şekillendirmeye yönelik girişimler olarak kabul ettikleri görülmektedir. Ancak daha doğru bir perspektiften bakılınca ahlak eğitiminin, karakter eğitiminden farklı olarak sadece ahlaki muhakemenin bilişsel aşamalarına odaklandığı söylenebilir (Berkowitz ve Grych, 2000). Karakter eğitimi ile ahlak eğitiminin farklı iki süreci ifade etmesi aslında karakter ve ahlak kavramlarının farklı olmasıyla da ilgilidir. Buna göre karakter, doğrudan olumlu bir anlamı çağrıştırırken; ahlak, iyi ve kötü şeklinde algılanabilir. Ahlak, dini terimlerle yüklü olabilirken; karakterin kaynağı, insan deneyimleridir. Bu yüzden ahlaki eğitim, okul çevresi içerisinde etik değerleri öğretmek ve doğruyla yanlışa ilişkin ahlaki değerleri aktarmak anlamına gelir. Sonuç olarak ahlak eğitimi, daha çok normatif düzeyde kalır ve davranışlara daha az odaklanır (Al-Hamdani, 2014). Oysa çağdaş karakter eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin kendi değer sistemlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur, okul çevresi dışında eğitime dair bütün paydaşları etik meselelerin çözümüne dâhil eder, değerlerin birer davranışa dönüştüğü erdem öğretimine odaklanır ve öğrencilere toplumun etkin ve verimli bireyleri olabilmeleri için olumlu sosyal beceriler kazandırır.

Bazı farklılıklarına rağmen değerler eğitiminin, ahlak eğitiminin ve vatandaşlık eğitiminin çeşitli yönlerini ele alan (Demirel, 2009) ya da kişinin olumlu gelişimini ilgilendiren etik, ahlaki, duygusal ve vatandaşlıkla ilgili niteliklerinin eğitimini kapsayan (Bara, 2015) karakter eğitimi, kimilerine göre sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi şekillendiren belirli bir ideolojik eğilimi ifade ederken; diğerlerine göre, sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi etkileyen bütün çabalardır (Berkowitz ve Grych, 2000). Lickona'ya (1999) göre karakter eğitimi, erdemleri geliştirmek için gösterilen kasıtlı çabalardır. 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. Milson ve Mehlig (2002) de benzer şekilde 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. 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 ve 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). Tüm bu tanımlar incelendiğinde karakter eğitiminin bireye, topluma, değerlere ve davranışlara odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden 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 da tanımlanabilmektedir.

### **Etkili Bir Karakter Eğitimi İçin Yapılması Gerekenler**

Karakter eğitimi daha etkili bir hale getirmek için bu sürecin doğasını anlamak gerekmektedir. Hersh'e (2015) göre karakter eğitimi birikimli (kümülatif) ve kolektif bir süreçtir. Karakter eğitiminin birikimli bir süreç olması, bireylerin entelektüel, ahlaki, sosyal ve duygusal karakter özelliklerini kolayca edinmemeleri ile ilgilidir. Bu edinim süreci, yıllar sürebilir. Karakter eğitiminin kolektif bir süreç olması; öğretmen, personel, yönetim ve diğer öğrencilerin işbirlikli ve amaçlı bir biçimde hemfikir oldukları beklenti, standart, norm, değer ve davranışların okul çevresine, öğrenci yurtlarına, spor alanlarına, kişisel ilişkilere ve sosyal sınıf ilişkilerine, akademik, sanatsal ve sportif tüm disiplinlere yansımış olması ile alakalıdır.

Karakter eğitiminin birikimli bir süreç olması, onu basit bir program olmaktan çıkarmakta; slogan, poster ya da "ayın sözü" gibi derinliği olmayan etkinliklere indirgemeye engel olmaktadır. Çünkü karakterdeki anlamlı değişimler bir gecede meydana gelmemekte, gerçekçi okul dönüşümleri, yıllar almakta ve sıkı çaba gerektirmektedir. Bu anlamda etkili bir karakter eğitimi sürdürebilmek için her şeyden önce bir adanmışlık sergilenmeli, uzun dönemli planlamalar yapılmalı, duyarlı ve saygılı ilişkiler üzerine kurulu bir okul iklimi ve kültürü oluşturulmalı, daha çok fon, zaman ve kaynak ayrılmalıdır (Sojourner, 2014).

Kolektif karakter eğitimi uygulamaları sırasında okuldaki bütün öğrenci ve personelleri içine alacak şekilde kapsamlı, amaçlı ve önleyici bir yaklaşım sergilenmelidir (Lickona, 1997). Ancak karakter eğitiminin kolektif yapısı, sadece okul içerisindeki bir işbirliğini değil; aynı zamanda okul dışı çevre ve yaşamın da sürece dâhil edilmesini gerektirmektedir. Bu yüzden bu uygulamalar sırasında aynı zamanda sosyal ağlar, karşılıklılık, güven, sosyal normlar, sosyal değerler ve proaktif davranışlar gibi öğelerden oluşan sosyal sermayeden de faydalanılmalıdır (Dwiningrum, 2013). Bu çerçevede karakter eğitimi uygulamalarını yürüten eğitim kurumları ve eğitimciler; aileler, dini kurumlar, vakıflar, dernekler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, araştırma merkezleri, kalkınma ajansları ve yerel yönetimler gibi toplumsal kurumlarla sosyal ağ kurmalı ve onları karakter eğitimi süreçlerine dâhil etmelidir. Toplumun içerisindeki karşılıklı saygı, yardımlaşma ve dayanışma gibi dinamiklerden faydalanmalı, toplumsal güveni işe koşturmalıdır. Ayrıca sosyal norm ve değerleri; karakter eğitiminin odak noktaları olan sosyo-ahlaki sorunları ve etik meseleleri çözmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Son olarak karakter eğitimi uygulamaları, toplum içerisinde, toplumu mevcut durumundan daha iyi bir noktaya taşımaya yönelik proaktif eylem ve davranışlardan esinlenmelidir. Yine Fatoni (2017), kolektif yapısından yola çıkarak karakter eğitiminin üç düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre öğrencilerin karakter gelişimi sınıf düzeyinde öğrenci ve öğretmen ilişkileriyle, okul düzeyinde okul kültürüyle ve toplumsal düzeyde aile, toplum ve devletin sağladığı gündelik etkinlikler yoluyla desteklenebilir. Böylece sınıf, okul ve toplumun kolektif bir etkisiyle öğrencilerin tutarlı bir karakter gelişimi sağlamaları konusunda onlara yardımcı olunabilir.

Karakter eğitimi diğer derslerin bir parçası olabilir ya da apayrı bir ders olarak öğretilir. Ancak bu iki durumdaysa, uzmanlar bütünleştirilmiş bir programın, etik meseleler ele alındığında esneklik sağlaması, okullarda zaten fazla olan ders sayısının artmaması ve matematik ya da fen öğretmekten farklı olarak karakter niteliklerinin, hayatın bir parçası haline getirilerek içselleştirilmesi için daha etkili olduğunu belirtmektedirler (Al-Hamdani, 2014). Bu doğrultuda karakter eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleriyle sanatsal ve sportif bütün aktivitelere nüfuz ettirilmelidir. Karakter eğitimi, diğer derslerle bütünleştirilmesinin yanı sıra Arumsari ve Bharati'nin (2015) de belirttiği gibi ders planları, materyalleri ve değerlendirmeye bütün öğrenme sürecine de entegre edilmelidir.

Karakter eğitimi uygulamalarının etkili, uyumlu ve düzenli bir biçimde yürütülmesi için adanmış bir lider belirlenmeli, bu lider öğretmenler, memurlar ya da danışmanlar olabilsede daha güçlü bir destek için okulun üst yönetiminden birinin olması tercih edilmelidir (Schaeffer, 1999). Liderin rehberliğinde oluşturulacak bir yönetim kurulu, karakter eğitimi programlarını yönetmeli, bu programlar için kaynak sağlamalı, eğitim imkânı oluşturmalı ve toplumsal katılımı teşvik etmelidir. Bütün eğitim programlarında olduğu gibi karakter eğitimi programlarında da öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Stedje, 2010). Bütün paydaşlar, karakter eğitiminin uygulama ve hedefleri açısından hemfikir olmalı, eğitilmeli, bilgilendirilmeli ve herkese ait rol ve sorumluluklar tanımlanmalıdır (Sanchez, 2005). Karakter eğitimi planlamaları yapılırken sosyoekonomik arka planlar dikkate alınmalı; yoksul yaşam koşullarında yaşayan öğrencilerin yanlış davranışlarının karakter yoksunluğundan öte bu yaşam koşulları ile ilgili olabileceği unutulmamalıdır. Karakter eğitimi uygulamalarında dışsal ödüller verip sadece dışsal motivasyon kaynaklı davranışları geliştirmek yerine içsel motivasyonun artmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Whitley, 2007). Öğrencilere, ellerinden gelenin en iyisini yapma, doğru olanı seçme ve yaşamlarını ahlaki amaçlar doğrultusunda yönlendirme konusundaki potansiyellerinin farkına varmaları konusunda yardımcı olunmalıdır (Battistich, 2008).

