

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
DEĞERLER VE KARAKTER EĞİTİMİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hasan MEYDAN**

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN**

**KASIM-2012**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
DEĞERLER VE KARAKTER EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

Hasan MEYDAN

Enstitü Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

Bu tez 21/11/2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği/Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN	KABUL	R. Kaymakcan
Prof. Dr. M. Faruk BAYRAKTAR	KABUL	M. Faruk Bayraktar
Prof. Dr. İbrahim ÇAPAK	KABUL	İbrahim Çapak
Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN	KABUL	Yusuf Keskın
Yrd. Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	KABUL	Mahmut Zengin

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Hasan MEYDAN**

**21.11.2012**

## ÖNSÖZ

“Değer hayattır. Değersizleşen hayat yaşayana külfet olduğu gibi gerçek değerler yerine aldatıcı görünümlere bağlanmış bir hayat yaşayana huzura erdirmez, çevresindekilere de eziyetten başka bir şey vermez.” inancıyla tüm insanlar için değerlerle dolu bir dünya yolunda karınca kararınca katkı yapabilmek umuduyla bu tezi hazırladık.

İnsanoğlunun teknik ve ekonomide sağladığı gelişimi değerler alanında sağlayamamış oluşunun acı ve sıkıntılarını derinden yaşayan bir nesil olarak gelecek nesillere tutunacak değerler bırakmak değerleri geliştirmeye ve onların eğitimine bağlıdır. Eğitim yoluyla değerlerimizin özümsemeye değer olduğuna yeni nesilleri ikna edebilmekse her gün onlarca çeldirici ile yüz yüze olan çocuklarımızı düşününce hiç de kolay görünmemektedir. Bu nedenle günümüzde eğitimcilerin değerler eğitimi süreçlerini öğrenciler için cazip hale getirecek çalışmaları yapmaları insani bir sorumluluktur.

Bu sorumluluğun bir parçası olarak gördüğümüz bu çalışma ve tüm akademik çalışmalarım boyunca değerli fikirlerini ve motive edici desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Recep Kaymakcan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın çeşitli aşamalarında değerli fikir ve yönlendirmeleri ile katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Suat Cebeci, Prof. Dr. Abdulvahit İmamoğlu, Prof. Dr. Ayhan Tekineş, Prof. Dr. İbrahim Çapak ve Yrd. Doç Dr. Mahmut Zengin’e teşekkür ediyorum.

Uzun soluklu gayret ve sabır isteyen bu çalışma boyunca kendilerini hep yanımda hissettiğim değerli dostlarım Mustafa Yılmaz, Adnan Telli, Mesut İnan, İbrahim Aşlamacı’ya teşekkür ediyorum. İsmi burada zikredemediğim tüm dostlarım ve çalışma gurubumda yer almayı kabul edip değerli zamanlarını, tecrübelerini ve fikirlerini benimle paylaşan tüm eğitimcilere de teşekkürü borç bilirim.

Doktora çalışmam boyunca baba ilgisi gibi eşsiz bir duygu ve tecrübeyi kitaplar ve bilgisayarla paylaşma fedakârlığını gösterip güler yüz ve tatlı dilleriyle bana hep umut ve ışık olan sevgili oğlum Burak ve Hüseyin Barış’a; yıllardır maddi manevi destekleriyle hep yanımda olan sevgili eşim ve anne-babama, bana verdiği çalışma azmi ve takati için Rabbime sonsuz şükranlarımı sunarım.

**Hasan MEYDAN**

**21.11.2012**

# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>vii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM I: TEORİK ARKAPLAN</b> .....	<b>10</b>
1.1. Kavramsal Çerçeve .....	10
1.1.1. Değer ve Değerler .....	10
1.1.2. Ahlak .....	17
1.1.3. Karakter.....	19
1.1.4. Ahlaki Karakter .....	26
1.2. Ahlaki Karakterin Bileşenleri .....	35
1.2.1. Ahlaki Muhakeme .....	37
1.2.2. İnce Duyguluk ve Duygusal Denge .....	40
1.2.3. İrade Kuvveti .....	47
1.2.4. Meleke Kazanma.....	52
<b>BÖLÜM 2: AHLAKİ KARAKTERİN GELİŞİMİ</b> .....	<b>56</b>
2.1. Karakter Gelişimine Etki Eden Faktörler.....	56
2.1.1. Aile.....	56
2.1.2. Okul .....	65
2.1.3. Diğer Faktörler .....	72
2.2. Temel Gelişim ve Öğrenme Kuramları Açısından Karakter Gelişim ve Eğitimi ....	77
2.2.1. Psikanalitik Kuram Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi.....	78
2.2.2. Psikososyal Kuram Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi.....	84
2.2.3. Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi ....	87
2.2.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi .....	91
2.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi .....	93
2.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi.....	95
<b>BÖLÜM 3: DEĞERLER EĞİTİMİ</b> .....	<b>101</b>
3.1. Değerler Eğitimi.....	101
3.2. Değerler Eğitiminin Eğitim Tarihi İçindeki Yeri.....	103
3.3. Değerler Eğitiminin Temellendirilmesi .....	106
3.4. Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanışı .....	112
3.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/Değer Aktarma Yaklaşımları.....	115
3.4.1.1. Değer Telkini .....	117
3.4.1.2. Davranış Değiştirme Yöntemi.....	118
3.4.2. Değer Geliştirme/Gerçekleştirme Yaklaşımları .....	119
3.4.2.1. Değer Açıklama/Berraklaştırma.....	120