Karakter eğitimi uygulamaları, daha etkili olabilmeleri için seküler bir bakış açısıyla hayata geçirilmelidir (Bulach, 2002). Bu anlamda öğrencilere, küreselleşen dünyada ya da çok kültürlü toplumlarda dini değerleri öğretmek yerine, temel ahlaki değerleri öğretmeye öncelik verilmeli, bu şekilde bir arada yaşayabilmenin yolları inşa edilmelidir. Dini değerleri öğretmek, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde hedeflenmelidir. Karakter eğitimi kapsamında temel ahlaki değerlerle örtüşen dini değerler, dini vurgular yapılmadan, belirli bir dine ait oldukları iddia edilmeden, bütün insanlığın ortak paydası olarak kabul edilip ele alınmalıdır. Öğrencilere, dini ödüllerle ödüllendirilecekleri için değil sadece "iyi" insan olmanın içsel hazzını yaşamaları için değer ve erdem sahibi olmaları gerektiği fikri aşılanmalıdır. Öğrencilere dini dogmaları öğretmek yerine, radikal yapılandırmacı bir anlayışla, her bireyin kendi zihin dünyasında doğruya ilişkin yorumlar olduğu vurgulanmalı, hiç kimsenin gerçekliğin merkezinde olmadığı belirtilmeli, öğrencilere başkalarının bakış açısını edinebilme becerisi ve empati duygusu kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Seküler karakter eğitimi anlayışı, aynı zamanda çağdaş ve bilimsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu kapsamda karakter eğitimi uygulayıcıları, karakter eğitimi ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları takip etmeli, bu çalışmaların sonuçlarını kendi uygulamalarına yansıtmalıdır. Bu bireyler, aynı zamanda kendi somut deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünmeli, bu deneyimleri düzelterek ve zenginleştirerek öğrencilerin bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal kapasitelerini arttırmalıdır.

Karakter eğitimi uygulamaları kendini profesyonel olarak geliştirmiş ve deneyimli öğretmenler tarafından, sosyal, eğitsel ve bağlamsal süreçler dikkate alınarak ve materyal desteği sağlanarak gerçekleştirilmelidir (Berkowitz ve Bier, 2005). Bu anlamda, öğrencilerin art alanları hesaba katılmalı, eğitsel ortamlara kendileriyle beraber birer önyargı, varsayım, tutum, algı ya da inanç olarak getirebilecekleri bütün değerler belirlenmelidir. Bu değerlerden ahlaki karakterin doğasına aykırı olanların hepsinin temel ahlaki değerlerle değiştirilmesine yönelik yapılandırmacı eğitim durumları



düzenlenmelidir. Bu eğitim durumları kapsamında kitap, resim ve afiş gibi geleneksel materyallerin yanı sıra Web 2.0 araçlarıyla hazırlanabilecek dijital öykü, zihin haritaları, balık kılıçığı diyagramı gibi dijital materyaller de kullanılmalıdır.

Dewey'e göre karakter eğitimi, öğrencilerin yerleşik sosyal düzene yansıtımlar yapmasını ve yeni ve modern bir sosyal düzen geliştirmeleri için onları teşvik etmelidir (Liu, 2014). Bu gereklilik, karakter eğitiminin yeni bir ahlaki toplum düzenine ihtiyaç duyulduğuna yönelik yeniden kurmacı eğitim felsefesi bakış açısıyla ilişkili görünmektedir. Bu yüzden öğretmenler, okul içerisinde toplumun bütün radikal sosyo-ahlaki sorunlarını, öğrencilerin gelişim düzeylerini gözetenek ele almalı ve öğrencilerden bu sorunların çözümüne yönelik ahlaki muhakeme yapmalarını ve entelektüel becerilerini kullanmalarını beklemelidir.

### **Karakter Eğitimi Programları**

Aşağıda karakter eğitimi programlarında yer alması gereken özellikler, bir programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından ele alınmıştır.

#### **Hedefler**

Karakter eğitimi programlarının hedefleri, sahip oldukları felsefelerle göre incelendiğinde geleneksel karakter eğitimi programlarının erdemlerin aktarımına odaklandıkları; yenilikçi olanların ise daha çok sosyal becerilere dikkat çektikleri görülmektedir (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004). Ancak gerek geleneksel gerekse de yenilikçi bakış açılarına sahip karakter eğitimi programlarının temel amacı öğrencileri, toplumun ihtiyaç duyduğu değerleri sergileyen, öğreten ve yaşama geçirilmesi konusunda cesaretlendiren bir okul çevresiyle sarıp onların bu değerleri içselleştirmesini ve bu değerlere göre karar verip davranış sergilemesini sağlamaktır (Schaeffer, 1999). Bu anlayışla karakter eğitimi programları, bireylere "iyi insan" özelliklerini kazanmaları konusunda rehberlik etmeyi hedeflemektedir (Hoge, 2002). Bu yüzden Berkowitz ve Bier (2005), bu programlarla bireylerin kafalarının (düşünce), kalplerinin (duygu) ve ellerinin (eylem) hedeflendiğini belirtmektedir. Daha açık bir ifadeyle bu eğitim programları, öğrencilerin "iyiyi" bilmelerini, "iyiyi" hissetmelerini ve "iyiyi" gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır (Hill ve Stewart, 1999). Karakter eğitimi programları böylece uzak bir hedef olarak adil ve demokratik bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır (Battistich, 2008). Hatta kimileri çok daha ileriye giderek karakter eğitiminden, küresel toplumun karakterinde meydana gelen krizlerin üstesinden gelebilmesini ve insan potansiyelinin en ideal biçimde gelişiminde rol oynamasını beklemektedir (Dwiningrum, 2013). Özet olarak karakter eğitimi, bireyden başlayarak tüm dünyayı daha ahlaki bir yer haline getirmeyi hedeflemektedir.

Karakter eğitimi programlarıyla öğrencilere doğru ve yanlış ilişkili temel değerler ve etik ilkeler öğretilmeye çalışılmaktadır (Stedje, 2010). Irkı, dini ve ekonomik statüsü önemsenmeksizin tüm insanlar için yaşanabilir olan bir topluma liderlik edebilecek bireyler yetiştirilmesi istenmektedir (Fertman ve Linden, 1999). Öğrencilerin; öğretmenleri, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla sağlıklı ve verimli bir biçimde ilişki kurmalarına yönelik iletişim becerileri kazanmaları için çaba gösterilmektedir (Banks ve Mhunpiew, 2012). Kimi zaman da karakterin sekiz önemli gücüne işaret edecek biçimde eleştirel düşünme, çalışkanlık, sosyal ve duygusal beceriklilik, etik düşünme, ahlaki bir birey olma, öz-disiplin, demokrat olma ve maneviyat gibi niteliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Davidson, Lickona ve Khmelkov, 2008).

Zaman zaman karakter eğitiminin amaçları okullar düzeyinde ifade edilebilmektedir. Buna göre ilkokullarda iyiyi bilen, iyiyi seven (O'Sullivan, 2004), kendini okula ait hisseden ve yeterlik hissi gelişmiş çocukların yetiştirilmesi amaçlanabilmektedir (Battistich, 2001). Ortaokullardaki karakter eğitimi programları sorunlu davranışları azaltmaya, olumlu sosyal davranışları ve sosyal bilinci arttırmaya

çalışmaktadır (Diggs ve Akos, 2016). Üniversite ve kolejlerdeki karakter eğitimi uygulamaları; tehlikeli ve yasalara aykırı işlerle mücadele etmeyi, olumlu tutum ve davranışlar sağlamayı, akademik ve entelektüel değerleri özendirmeyi, bütüncül kişisel gelişimi sağlamayı ve vatandaşlıkla ilgili sorumlulukları teşvik etmeyi hedeflemektedir (Dalton ve Crosby, 2011). Tüm bunlar genel olarak incelendiğinde karakter eğitiminin birer hedef olarak değerleri, etik ilkeleri, karakterle ilgili yerleşik ya da sonradan öğrenilebilen özellikleri, sosyal becerileri, entelektüel değerleri ve vatandaşlık niteliklerini içerdiği görülmektedir.

Karakter eğitiminin üç temel girdisi bulunmaktadır. Bunların birincisi, doğuştan gelen yetenekler, engeller ve kişilik özellikleri ile ne olduğumuz; ikincisi, çevresel etkilerle ne hale geldiğimiz ve üçüncüsü ahlaki bilinç ve ahlaki sorumluluk çağına ulaştığımızda ne olmaya karar verdiğimizdir. Üçüncü girdi, birinci ve ikincinin bir sentezi olabileceği gibi bunlara karşı bir yapı da geliştirilebilir (Hill, 2017). Bu durumda karakter eğitimi programlarının da bu girdileri hesaba katarak bazı hedefler edinmesi gerekmektedir. Özellikle ilkokullarda, öğrenciler henüz, ahlaki sorumluluk çağına gelmedikleri için ilerleyen eğitim kademelerinde dâhil olacakları karakter eğitimi uygulamalarına yönelik üçüncü girdinin biçimlenmesi hedeflenmelidir. Bu bağlamda, öğrencinin doğuştan getirdiği niteliklerle toplumun ahlaki yapısında bir sorun yoksa öğrencinin sonraki kademelere üçüncü bir girdi olarak, birinci ve ikinci girdilerin güçlendirilmiş bir sentezini taşıması hedeflenmelidir. Ancak bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinde bir sorun varsa ve/veya içinde yaşadığı toplum ahlaki açıdan yozlaşmışsa, kendi kişisel ahlaki devrimini yapması ve bunu topluma yansıtması için ona yardımcı olunmalıdır. Bu bağlamda öğrenciler, ahlaki sorumluluk çağında ne olmak istediklerine dair soru karşısında, ahlaki bir kimlikle ahlaki bir kişiliği yansıtan cevaplar verebilmelidir. Çünkü ahlaki kimlik bireyin kendisinin “kim” olduğunu, temel ahlaki değerlerle açıklamasını; ahlaki kişiliğin bir boyutu ise gelecekte kim olmak istediğine dair ahlaki hedefler koymasını ifade etmektedir. Karakter eğitimi programlarıyla, ilkokullardan başlayarak öğrencilerin tüm bunları yapabilmesi hedeflenmelidir.

Kimi karakter eğitimi programları ahlaki ve etik sorunlara ilişkin öğrenci farkındalığını arttırmak, disiplin problemleri düzenbazlık, ergen hamileliği, madde kullanımı vb. açılardan olumsuz öğrenci eylemlerini etkilemek, toplumsal katılım ve yurttaş katılımı gibi olumlu davranışlara odaklanmak ya da etik meseleler hakkında kompleks düşünmeyi güçlendirmeye çalışmak gibi hedeflerden sadece birini edinmekte iken kimi karakter eğitimi programları çoklu hedefler edinebilmektedir (Schwartz, Beatty, ve Dachnowicz, 2006). Berkowitz ve Bier (2005), karakter eğitimi ile hedeflenen dört temel çıktıyı; risk davranışlarını ortadan kaldırma, olumlu sosyal yeterlikler kazandırma, okula uyum sağlamayı kolaylaştırma ve genel sosyal-duygusal kazanımlar edindirme şeklinde açıklamaktadır. Bu dört temel çıktının ayrıntılı bir biçimde sınıflandırılması ise aşağıdaki şekilde yapılmaktadır:

- “Risk Davranışları”
  - Riske ilişkin bilgi ve inançlar
  - Madde kullanımı
  - Cinsel davranış
  - Koruyucu beceriler
  - Şiddet/saldırganlık
  - Genel yanlış davranışlar
- Olumlu Sosyal Yeterlikler
  - Sosyo-ahlaki bilinç
  - Kişisel ahlak
  - Olumlu sosyal davranışlar ve tutumlar
  - İletişimsel yeterlikler
  - Karakter bilgisi
  - İlişkiler

- Vatandaşlık
- Okul Temelli Hedefler
  - Okul davranışları
  - Okula bağlılık
  - Okula yönelik tutum
  - Öğretmenlere yönelik tutum
  - Akademik hedef, beklenti ve güdüler
  - Akademik başarı
  - Akademik beceriler
- Genel Sosyal-Duygusal Hedefler
  - Benlik kavramı
  - Bağımsızlık ve girişimcilik
  - Başa çıkma
  - Problem çözme becerileri
  - Duygusal yeterlik
  - Büyüklere yönelik tutum, bilgi ve inançlar”

Karakter eğitime ilişkin yukarıda yazılanlar, aslında karakter eğitimi ile ilgili yanlış anlaşılmalardan birini düzeltmek açısından oldukça önemlidir. Sanılanın aksine, karakter eğitimi sadece değerlerin öğretimiyle ya da sadece ahlak eğitimi kapsamında ahlaki muhakeme ile ilgilenmemektedir. Karakter eğitimi, bireyin bütüncül gelişimi ile ilgilenmekte ve bu yüzden değerlerin ediniminden akademik başarıya, risk davranışlarını azaltmaktan öğretmenlere, okula ve diğer yetişkinlere yönelik tutumlara, liderlik becerilerinden duygusal yeterliğe, kişisel ve sosyal ahlaktan vatandaşlık sorumluluğuna kadar bir dizi hedefe ulaşmak için sarf edilen bütün çabaları ifade etmektedir. Bu yaklaşımıyla karakter eğitimi, aslında değer eğitimi ve ahlak eğitimi gibi uygulamalardan farklı olarak temel bilgi ve duygusal özellikleri kazandırdıktan sonra davranışın bunlara dayalı olarak kendiliğinden ortaya çıkmasını beklememektedir. Bunun yerine ahlaki değer alt yapısını oluşturmanın ardından doğrudan entelektüel, sosyal ve özellikle de davranışsal niteliklerin bunun üzerine gelişmesini sağlamak ve bu gelişim sürecini takip etmeye çalışmaktadır.

### ***İçerik***

Karakter eğitimi savunucularının takip ettiği gerçek, iyi bir karaktere sahip olmayan insanların iyi bir toplum oluşturmayacağıdır (Hoge, 2002). Bu yüzden “Karakter eğitiminin içeriği ne olmalıdır?” sorusu karşısında Otten (2000), karakter eğitiminin içeriğinin değerlerden oluşması gerektiğini düşünmekte, ancak kimin değerlerinin öğretilmesi gerektiğinin çetrefilli bir konu olduğunu öne sürmektedir. Çünkü kimileri okullarda, karakter eğitimi yoluyla evde öğretilen değerlerin aksinin öğretilmesi gerektiğini savunabilmektedir. Oysa karakter eğitimi bir okuldaki tüm paydaşların kararının bir sonucuysa, evdeki değerlerin de pekiştirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Karakter eğitimi kapsamında öğretilmesi gereken değerlere ilişkin böyle bir tartışma olsa da okullarda verilen geleneksel anlamdaki karakter eğitimi; dürüstlük, güven, işbirliği, saygı, umut, kararlılık ve sadakat gibi değerlerin formal öğretimini kapsamaktadır (Fertman ve Linden, 1999).

Daha çağdaş karakter eğitimi yaklaşımlarının ise farklı içerikleri tercih ettiği söylenebilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri, bazı küçük anlaşmazlıklar olsa bile toplumun önemli bir kısmının hemfikir olduğu ve ortak bir biçimde inandığı öğeler olan değerlerin öğretiminden önce Lickona'nın (1997) belirttiği kürtaj, eşcinsellik, cinsiyetçilik, doktor yardımlı intihar gibi tartışmalı konuların ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü bütün bu başlıklar, bireylerin ahlaki açıdan aynı paydada buluşma konusunda oldukça zorlanabilecekleri konuları ifade etmektedir. Kimileri kürtajın yaşam hakkının ihlali olmasından dolayı ahlaki karaktere uygun olmadığını savunacakken, kimileri bu konudaki uygunsuzluğu dini

yasaklarla açıklayabilecektir. Ancak bu konuda bir tartışma, tecavüz gibi durumlarda, kürtajın neden düşünülmesi gerektiğine dair bakış açısı edinmeye, empati kurmaya, farklı görüşlere saygı duymaya, ahlaki olarak kodlanmış ancak temelde geleneksel ya da dini kaynaklarla gelişmiş toplumsal tabuların sorgulanmasına ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmesine yarayarak karakter gelişimine katkıda bulunabilecektir.

İkinci bir yaklaşım karakter eğitimi programlarının içeriğinin risk davranışları temel alınarak oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Karakter eğitiminin odaklandığı risk davranışlarından biri şiddettir (Berkowitz ve Bier, 2005). Açık bir şekilde toplumda ve okullarda şiddeti azaltmaya ve şimdikinden daha nezaketli ve daha doğal davranan bireyler yetiştirmeye ihtiyacımız bulunmaktadır. Ancak ve ancak öğrenciler affedicilikle, sempatiyle ve kibarlıkla davranabilirse şiddet davranışı azalabilir (Bulach, 2002). Karakter eğitiminin odaklandığı bir diğer risk davranışı, olumsuz cinsel davranışlardır. Çöp kutularındaki bebekler, hızla artan çocukların fiziksel ve cinsel istismarı, her dört çocuktan birinin yoksulluk içerisinde yaşaması olumsuz cinsel davranışların birer sonucudur (Lickona, 1997). Madde bağımlılığı da yine karakter eğitimi yoluyla çözülmeye çalışılan risk davranışlarından biridir. Çok küçük yaşlardan itibaren bireyler sigara, alkol ve uyuşturucu maddeleri kullanarak ruhsal ve fiziksel sağlıklarını, zihinsel becerilerini, duygusal zekâlarını ve geleceklerini riske atmaktadırlar.

Üçüncü yaklaşım karakter eğitiminin içeriğinin sosyo-ahlaki problemlerden (Lickona, 1996) oluşması gerektiğine inanmaktadır. Karakter eğitimi savunucuları, tüm bu sosyo-ahlaki problemlerin ortaya çıkmasının ve bu anlamda toplumsal çöküşlerin yaşanmasının nedeni olarak okulların karakter eğitimi sorumluluğunu yerine getirmemesini göstermektedir (Milson ve Mehlig, 2002). Okullar karakter eğitimi sorumluluğunu yerine getirerek önyargı, ırkçılık, dincilik, mezhepçilik, politik kutuplaşma, nefret propagandası, şiddet, sosyal adalet, insana ve insan dışındaki canlı ve cansız varlıklara saygısızlık, fuhuş, hırsızlık ve liyakatsizlik gibi konuları karakter eğitimi uygulamalarının içeriğini oluşturmak için kullanmalıdır.

Bir diğer yaklaşım ise karakter eğitimi bir şemsiye kavram olarak kabul edip cinsel eğitim, sağlık eğitimi, çevresel çalışmalar, çok kültürlü eğitim, akran çatışması çözümü, risk önleme ve dini çalışmalar (Berkowitz, 2002) çerçevesinde içerikler oluşturmayı uygun bulabilmektedir. Bu içeriklere vatandaşlık bilgisi, felsefe, psikoloji, kişisel gelişim, okula ait norm ve kurallar ve duygusal zekâ kapsamında oluşturulabilecek içerikler de dâhil edilebilir.

Aslında okullarda yer alan ve karakter eğitiminden bağımsız gibi görünen akademik disiplinler de karakter eğitiminin içeriği kapsamında değerlendirilebilir. Bunun iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, karakter eğitimi programlarının temel hedeflerinden bazıları akademik hedef, beklenti ve güdüler oluşturmak, akademik başarıyı arttırmak ve akademik becerileri geliştirmektir. Dolayısıyla, bu hedeflere ulaşabilmek için akademik içeriklere ihtiyaç duyulmaktadır. İkincisi, karakter eğitiminin diğer akademik disiplinlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden fen bilimleri, sosyal bilimler, sanatsal ya da sportif etkinliklere ait dersler esnasında karakter gelişimine vurgu yapmaya uygun bütün konular karakter eğitiminin de içeriğini oluşturacaktır.

Bütün eğitim programlarının içeriği, ilgili eğitim programlarının hedefleri temelinde oluşturulmalıdır. Bu durum karakter eğitimi programları için de geçerlidir. Bir karakter eğitimi programında öğrencilere cinsel davranış becerileri öğretilecekse içeriğin cinsel gelişim, üreme, korunma ve "hayır" diyebilme gibi konuları kapsamaması gerekir. Öğrencilerin şiddet davranışları azaltılacaksa ya da onların şiddetten korunması sağlanacaksa kendilerine şiddet türleri, şiddetle başa çıkma stratejileri, çatışma çözme yaklaşımları, şiddete dair kanun ve kurallar, şiddetin psikolojik ve sosyolojik neden ve sonuçlarına dair içerikler sunulabilir. Temel amaç, kişisel ahlakı geliştirmek ya da sosyo-ahlaki bilinç kazandırmaksa, içerik elde etmek için ahlak felsefesi, sosyoloji ve din gibi disiplinlere başvurulabilir. Günlük yaşamdan, tarihten ya da dijital dünyadan örnek olaylar sınıfa taşınabilir.