3.4.2.2. Ahlaki Muhakeme .....	123
3.4.2.3. Değer Analizi .....	128
3.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar .....	130
3.4.3.1. Adil Topluluk Okulları.....	130
3.4.3.2. Karakter Eğitimi.....	133

#### **BÖLÜM 4: BİR DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMI OLARAK KARAKTER EĞİTİMİ..... 136**

4.1. Karakter Eğitimi.....	136
4.2. Yeniden Karakter Eğitimi .....	139
4.3. Etkili Bir Karakter Eğitimi Programının Kriterleri.....	142
4.3.1. Katılımcılık .....	142
4.3.2. Bütünleşik Program .....	143
4.3.3. Uygulanacağı Okul veya Topluma Görelik .....	143
4.3.4. Yetişkin Modelliği .....	144
4.3.5. Personel Gelişimi .....	145
4.3.6. Bütüncül Olmak ve Kalıcı Davranışa Yönelmek.....	146
4.3.7. Bireysel Farklılıklar .....	146
4.4. Karakter Eğitimi Uygulama İlkeleri .....	146
4.5. Karakter Eğitiminde Stratejiler .....	148
4.5.1. Karakter Eğitiminde Okul Stratejileri.....	151
4.5.1.1. Sınıfın Ötesine Bakmak .....	151
4.5.1.2. Okulda Olumlu Bir Ahlak Kültürü Oluşturmak.....	153
4.5.1.3. Okul, Aile ve Toplumun Bir Arada Çalışmasını Sağlamak.....	154
4.5.2. Karakter Eğitiminde Sınıf Stratejileri .....	156
4.5.2.1. Bakıcı, Model ve Etik Danışman Olarak Öğretmen .....	156
4.5.2.2. Sınıfta Ahlak Topluluğu Oluşturma.....	157
4.5.2.3. Ahlaki Disiplin .....	159
4.5.2.4. Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmak.....	160
4.5.2.5. Değerleri Eğitim Programı ile Bütünleşik Öğretmek.....	163
4.5.2.6. İşbirlikçi Öğrenmeyi Kullanmak.....	164
4.5.2.7. İş Vicdanı (Elinden Gelenin En İyisini Yapma Duygusu) Geliştirmek .....	166
4.5.2.8. Ahlaki Muhakemeyi Cesaretlendirmek.....	168
4.5.2.9. Çatışma Çözme Yönetimini Öğretmek .....	169
4.6. Karakter Eğitimi Programlarının Zayıflıkları .....	170
4.7. Karakteri Öğretmenin İmkânı.....	172
4.8. Karakter Eğitimine Yöneltilen Eleştiriler .....	175
4.9. Din ve Karakter Eğitimi.....	179

#### **BÖLÜM 5: MİLLİ EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR ..... 185**

5.1. İlköğretime İlişkin Mevzuatta Değerler ve Karakter Eğitimi .....	185
5.1.1. Anayasa .....	185

5.1.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu .....	186
5.1.3. İlk Ders Genelgesi (2010/53).....	188
3.1.4. Milli Eğitim Şurası Kararlarında Değerler ve Karakter Eğitimi.....	191
5.1.4.1. 2010 Öncesi Şuralar .....	192
5.1.4.2. 2010/18. Şura .....	193
5.2. İlköğretim Programlarında Değerler ve Karakter Eğitimi .....	195
5.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi .....	196
5.2.2. Sosyal Bilgiler.....	199
5.2.3. Diğer Programlar .....	202
5.3. İlköğretimdeki Ders Dışı Uygulamaların Değerler Eğitimindeki Rolü .....	205
5.3.1. Rehberlik Uygulamaları.....	205
5.3.2. Sosyal Kulüpler ve Toplum Hizmetleri .....	209
5.3.3. Öğrenci Meclisleri .....	211
5.3.4. Diğer Uygulamalar .....	213
5.4. Değerler Eğitiminin İlköğretim Sistemindeki Yerinin Değerlendirilmesi.....	214