## **Eğitim Durumları**

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir yaklaşım ve stratejiler, modeller, yöntem ve teknikler ile materyaller aşağıda sırası ile açıklanmaya çalışılmıştır.

**Yaklaşım ve Stratejiler:** Winton (2008), karakter eğitiminde kullanılabilir yaklaşımları geleneksel yaklaşım, bilişsel gelişim yaklaşımı ve duyarlılık yaklaşımı olarak üçe ayırmaktadır. Herkes için doğru olan tek bir değerler sistemine inanan geleneksel yaklaşım; doğrudan öğretim, öğretmenin model olması, ödül, edebiyattaki erdem kahramanlarını vurgulama ve arzulanan davranışların tekrar tekrar pratiğe dökülmesi gibi yöntemleri dener. Dewey, Piaget ve Kohlberg gibi savunucuları olan ve ahlaki görecelik nedeniyle eleştirilen bilişsel gelişim yaklaşımında ise değerlerin değişken ve bağlamsal olduğuna inanıldığı için önemli olan öğrencilere problem çözme, ahlaki muhakeme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır. Duyarlılık yaklaşımı ise bir toplumu, okulu ya da sınıfı oluşturan bireyler arasında duyarlı ilişkiler kurabilmeye dayalıdır.

Karakter eğitiminde izlenebilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlar akran iletişimi, model olma yoluyla doğrudan öğretim, mentor sağlama (Berkowitz ve Bier, 2005) ve tümevarım stratejileridir (Berkowitz ve Grych, 2000). Akran iletişimi; işbirlikli çalışmalar, oyun oynama, proje ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerle öğrencilerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktardığı, ama aynı zamanda karakter eğitiminin ilgilendiği ahlaki değerlerle sosyal becerileri geliştirebilecekleri bir süreç açısından önemlidir. Model olma yoluyla doğrudan öğretim, özellikle henüz akran etkisinin belirginleşmediği okul öncesi dönemde ve ilkökullerinde etkin bir biçimde kullanılabilir. Öğretmen ya da ebeveynler, çocuklarda geliştirmek istedikleri değer, davranış, duygu ve becerileri öncelikle kendileri sergileyerek bu değer, davranış, duygu ve becerilerin doğrudan öğretimini gerçekleştirebilirler. Mentor sağlama stratejisinde öğrencilere entelektüel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönleri gelişmiş ve bu konuda öğrencinin de kendisine örnek alabileceği karizmatik niteliklere sahip bir rehber sağlanır. Bu rehber, yetişkinler olabileceği gibi akranlar da olabilir. Öğrencinin bu mentor eşliğinde ilgili niteliklerini geliştirmesi beklenir. Tümevarım yöntemiyle öğrencinin, kendisinin doğru bulduğu ve rahatsız olduğu davranışlardan yola çıkarak tüm insanların takdir edebileceği ya da rahatsız olabileceği davranışlara ilişkin empati kurarak ve bakış açısı edinerek çıkarımlarda bulunması sağlanır.

Davidson vd.ne (2008) göre karakter eğitimi kapsamında karakter güçlerini geliştirebilecek etik öğrenme topluluğu, öz odaklı çalışma, başkaları odaklı çalışma ve kamu performansı/sunumu şeklinde dört anahtar strateji bulunmaktadır. Etik öğrenme topluluğu anlayışı, bireyin karakter özelliklerinin toplumun içinde ve toplum aracılığıyla geliştiğini kabul ederek okul personelinin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve diğer sosyal kurumların, birbirlerini performans ve ahlaki karakterlerini geliştirmek için desteklediği ideal bir toplum yaratmayı ifade etmektedir. Öz odaklı çalışma, öğrencinin kendi performans karakteri ve ahlaki karakterini değerlendirip bu konuda hedefler koyduğu ve ilgili süreçleri takip ettiği bir stratejiyi ifade ederken, başkaları odaklı çalışma, performans ve ahlaki karakter açısından gelişmiş kabul edilebilecek ve örnek alınabilecek bireylerin bu noktaya nasıl geldiklerinin ve buldukları noktanın incelenmesine işaret etmektedir. Kamu performansı/sunumu ise öğrencilerin ahlaki karakterlerini ve performans karakterlerini toplum içerisinde topluma faydalı bir biçimde eylemselleştirmesi ve bu eylemselleştirme sürecinin hedeflerini, gidişatını ve sonuçlarını, sınıfıyla ya da içinde bulunduğu etik öğrenme topluluğuyla paylaşması anlamına gelmektedir. Davidson vd.ne ait öz odaklı çalışma ve kamu performansı/sunumu stratejileri, Hill ve Stewart (1999) tarafından öz yansıtma ve hizmet odaklı öğrenme şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre öğrenciler, öz yansıtma çalışmaları çerçevesinde dergiler, tepki yazıları ve yansıtma ödevleri ile kendi davranış ve inançlarını inceleme yönünde cesaretlendirilmektedirler. Bir kamu performansı olarak kabul edilebilecek hizmet odaklı öğrenme ile de toplumsal bir ihtiyacı karşılayarak özgeci değer ve davranışlarını biçimlendirebilmektedirler.

**Modeller:** Karakter eğitiminde kullanılabilir bazı modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri Lickona (2007) tarafından önerilen 7E modelidir. Bu model her birinin İngilizce karşılığı "E" harfiyle başlayan 7 aşamadan oluşmaktadır. Her aşamada, öğretmen ya da aile bireyleri, öğrencilerde geliştirmek istedikleri karakter niteliklerini biraz daha geliştirmeye çalışmaktadır. Bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

- 1) *Açıklayın (Explain it):* Onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliğini, hedef kitlenize tanımlayın, örnekleyin ve hedef kitlenizle bunun önemini tartışın.
- 2) *İnceleyin (Examine it):* Hedef kitlenizle beraber, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerinin edebi alanda, tarihi araştırmalarda ve güncel olaylarda ne şekilde yer aldığını inceleyin.
- 3) *Sergileyin (Exhibit it):* Hedef kitlenizde geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini kişisel örnekleriniz yoluyla gösterin ve anlatın.
- 4) *Bekleyin (Expect it):* Hedef kitlenizin, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini hayata geçirmelerini gerekli kılan kurallar belirleyip ya da sözleşmeler hazırlayıp herkesin bunlara uyduğundan emin olun.
- 5) *Deneyimleyin (Experience it):* Hedef kitlenizde geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini onlarla beraber doğrudan deneyimleyeceğiniz fırsatlar oluşturun.
- 6) *Teşvik edin (Encourage it):* Hedef kitlenizin, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerine ilişkin hedef oluşturmaları, pratik yapmaları ve öz değerlendirmede bulunmaları hususunda onlara rehber olun.
- 7) *Değerlendirin (Evaluate it):* Hedef kitlenize, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerine ilişkin, kendi gözlemlerinizden yola çıkarak dönüt verin.

Karakter eğitimi çerçevesinde kullanılabilir bir diğer model, Ryan (2015) tarafından geliştirilen modeldir. Bu model de Lickona'nın (2007) yukarıda bahsi geçen modeline benzemekle beraber yine her biri İngilizcede "E" harfiyle başlayan 6 boyuttan oluşmakta ve 6E şeklinde isimlendirilmektedir. İlgili boyutlarda yapılması gerekenler aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir:

- 1) *Model (Example):* Öğrencileri karakter özellikleriyle ön plana çıkan tarihi ve edebi kahramanlarla tanıştırmaya, onlardan ilham almalarını sağlama
- 2) *Ortam (Ethos):* Okulun kantininden bahçesine, spor salonunda öğretmenler odasına kadar her yerine nüfuz eden, ilgili ortamlarda neyin doğru, neyin yanlış, neyin ideal neyin kötü olduğuna dair konuşmaların yapıldığı etik bir çevre oluşturma
- 3) *Açıklama (Explanation):* Çocuklara neden öz kontrol becerisi geliştirmeleri, diğer insanlar hakkında düşünmeleri, kişisel ahlaki hedefler oluşturmaları ve bunlara ulaşmaları gerektiğini açıklama
- 4) *Duygu (Emotion):* Duyguların insan doğasını iyileştirme ve düzeltme özelliklerinden faydalanma
- 5) *Deneyimler (Experiences):* Topluma hizmet gibi ahlaki eylem içeren davranışları teşvik etme
- 6) *Mükemmellik Beklentileri (Expectations for Excellence):* En mükemmel karakter için, çocukların en iyi benlik oluşturma çabalarına destekleyici bir biçimde katılma

Karakter eğitimi çerçevesinde, özellikle de keyif alma, metanet, iyimserlik, öz-kontrol, minnettarlık, sosyal zekâ, duygusal zekâ, nezaket, yaratıcılık, entelektüel tevazu, öz kontrol, yararlı eylemde bulunma gibi karakter güçlerinin gelişmesi için Knowledge is Power Program (KIPP, 2020) tarafından takip edilen üç aşamalı bir model daha bulunmaktadır. Bu aşamalar Modelleme, Kutlama (Pekiştirme) ve Fırsat verme aşamalarıdır. Bahsi geçen aşamalarda öğrencilerin kazanması istenen karakter güçlerine ilişkin öğretmen ya da ailelerin ne tür eylemlerde bulunması gerektiği şu şekilde belirtilmektedir:

- *Örnek olun (Model it):* Öğrencilerde ya da çocuklarda görmek istediğiniz karakter güçlerini sergilediğiniz davranışlarla hayata geçirin, bu şekilde davranmanızın nedenlerini onlara açıklayın,
- *Kutlayın (Celebrate it):* Öğrencilerde ya da çocuklarda gördüğünüz karakter güçlerinden dolayı sözlü pekiştireçler kullanın, onları ödüllendirin, destekleyin, alkışlayın, bunun sizin için ve karakter özellikleri açısından ne anlama geldiğini onlarla paylaşın, bu durumu açık ve net kılın, takdir edin, onaylayın, duruma dikkat çekin, durumun üzerinde durun.
- *Fırsat verin (Enable it):* Öğrencilerin ve çocukların, onlarda görmek istediğiniz karakter güçlerini sergilemeye ihtiyaç duymaları için soru sorun, sorun yaratın, çatışma oluşturun, meydan okuyun, ortam oluşturun, yardım edin, yansıtıcı düşüncelerini sağlayın, günlük ritüellerde (yemek, doğum günü, medya vb.) karakter güçlerine yer verin, konuşun, tartışın, görüş birliği oluşturun.

**Yöntem ve Teknikler:** Bir önceki başlıkta ele alındığı üzere karakter eğitiminin kendine has bazı yaklaşım ve stratejileri bulunmaktadır. Yöntem ve teknik açısından ise eğitim ortamlarında kullanılan birçok yöntem ve tekniğin, karakter eğitimi ortamlarında da benzer biçimlerde kullanılabileceği söylenebilmektedir. Önemli olan bu yöntem ve tekniklerin, ahlaki, duygusal, entelektüel ve sosyal içeriklerle eşleştirilebilmesi ve karakter eğitiminin doğasına uygun bir hale getirilebilmesidir.

Karakter eğitimi, temel olarak toplumun ahlaki sorunlarının çözülmesi ve bu şekilde toplumun iyileştirilmesi gerektiği anlayışına dayandığı için sorun temelli bir program anlayışı sergilemektedir. Bu yüzden de karakter eğitimi kapsamında kullanılabilecek en önemli yöntemlerden biri, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemidir. Karakter eğitimi için PDÖ kullanan öğretmenler, örnek olay gibi yöntemlerle öğrencilerin çeşitli sosyo-ahlaki sorunların farkında varmasını sağlayabilir ya da öğrencilerden beyin fırtınası gibi tekniklerle üzerinde çalışmak istedikleri sosyo-ahlaki sorunları belirtmelerini isteyebilir. Üzerinde uzlaşa sağlanan sorunun temel nedenleri, öncelikle araştırma yoluyla tespit edilebilir ve daha sonra balık kılçığı gibi tekniklerle organize bir forma sokulabilir. İlerleyen aşamalarda, küçük gruplar halinde ya da tüm sınıf, ilgili sosyo-ahlaki soruna neden olan faktörleri nasıl etkisizleştirebileceklerine dair hipotezler ortaya atabilir. Bu hipotezlerin içerdiği çözüm yolları hayata geçirilip sonuçları raporlanabilir. Rapor sonuçları, ne oranda başarıya ulaştığı doğrultusunda kendi içerisinde tartışılabilir gibi, küçük grup çalışmaları yapılmışsa her grubun elde ettiği sonuçlar, başarı-başarısızlık durumu açısından karşılaştırılabilir. Sonuç ve tartışmalar görsel ya da sözel sunumlar yoluyla okulun diğer paydaşlarıyla paylaşılabilir.

Karakter eğitiminin sorun temelli doğası, proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yöntemini de önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle karakter eğitimi kapsamında sıklıkla işe koşulan hizmet temelli (topluma hizmet) öğrenme etkinliklerinin, PTÖ yoluyla uygulamaya geçirilmesi, öğrencilerin karakter gelişimi açısından etkili sonuçlar doğurabilir. PTÖ temelli topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde öğrenciler, öncelikle kendi dikkatlerini çeken toplumsal bir ihtiyaç belirlerler. Bu ihtiyacın belirlenmesinde, bu ihtiyacı karşılamının kendileri, ihtiyaç sahipleri ve toplum açısından nasıl katkılar sağlayabileceğini ölçüt olarak kullanırlar. Söz konusu ölçütü, en ekonomik biçimde karşılayan ihtiyaç, giderilmek üzere, proje konusu olarak belirlenir. Daha sonra, imkânlar dâhilinde, ilgili ihtiyacın hangi boyutlarda ve hangi düzeyde, başka bir ifade ile hangi sınırlılıklar çerçevesinde giderilebileceği analiz edilir. Sınırlılıklar belirlendikten sonra konulan hedefler doğrultusunda bir proje planı çıkarılır. Proje planı, ihtiyaç sahiplerine ulaşma, onlarla proje bilgisini paylaşma, okulun paydaşlarını bilgilendirme, resmi kurumlardan izin alma, kaynak bulma, projeyi uygulama, sunu ve değerlendirme aşamaları ile tüm bunlara ilişkin iş-zaman çizelgesini içerir. Proje planı, iş bölümü ve işbirliği çerçevesinde yürütülür. Projenin uygulanması sonucu, hangi ihtiyacın ne düzeyde giderildiğine ve proje paydaşlarının proje ile ilgili düşüncelerine yer verilen sunumlar planlanır ve bu sunumlar okul ve proje paydaşlarıyla paylaşılır. Bu paylaşımlarda ilgili projeyi yürütenin, ihtiyaç

sahiplerinin ihtiyaclarını gidermesinin yanı sıra, özellikle öğrencilerde duyarlılık, yardımseverlik ve sorumluluk gibi değerlerle işbirliği, duyguları ifade etme ve atılganlık gibi sosyal beceriler açısından nasıl bir karakter gelişimini motive ettiğine de vurgu yapılır. Son olarak öğretmenler, öğrencilerin projeleri hakkında dönüt verebileceği gibi öğrenciler de öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri yoluyla projenin somut sonuçları ve ahlaki gelişime katkıları açısından değerlendirmeler yapabilir.

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir yöntemlerden biri, Sokratik yöntemdir. Bu teknikte öğretmen öğrencilere, onları bir fikrin ya da inancın geçerliğini incelemeye yönelik bir dizi soru sorar. Bu teknik, öğrencileri aktif kıldığı ve neyin adil olduğuna ve ahlak kurallarını, değerleri ve karakterle ilgili diğer konuları incelemek için neyin gerekli olduğuna yönelik eleştirel düşünmeye yönelttiği için güçlü bir tekniktir. Bu yöntem çarpıcı ve eğlendirici olmakla beraber sınıfta heyecanlı tartışmaların gerçekleşmesini de sağlayabilir. Sokratik teknikle işlenebilecek bir ders planı aşağıdaki gibidir (Elkind ve Sweet, 1997):

- Öğrencilerin edinmesi istenilen karakter özellikleri belirlenmeli.
- Tartışmaya başlangıç oluşturmak için hipotetik (varsayımsal) bir durum ortaya konulmalı.
- Öğrencileri belirlenen hedefe ulaştırmak için bir dizi soru hazırlanmalı.
- Öğrencilere “..... olursa ne yapardın?” sorusu sorularak bu durum karşısında nasıl bir pozisyon alacakları belirlenmeli.
- Diyalogun birkaç farklı yöne gitmesini sağlayacak bir plan hazırlanmalı.
- Öğrencilere “Peki ya bu olduğunda, sen ne yaparsın? Bu karara nasıl ulaştın? Bu kararı vermek, sana kendini nasıl hissettirdi?” gibi sorular sorularak durum daha karmaşık bir hale getirilmeli.
- Her adımda, var olan duruma yeni bir boyut ya da açıklama getirilerek “Peki, şimdi ne yapardın?” diye sorulmalı.
- Tüm bu çabaların etkisiz olduğu durumlarda “Peki ya bir film kahramanı bunu yapsaydı ona karşı hisleriniz ne olurdu? Bunu yapmak gerçekten doğru olur muydu?” şeklinde sorular sorularak öğrencilere, kendi filmlerinin kahramanları oldukları hatırlatılmalı.

Rol oynama tekniği ile ahlaki konularda deneyimli bireylerin veya toplum uzmanlarının okula çağrılıp gerçek yaşam deneyimlerini paylaşmalarının sağlanması da karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir eğitim durumlarından (Lee, 2013). Rol oynama tekniğinde öğrenciler, özellikle empati ve vicdan gibi duygusal yönlerini, sevgi, hoşgörü ve saygı gibi değerlerini, bilgelik ve cesaret gibi erdemlerini, açık fikirlilik ve dürüstlük gibi karakter güçlerini geliştirebilecekleri biçimde normalde anlamakta zorlandıkları durumların içerisine ya da kişilerin yerine sokulmalıdır. Ahlaki konularda deneyimli bireylerin veya toplum uzmanlarının okula çağrılmasında ise öğrencilere model olabilecek, gerektiğinde öğrencilere mentorluk yapabilecek ve onları ahlaki eylem konusunda bilinçlendirip motive edecek bireylerin tercih edilmesine önem verilmelidir. Diğer bütün eğitim durumlarında olduğu gibi, bu iki eğitim durumunun da öğrencilere katkısı yine öğrencilerin merkezde olduğu süreçler kullanılarak değerlendirilmelidir.

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir en etkili yöntemlerden biri oyundur. Özellikle ahlaki bir içerik sağlanmasa bile oyunlar, öğrencilerin karakterleri açısından birçok değer ve beceriyi geliştirebildikleri bir yaşantıyı ifade etmektedir. Öğrenciler sadece oyun oynayarak adalet, sorumluluk, paylaşma ve dayanışma gibi değerlere sahip olabilirler; liderlik, kurallara uyma, öz-disiplin, takım çalışması, karar verme ve iletişim gibi beceriler geliştirebilirler; öz-saygı, olumlu benlik algısı, özgüven, girişimcilik ve duyguları yönetme gibi genel sosyal-duygusal yeterlikler edinebilirler.