## **BÖLÜM 6: İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....**

6.1. Yöntem.....	219
6.1.1. Araştırmanın Amacı.....	219
6.1.2. Araştırmanın Yöntemi .....	220
6.1.3. Araştırma Deseni .....	221
6.1.4. Çalışma Gurubu (Örneklem).....	221
6.1.5. Veri Toplama Aracı .....	224
6.1.6. Araştırma Etiği.....	225
6.1.7. Verilerin Analizi ve Raporlama .....	225
6.2. Bulgular.....	226
6.2.1. Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanışına Genel Bakış .....	226
6.2.2. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Formasyonuna Dair Bulgular ....	242
6.2.3. Değerler Eğitimine İlişkin Uygulamalar ve Etkililiği .....	247
6.2.4. Değerler Eğitimi Uygulamalarında İmkânlar ve Materyaller .....	257
6.2.5. Değerler Eğitimi Programının Kriterleri.....	261
6.2.6. Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Değerler Eğitimi .....	270
6.2.7. Okul Uygulamalarının Değerler Eğitimi Yönünden Değerlendirilmesi .....	279

**SONUÇ VE ÖNERİLER.....** 289

**KAYNAKÇA .....** 301

**EKLER.....** 315

**ÖZGEÇMİŞ.....** 344

## KISALTMALAR

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>AG-GE</b>	: Araştırma Geliştirme
<b>AKT.</b>	: Aktaran
<b>CEP</b>	:The Character Education Partnership
<b>DK.</b>	: Dakika
<b>DKAB</b>	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>E</b>	: Erkek
<b>ED.</b>	: Editör
<b>K</b>	: Kız
<b>M.</b>	: Madde
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEM</b>	: Milli Eğitim Müdürlüğü
<b>N.</b>	: Numara
<b>ÖRN</b>	: Örneğin/Örnek
<b>S.</b>	: Sayfa
<b>STK</b>	: Sivil Toplum Kuruluşu
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TDV</b>	: Türkiye Diyanet Vakfı
<b>TVET</b>	: Technical and Vocational Educationand Training
<b>T.Y.</b>	: Tarih Yok
<b>V.B.</b>	: Ve Benzeri
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
<b>U.S.A.</b>	: United States of America



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Özerk Ahlak ve Özerk Olmayan Ahlak Dönemlerinin Karşılaştırması .....	89
<b>Tablo 2:</b> Değer Geliştirme ve Değer Aktarma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklar..	114
<b>Tablo 3:</b> Çalışma Gurubundaki Eğitimciler ve Özellikleri .....	223