Görüş geliştirme tekniği özellikle karakter eğitiminin tartışmalı konularında etkin bir biçimde kullanılabilir bir öğrenme-öğretme yaşantısıdır. Bu teknik kapsamında öğrenciler açısından zaman



zaman rahatsız edici, ama çoğu zaman tartışmaya katılma konusunda kışkırtıcı ve ilham verici bir tartışmalı konu seçilebilir. Afrika’da birçok ülkede uygulanan “kadın sünneti” gibi bir konu liselerde ya da üniversitelerde tartışmaya açılabilir. Bunun uygunluğu konusunda öğrencilerin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmeleri ve aynı görüşü paylaşan öğrencilerin bir araya gelip düşüncelerini paylaşmaları sağlanabilir. Daha sonra ise öğrencilerin grup sözcüleri eşliğinde ortak görüşlerini diğer gruplarla paylaşmaları ve gerekirse gruplar arasında isteyenlerin yer değiştirmeleri ve yerlerini değiştirmelerinin nedenlerini açıklamaları istenebilir. Aynı şekilde altı şapkalı düşünme tekniği de karakter eğitimi kapsamında bir tartışma tekniği olarak işe koşulabilir. Böylece ahlaki meseleler, birçok açıdan değerlendirilebilir. Bu kapsamda temelde ahlaki bir sorun olan “savaşlar” altı şapkayla, olumlu, olumsuz ve duygusal yönleriyle ele alınabilir ve bu soruna tarafsız, yenilikçi ya da kontrollü bakış açıları yansıtılabilir.

Karakter eğitimi uygulamaları esnasında eğitsel ders gezileri ile çocuk esirgeme kurumları, huzurevleri ya da hayvan barınakları gibi öğrencilerin kendileri dışındaki canlılara ilişkin bir farkındalık geliştirebilecekleri mekânlar ziyaret edilebilir. Ancak bu ziyaretler gerçekleşmeden önce öğrencilerin bu mekânların sakinleri ile ilgili önceki deneyimleri ve düşünceleri tespit edilmelidir. Her öğrenciyle, ilgili gezide hangi değer, duygu, düşünce ve davranışlarının değişimine odaklanılması gerektiği kararlaştırılmalıdır. Öğretmenler, bu kararlar doğrultusunda ilgili mekânlarda diyalog, konferans, oyun ve soru-cevap gibi çeşitli eğitim durumlarını kullanarak söz konusu hedeflere nasıl ulaşabileceğine dair planlamalar yapmalıdır. İlgili mekânın personellerine eğitsel ders gezisinin ahlaki amaçlara sahip olduğu aktarılmalı, onlarla gezi planları paylaşılmalı ve onlardan da ahlaki deneyimlerini paylaşma gibi etkinliklerle bu konuda destek alınmalıdır. Gezi sonrasında, okulda, öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır. Değerlendirme esnasında öğrenciler öz yansımalarında bulunarak öz odaklı çalışmalıdır. İlgili gezinin ahlaki açıdan katkılarını değerlendirmeli, bu değerlendirmeleri resmederek, şiire, hikâyeye ya da uygun şartlar oluşmuşsa fotoğraflara dökerek arkadaşlarıyla paylaşmalıdır.

Karakter eğitimi açısından öğrencilerde ahlaki duygu gelişimini sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için duygusal egzersizler birer karakter eğitimi yöntemi olarak kullanılabilir. Bu yöntem kapsamında Hesapçioğlu’nun (2011) belirttiği “gözlük tekniği” etkili olabilir. Bu tekniğe göre öğrenciler, kıskançlık, sevgi, öfke, nefret, ön yargı, mutluluk ve empati gibi duyguları temsil eden gözlükler takarlar. Bu gözlükleri taktıktan sonra ise dünyayı, herhangi bir insanı, nesneyi ya da olayı artık nasıl algıladığını dile getirirler. Böylece farklı bakış açıları geliştiren öğrenciler, duygusal deneyimler edinirler. Karakter eğitimi kapsamında kullanınca, yine bu tekniğin ahlaki bir içerikle (ahlaki davranışlarıyla olumlu ve olumsuz örnek oluşturan bireyler, ahlaki meseleler vb.) ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir.

**Materyaller:** Öykü (Chou, Yang ve Huang, 2014), şiir, efsane, destan (Noddings, 1997), tarihi kurgu, halk hikâyeleri (Edgington, 2002), peri masalları (Karatay, 2011), fabl (Tok, 2012) biyografi ve otobiyografi gibi edebi eserlerden ya da etik meseleler içeren kişisel ve ailevi hikâyelerden faydalanma ve günlükler kullanma da yine karakter eğitimi açısından etkili olabilirler (Elias, 2010). Edebi kaynakları seçerken ilgili eserlerin, ahlaki ve performans karakteri gelişmiş bireylere, bu bireylerin başarabildiklerine ve topluma yönelik katkılarına, ahlaki ikilemlere, çeşitli ahlaki meselelerin çözümüne, duygusal durumlara ve farklı bakış açılarına yer vermesine dikkat edilmelidir. İlgili eserler okunurken tartışarak okuma ya da eleştirel okuma şeklinde yöntemler denenmelidir. Öğrencilerin bu eserleri okuma sonrası kendilerinde meydana gelen duygu-düşünce değişimine ya da değer farkındalığına ilişkin yansımalarında bulunması ve eserlerin karakter özellikleri açısından analiz edilmesi istenmelidir. Sınıf içerisinde ilgili eserlerde yer alan ahlaki içeriklerin gerçek hayatta hangi durumları yansıttığı, gerçek hayattaki hangi sorunların çözümünü sağlayabileceği konusunda tartışmalar yürütülmelidir.

O'Sullivan (2004) özellikle öykü kitaplarının analizinde venn şemaları ya da karakter kümelerinin kullanılabilceğini belirtmektedir. Venn şemaları öykü kitaplarında (ya da diğer edebi eserlerde) yer alan iyi ve kötü kahramanların karakter özelliklerini belirtmek ve karakterlere ait farklı ve ortak özellikleri karşılaştırmak için kullanılabilir. Bunun dışında kahramanlara ait karakter kümeleri ile aynı kahramanın iyi özellikleri ile kötü özellikleri birer kümeye yazılıp karşılaştırılabilir. Ayrıca, öğrencilerden kitapta en çok sevdikleri kısmı yazmaları istenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu kısmın karaktere ait bir özelliği belirtiyor olmasıdır.

Günlükler ise öğrencilerin gün içerisinde karşılaştıkları ahlaki sorunları, ahlaki ikilemleri, bu sorun ve ikilemler karşısında kendisinin ve diğer insanların hangi tepkileri sergilediğini, bu tepkilere ilişkin değerlendirmeleri, bu tepkilerin kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini, kendisine ve başkalarına ait ahlaki açıdan takdir edilecek ya da reddedilecek yaşantıları, ahlaki hedef ve beklentileri içermelidir. Performans karakteri açısından ise öğrencinin, akademik, sosyal, sportif ya da sanatsal faaliyetler açısından katıldığı etkinlikleri, bu etkinliklere ilişkin kendisinin, ailesinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının, takım kaptanlarının ya da sanat hocalarının değerlendirmelerini kapsamalıdır. Öğrenciler belirli aralıklarla bu günlükleri inceleyerek ahlaki yargılarının, davranışlarının, duygularının ve bakış açılarının nasıl değiştiğine, kendisini ahlaki açıdan nasıl tanımladığına ve çeşitli alanlardaki performansının nasıl bir grafik izlediğine ilişkin sistemsel analizler yapabilmeli, bunların neden değiştiğini açıklayabilmelidir. Böylece öğrenci, karakter gelişiminin seyrini takip etme sorumluluğunu üstlenmelidir.

Birçok karakter eğitim programı karakter eğitiminde poster, afiş ve duvar resimlerini de kullanmaktadır (Kohn, 1997). Poster, afiş ve duvar resimleri, derin öğrenmeleri yönlendirmese bile öğrencilerin belirli ahlaki sorunlara, davranışlara, değerlere ve performans alanlarına vurgu yapması açısından işe koşulabilir, okullarda ahlaki bir iklim olduğuna dair bir izlenim uyandırabilir. Ancak bunların kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Buna göre, ilgili poster, afiş ve duvar resimlerinin güncel olması gerekmekte, ilgili dönemde özellikle dikkat çekilmesi gereken ya da sorun yaşandığı düşünülen ahlaki içeriklere ya da performans konularına yer vermelidir. Bu materyaller, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve duyarsızlaşmamaları adına içerik ya da tasarım açısından sürekli yenilenmeli ya da değiştirilmelidir. Her zaman aynı yerlerde bulunmamalı, öğrencilerin en çok görecekları yerler içerisinde her defasında farklı farklı biçimlerde sergilenmelidir. Zaman zaman öğrencileri ahlaki ve performans gerektiren eylemlere, etkinliklere, yarışmalara ve projelere davet etmelidir. En önemlisi bu materyaller, öğrencilere sadece belirli duygu, düşünce ve becerileri dikte etmemeli, onları sınıfta, lavabolarda, spor salonu, okul bahçesi ve okul servisi gibi alanlarda üzerine konuşacakları ve tartışacakları soru ve sorunlarla karşı karşıya bırakmalıdır. Öğretmenler de bu materyaller yenilendikçe öğrencilerle bunlar hakkında konuşmalı, onların ilgili konu hakkındaki görüşlerini almalıdır.

Karakter eğitiminde filmler de kullanılabilir. Karakter eğitimi kapsamında filmler kullanılırken, bu materyallerin programların başarısını arttırmaya yarayan birer araç olduğu ama programın kendisi olmadığı unutulmamalıdır. Öğretmenler, filmlerde yer alan karakter özelliklerini öğrencilere zorla kazandırmaya çalışmamalı; bunun yerine öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirerek, filmlerin karakter davranışlarının analizlerine yoğunlaşmalarını sağlamalıdır. Filmlerde yer alan karakterlerin analizinin nasıl yapılabileceğine dair geleneksel model Tablo 1'de verilmiştir. Geleneksel model altı aşamadan oluşurken, bu modelin birinci aşaması atlanıp diğer aşamalarının aynen takip edildiği Spring Board Modeliyle de filmlerde yer alan karakterlere ait karakter analizleri gerçekleştirilebilir (Russell ve Waters, 2010).

Tablo 1

*Filmlerle karakter eğitimi öğretimi için geleneksel model*

**Birinci aşama: Yönlendirme**

Karakter (özelliği ya da değer) öğrencilere tanıtılır.

Karakterin çeşitli yönleri sunulur.

Film tanıtılır.

**İkinci aşama: Karakter Eğitimi Filmini İzleme**

Öğrenciler filmin tamamını veya bir kısmını izler.

Öğrenciler isteğe bağlı olarak film izleme etkinliğini tamamlar.

**Üçüncü aşama: Öz-yansıtma**

Öğrenciler kendi bakış açıları ve inançları üzerine düşünür.

Öğrenciler kendi bakış açıları ve inançlarının kaynakları üzerine düşünür.

Öğrenciler filmin kendi bakış açıları ve inançlarına etkileri üzerine düşünür.

**Dördüncü aşama: Araştırma**

Öğrenciler kitap, film ve internet gibi çeşitli kaynakları kullanarak karakter özelliğine ilişkin değişik bakış açılarını araştırırlar.

Öğrenciler tartışma, rol oynama ve mülakat gibi yöntemler kullanarak karakter özelliğine ilişkin değişik bakış açılarını araştırırlar.

**Beşinci aşama: Karar verme**

Öğrenciler bir karara varırlar.

Öğrenciler kararlarını kanıt kullanarak savunurlar.

**Altıncı aşama: Sonuç**

Öğretmen ve öğrenciler süreç üzerinde düşünürler.

Öğrenciler isteğe bağlı olarak kendi görüşlerini sınıfla paylaşırlar.

Kaynak: Russell, W. B. ve Waters, S. (2010). *Reel character education: A cinematic approach to character development*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Gazeteler ve dergiler, içerebilecekleri sosyal, duygusal, ahlaki ve entelektüel içeriklerle (haber, röportaj, köşe yazısı, karikatür vb.) karakter eğitimi açısından zengin bir kaynak ve materyal potansiyeli taşımaktadır. Güncellik bu materyallerde önemli bir ölçüt olsa bile söz konusu karakter eğitimiye, aslında bu materyaller geçmişe dönük sosyal, duygusal, ahlaki ve entelektüel bir bakış açısı edinme açısından, birer arşiv değeri de taşıyabilmektedir. Bu materyaller, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sınıfa getirilip karakter eğitimi ile ilgili içerikleri çeşitli tartışma yöntem ve teknikleriyle ele alınabilir.

Karakter eğitiminde kullanılacak materyallere hazır olarak erişilebileceği gibi bu materyaller, öğretmen ve hatta öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarıyla da tasarlanabilir. Bu kapsamda özellikle çeşitli ahlaki meselelere ve bu ahlaki meselelerin çözümüne ilişkin Powtoon gibi araçlarla dijital hikâyeler, Toondoo ve Pixton gibi araçlarla karikatürler ve bu karikatürlerden meydana gelen çizgi romanlar zaman, enerji ve maliyet açısından oldukça ekonomik biçimlerde hazırlanabilir. Bu materyaller hazırlanırken öncelikle karakterin hangi boyutunun ya da hangi öğesinin hedeflendiği açıkça ortaya konulmalıdır. Bu hedefler mümkünse okullarda yürütülen diğer derslere ait disiplinlerin hedefleriyle ilişkilendirilmelidir. Dijital hikâye ya da çizgi romanlar, çok uzun tutulmamaları gerektiği için bu materyallerde olabildiğince az sayıda karakter öğesine net vurgular yapılarak yer verilmelidir. Kazandırılması istenen karakter özellikleri, örnek alınıp uygulanabilmesi için gerçekte yaşanmış ya da yaşanması mümkün, başka bir ifadeyle yaşama yakın hikâyelerin içerisinde sunulmalıdır. Hikâyelerde kullanılan kahramanlar ve ortamlar, öğrenci kitlesinin ilgileri ve hikâyenin bağlamı dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bu tasarımlar gerçekleştirilirken, aynı sınıf düzeyinde öğrenme sürecine rehberlik eden öğretmenler, işbirliği yaparak içerik ve düzen açısından zengin bir ürün ortaya koymalıdır. Dijital hikâyeler izletilerek ya da çizgi romanlar çoğaltılıp dağıtılarak öğrencilerle paylaşılmalıdır. İlgili materyallerde yer alan karakterler ve davranışlar sınıf ortamı içerisinde tartışılmalıdır. Öğrencilerin karakterlerle empati kurup onların duygularını anlaması ve hikâyeye dışarıdan bakıp karakterlerin ahlaki meseleler karşısındaki çözüm stratejilerini yorumlaması/eleştirmesi ya da yeni çözüm önerileri

üretmesi istenmelidir. Öğrencilerin özellikle ortaokul yıllarından sonra bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlık becerileri arttıkça kendi ahlaki dijital hikâyelerini ya da ahlaki çizgi romanlarını oluşturmaları istenmeli ya da öğretmenler tarafından hazırlanmış ancak çözüme ulaştırılmamış hikâye ve çizgi romanları tamamlamaları beklenmelidir.

### **Sinama Durumları**

Karakter eğitimi programlarının değerlendirme aşaması, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için oldukça önemli bir aşama olarak kabul edilebilir. Ancak karakter, kolaylıkla değerlendirilemez ve karakteri değerlendirmeye yönelik çabalar sistematik bir biçimde büyük tartışmalara neden olabilir (Williams, 2000). Bu tartışmalara yer vermemek adına her şeyden önce karakter eğitimi programlarıyla neyin değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Thomas'a (1991) göre karakter eğitimi programlarının değerlendirmesinde dikkat, bir insan olarak değer edinmeye yönelik çabalara, bir kişinin bir değeri kendi başına kabul etmesine neden olan kişisel anlamlara, belirli bir değer o değer ait olduğu değerler sistemindeki yeri referans olarak kullanılmadığında nasıl anlaşılmadığına ve değer gelişiminin bağlamsal temellerine odaklanılmalıdır. Değerlendirme ayrıca toplumdaki değer, ahlaklılık gibi kavramların doğasına yönelik görüş birliklerini ve toplumdaki doğru-yanlış gibi soyut kavramların net olmayan doğasını irdelemelidir. Aynı zamanda okulda formal yollarla uygulanan karakter eğitiminin açık bir biçimde öğretmeye çalıştığı değerlerle örtük program ya da okul kültürü yoluyla öğretilen değerleri incelemelidir. Whitley (2007) ise bu konuda öğretmenlerin, davranıştan öte karakteri değerlendirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Karakter eğitiminin hangi boyutlarının değerlendirileceği kararlaştırıldıktan sonra bunun hangi yöntem ve araçlarla yapılacağı konusunda hemfikir olunmalıdır. Karakter ve karakter eğitiminin çok boyutlu doğası süreç, çıktı ve eylemlerin bir arada değerlendirilmesini gerektirmektedir. Süreç değerlendirmesi, genel olarak girişimin asıl uygulamasıyla, özel olarak "Yaptığını düşündüğün şeyi mi yapıyorsun?" sorusunun cevabıyla ilgilidir. Çıktı değerlendirmesi, başarılı bir girişimin beklendik etkilerini ölçmeyi içerir. Bu yaklaşımın kritik boyutu, ölçülecek bileşenlere ilişkin amaçlanan ve muhtemel sonuçları biliyor olmaktır. Eylem değerlendirmesi, süreç değerlendirmesinin başka bir biçimidir. Ancak uygulayıcının, uygulamanın etkilerini ortaya nasıl çıkaracağına yönelik pratik kavrayışını ortaya çıkarmayı amaçlar (Sanchez, 2005). Süreç, çıktı ve eylemlerin bir arada değerlendirilmesi ihtiyacı, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yaklaşımların kullanılması gerekliliğine yol açmaktadır. Karma yaklaşımlar ise veri kaynaklarının zenginleştirilmesini (triangulation) önermektedir. Vessels ve Huitt'e (2005) göre bu kapsamda gözlem tekniği çerçevesinde gözlem formları, video, teyp ve anekdot kayıtları kullanılabilir. Görüşme tekniği çerçevesinde spesifik davranışlara ilişkin geçmiş deneyimler ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları ve ahlaki etkileri olan olaylar karşısında deneyimledikleri ahlaki duygu düzeyi (empati, suçluluk, paylaşma zorunluluğu duyma vb.), sosyo-ahlaki bilgi kapasitesi (Verilen bir durumda ahlaki olarak doğru olan nedir?) ve ahlaki muhakeme becerisi ele alınabilir. Ayrıca yine bu teknik çerçevesinde yapılandırılmış ifadeler, hipotetik çatışma durumları ya da ahlaki ikilemler karşısındaki öğrenci tepkilerine odaklanılabilir. Tüm bunlar dışında tarama tekniğiyle okul ve sınıf iklimine yönelik ölçekler, grup çalışmalarında kazanılması ya da sergilenmesi beklenen davranışlara ilişkin öz, akran ya da grup değerlendirme formları işlenebilir. Doküman incelemesi çerçevesinde öğretmen ve öğrenci anekdotları, günlükleri ve dergileri analiz edilebilir. Tüm bu tekniklerden birden fazla kullanılarak öğrencilerin; ahlaki davranışları, gerçekten de ahlaki güdülerle gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri keşfedilebilir.

Karakter eğitimi programlarının başarılı bir biçimde uygulanıp uygulanmadığına karar vermek için Leming (1993), informal ya da formal değerlendirme biçimleri önermektedir. Informal değerlendirme biçimlerinin temel amacı, belirli bir karakter eğitimi programından geçmiş bireylerle, böyle bir programdan geçmemiş bireylerin bağlı değerlendirmesi değil; sadece bu eğitimden geçmiş bireylerin mutlak ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme biçimi, ilgili karakter

eğitimi programına katılmış bireylere ait anekdotlar ya da bu programın yürütülmesinden sorumlu ğretmen ve yöneticilerle yapılmış tarama çalışmalarını içerebilir. Formal değerlendirme biçiminde ise bir tür deneysel tasarımdan faydalanılır. Buna göre bir karakter eğitimi programını etkileyebilecek değişkenler kontrol altına alındıktan sonra bu karakter eğitimi programını almış ve almamış bireyler geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış lme araçlarıyla karşılaştırılır.

## Sonuç

Karakter eğitimi, başta değerler eğitimi olmak üzere vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımlarla ortak özellikler taşısa da başlı başına farklı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Etkili bir karakter eğitimi yaklaşımı, toplumdaki tüm paydaşların işbirliğini, uygulamaların okul içi ve okul dışı tüm alanlara yayılmasını, örtük bir anlayıştansa kasıtlı ve açık bir ğretim anlayışının benimsenmesini, btnleştirilmış bir program anlayışını, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını, seküler bir bakış açısını, yeterli ve verimli bir hizmet öncesi ğretmen eğitimini, çok sayıda uyarıcı ve fırsata sahip eğitim ortamlarını ve son olarak yeniden kurmacı, daha naif olmak gerekirse, ilerlemeci bir eğitim felsefesini gerektirmektedir. Karakter eğitimi programları sadece değerleri, vatandaşlık niteliklerini ya da ahlaki muhakeme becerilerini değil risk davranışları, olumlu sosyal yeterlikler, okul temelli hedefler ve genel sosyal-duygusal hedefler gibi geniş bir yelpazeye yayılan eğitim çıktılarını amaçlamaktadır. Bu çıktılara ulaşmak için değerlerden, tartışmalı konulardan, riskli davranışlarla ilgili alan yazından, sosyo-ahlaki problemlerden, ekoloji ve çok kültürlülük gibi çeşitli ideolojilerden üretilen içeriklerden ve hali hazırdaki akademik disiplinlerden faydalanılabilmektedir. Karakter eğitiminin gerçekleştirilmesinde, tüm derslerde kullanılan proje temelli öğrenme, rol oynama, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanılabileceği gibi karakter eğitimine özgü duyarlılık yaklaşımı gibi yaklaşımlar, etik öğrenme topluluğu gibi stratejiler, 6E ve 7E gibi modeller kullanılabilmektedir. Edebi eserler, duyuru ve bildiri materyalleri, filmler, gazete ve dergiler ile çeşitli eğitim teknolojileri bu kapsamda işe koşulabilmektedir. Değerlendirme açısından ise karakter eğitimi çıktılarının hemen alınmasını beklemektense sürece yayılmış bir yaklaşım önerilmektedir. Bu çalışmanın ğretim yeleri, öğretmenler ve ğretmen adayları için kuramsal bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Al-Hamdani, D. (2014). The character education in Islamic education viewpoint. *Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1), 98-109.
- Arumsari, I. R. ve Bharati, D. A. (2015). Developing listening procedural text material containing fun activities: The case of the eighth graders of junior high school to strengthen the character education. *Journal of Language and Literature*, 9(2), 119-128.
- Banks, J. (2011). *The program development of character education for ISAT middle schools. Scholar: Human Sciences*, 3(2), 159-164.
- Banks, J. ve Mhunpiew, N. (2012). Authentic leadership, social cognitive theory, and character education: The transforming of theories into practices. *US-China Education Review*, 12, 1002-1006.
- Bara, F. E. (2015). Some thoughts on character education. *Journal of Character Education*, 11(1), 1-20.
- Battistich, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 81-90.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (s. 43-63) içinde. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators?* Washington: John E. & Frances G. Pepper.
- Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education & Development*, 11(1), 55-72.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76(2), 79-83.
- Chou, M.-J., Yang, C.-H. ve Huang, P.-C. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 527-533.
- Dalton, J. C., & Crosby, P. C. (2011). Core values and commitments in college: The surprising return to ethics and character in undergraduate education. *Journal of College and Character*, 12(2), 1-4.
- Davidson, M., Lickona, T. ve Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. L. P. Nuccive D. Narvaez (Ed.), *Handbook of moral and character education* (s. 370-390) içinde. New York, NY: Routledge.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Diggs, C. R. ve Akos, P. (2016). The promise of character education in middle school: A meta-analysis. *Middle Grades Review*, 2(4), 1-19.
- Dwiningrum, S. I. (2013). Nation's character education based on the social capital theory. *Asian Social Science*, 9(12), 144-155.
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-117.
- Elias, M. (2010). Character education: Better students better people. *The Education Digest*, 75(7), 47-49.
- Elkind, D. H. ve Sweet, F. (1997). The Socratic Approach to Character Education. *Educational Leadership*, 54(8), 56-59.
- Fatoni, A. (2017). The strategy of character education in globalization era. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 6(4), 112-114.
- Fertman, C. I. ve Linden, J. A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 83(609), 9-15.
- Hersh, R. H. (2015). Moral and character education: A ground-truth perspective. *Journal of Character Education*, 11(1), 67-69.
- Hesapçioğlu, M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hill, A. ve Stewart, I. (1999). Character education in business schools: Pedagogical Strategies. *Teaching Business Ethics*, 3(2), 179-193.
- Hill, P. S. (2017). First steps in character education. *Childhood Education*, 93(3), 219-222.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.

- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. ve Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Huitt, W. (2004). *Moral and character development*. [Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State Üniversitesi Web Sitesi], <http://www.edpsycinteractive.org/morchr/morchr.html> (05.07.2014):
- İçli, T. G. (2007). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 472-480.
- Knowledge is Power [KIPP] (2020). *Playbooks* [Character Lab Web sitesi], <https://characterlab.org/playbooks/> (03.06.2020):
- King, P. M. (1997). Character and civic education: What does it take? *The Educational Record*, 78(3-4), 87-93.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Counseling*, 39(1), 4-20.
- Kohn, A. (1997). The trouble with character education. A. Molnar (Ed.) *The construction of children's character* (s. 154-162) içinde. Chicago: University of Chicago Press.
- Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world* (9. bs.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Lee, G. L. (2013). Re-emphasizing character education in early childhood programs: Korean children's experiences. *Childhood Education*, 89(5), 315-322.
- Leming, J. S. (1993). In Search of Effective Character Education. *Educational Leadership*, 51(3), 63-71.
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). Character education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lickona, T. (2007). *The 7 E's of teaching a character trait* [Web Sitesi], <http://charactered.net/teacher/sevenEs.asp> (03.06.2020):
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education; Critique from Dewey's moral deliberation. *Philosophical Studies in Education*, 45, 137-145.
- Martin, D. J. ve Loomis, K. S. (2006). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. USA: Thomson Learning, Inc.
- Milson, A. J. ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Naval, C., Arbués, E. ve Fuentes, J. L. (2020). Service-learning potential in citizenship and character education. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 4-18. doi: 10.14605/PD612001.
- Noddings, N. (1997). Character education and community. A. Molnar (Ed.). *The construction of* (s. 1-16) içinde. Chicago: National Society for the Study of Education.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Otten, E. H. (2000, Eylül). *Character education*. *Eric digest*. [Web Sitesi]. <http://ericae.net/edo/ed444932.htm> (26.07.2014):
- Power, F. C. (2014). With liberty and justice for all: Character education for America's future. *Journal of Character Education*, 10(1), 31-36.
- Prestwich, D. L. (2004). Character education in America's schools. *The School Community Journal*, 14, 139-150.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character Education in Schools and the Education of Teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Russell, W. B. ve Waters, S. (2010). *Reel character education: A cinematic approach to character development*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Ryan, K. (2015). *The six Es of character education* [Santa Clara Üniversitesi Web Sitesi], <https://www.scu.edu/mcae/publications/ie/v13n1/charactered.html> (02.06.2020).
- Sanchez, T. R. (2005). Facing the challenge of character education. *International Journal of Social Education*, 9(2), 106-111.

- Schaeffer, E. F. (1999). It's time for school to implement character education. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 83(609), 1-8.
- Schwartz, M. J., Beatty, A. ve Dachnowicz, E. (2006). 2006. *Character education: Frill of foundation?*, 7(4), 25-30.
- Smith, B. H. (2013). School-based character education in the United States. *Childhood Education*, 89(6), 350-355.
- Sojourner, R. (2014). It's unanimous: Effective character education is not quick or superficial, and it begins with caring relationships. *Journal of Character Education*, 10(1), 69-75.
- Stedje, L. B. (2010). *Nuts and bolts of character education*. [Web Sitesi]. <https://www.characterfirst.com/assets/Files/CharacterEducationReport.pdf> (25.09.2014):
- Thomas, R. (1991). Assessing character education: Paradigms, problems, and potentials. *Clearing House*, 66(1), 51-55.
- Tok, M. (2012). Mesnevi'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 42-57.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2017). İstatistiklerle Türkiye. [Web Sitesi]. <https://biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul> (08.12.2019):
- Vessels, G. ve Huitt, W. (2005, Mart). *Moral and character development*, National Youth at Risk Conference'ta sunulan bildiri. Savannah, Georgia, ABD. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.629.5499&rep=rep1&type=pdf> (24.08.2019):
- Walker, D. I., Roberts, M. P. ve Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96.
- Watkins, W. H. (2003). Curriculum, culture and power. C. C. Yeakey ve R. D. Henderson (Eds.). *Surmounting all odds: Education, opportunity, and society in the new millenium* (s. 30-50) içinde. USA: Age Publishing Inc.
- Whitley, J. G. (2007). Reversing the perceived moral decline in American schools: A critical literature review of America's attempt at character education. The College of William and Mary Williamsburg, VA: School of Education.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 32-40.
- Winton, S. (2008). Character education: Implications for critical democracy. *International Critical Childhood Policy Studies*, 1(1), 42-63.