<b>Tezin Başlığı:</b> İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi	
<b>Tezin Yazarı:</b> Hasan MEYDAN	<b>Danışman:</b> Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
<b>Kabul Tarihi:</b> 21.11.2012	<b>Sayfa Sayısı:</b> vii(ön kısım)+315 (tez)+29(ekler)
<b>Anabilimdalı:</b> Felsefe ve Din Bilimleri	<b>Bilimdalı:</b> Din Eğitimi
<p>Dünyada çeşitli ülkeler ve uluslar arası organizasyonlar son çeyrek yüzyılda, Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı son on yılda değerler ve eğitimi alanında önemli çalışmalar yapmaya başlamıştır. Zira değerlere duyulan ihtiyaç bireysel, toplumsal ve evrensel anlamda giderek daha fazla hissedilir olmuştur.</p> <p>Çalışmamızın amacı değerler ve ahlaki karakteri gelişim ve eğitim yönünden inceleyip, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan değerler eğitimi çalışmalarını öğretmen görüşleri açısından değerlendirerek değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler geliştirmektir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır.</p> <p>Çalışmamızın ilk bölümde literatüre dayalı olarak teorik arka plan ve kavramsal çerçeve oluşturuldu. İkinci bölümde ahlaki karakterin gelişimi gelişim ortamları ve gelişim ile öğrenme teorileri açısından ele alındı. Üçüncü bölümde değerler eğitimi, temelleri ve eğitim olgusu içindeki yeri ile bu alandaki farklı yaklaşımlar incelenmiş; dördüncü bölümde karakter eğitimi yaklaşımı ve yaklaşımın uygulamalarından elde edilen tecrübeler alanda çalışan kurum ve araştırmacıların çalışma ve raporları çerçevesinde incelenmiştir. Beşinci bölümünde ise değerler eğitiminin ilköğretim sistemimizi şekillendiren mevzuat ve programlardaki yeri incelenmiştir. Altıncı bölümde İstanbul MEM tarafından iki yıldır il genelinde uygulanmakta olan değerler eğitimi projesi uygulayıcıların görüşlerinden ve uygulama dokümanlarından yararlanılarak incelenmiştir. Ulaşılan önemli sonuçlardan bir kısmı şöyledir:</p> <p>Toplum tarafından benimsenmiş, insan onurunu koruyan ve ilahi kaynağa dayanan değerler ahlaki karakterin erdemlerini oluşturur.</p> <p>Ahlaki karakter birtakım sıralanmış erdemlerin listesinden ibaret değildir. Ahlaki karakter ahlaki muhakeme, ince ve dengeli duygular, güçlü irade ve meleke kazanmaya bağlıdır.</p> <p>MEB mevzuat ve öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması beklenen değerler ve bu değerlerin kazandırılmasında izlenecek yöntemlerle ilgili karma bir yaklaşım benimsenmiştir.</p> <p>Milli eğitimin uzak amaçlarında duyuşsal alanın önemli yer tutmasına ve değerler eğitimi üzerine yapılmaya başlanan çalışmalara rağmen bu yaklaşım bazı derslerin içerik ve kazanımları ile rehberlik ve sosyal etkinlikler gibi okul uygulamalarına yeterince yansımamıştır.</p> <p>Eğitimciler okullarda değerler eğitimi uygulamalarını güçlü biçimde desteklemekte, MEB’in bu konudaki çalışmalarını olumlu ancak yetersiz bulmaktadır.</p> <p>Değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi, yetkinliklerinin artırılması, materyal ve imkânlar yönünden desteklenmesi gerekmektedir.</p> <p>Çocuğun okulda veya dışında almış olduğu sağlıklı din eğitimi onun ahlaki değerleri kazanmasında etkilidir. Bu nedenle din eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar desteklenmelidir.</p> <p>Değerler eğitimi uygulamaları öğrencilerde değerleri fark etme ve değerlere uygun davranmaya istek duyma düzeyinde gelişme sağlamıştır.</p> <p>Okullarda yürütülen değerler eğitimi etkinliklerinin verimliliğini destekleme açısından okulların imkanları yetersizdir. Etkinliklerin yürütülmesinde okul içi ve dışı faktörlerin destek ve katılımı sağlanamamaktadır. Ders dışı uygulamalar değerler eğitimi çalışmalarını desteklemede yetersiz kalmaktadır.</p>	
<b>Anahtar Kelimeler:</b> İlköğretimde Değerler Eğitimi, Karakter Gelişimi, Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Değerler Eğitimi Projesi.	

<b>Title of the Thesis:</b> Values and Character Education in Primary Schools	
<b>Author:</b> Hasan MEYDAN	<b>Supervisor:</b> Professor Recep KAYMAKCAN
<b>Date:</b> 21.11.2012	<b>Nu.ofpages:</b> vii(pre text)+315(main body)+29(app.)
<b>Department:</b> Philosophy and Religious Sciences	<b>Subfield:</b> Religious Education
<p>Several countries and international organizations in the last quarter century and the National Education Ministry in Turkey in the last decade begin to study in the field of values and values education. Because the need for values and their education has been felt more than ever in personal, social and global context.</p> <p>The aim of this study is to examine values and moral character in terms of development and education and to evaluate values education implemented in primary schools according to teachers' views and to develop recommendations for the planning and practices of values education. In our study, the qualitative research methods; document analysis and semi-structured interview techniques were used.</p> <p>In the first part of our study, theoretical background and conceptual framework based on the literature were created. In the second chapter, the development of the moral character was discussed in terms of theories of learning and development environments. In the third chapter, the values education, fundamentals and different approaches in the field and its place in education were examined. In the fourth chapter, the character education approach and experiences gained from implementations of approach were examined according to institutions and researchers' work and reports in the field. In the fifth chapter, the place of the values education was examined in legislation and programmes that shape primary school system. In the sixth chapter, the values education project that has been practiced by Istanbul Education Department for two years throughout the province was analyzed by using the practitioners' views and documents. Some of the significant results of our study are as follows:</p> <p>Values protecting human dignity, adopted by society and based on divine source create the virtues of the moral character.</p> <p>Moral character is not just a list of some virtues, but also it is based on getting moral reasoning, fine and balance emotions, a strong will and aptitude.</p> <p>The National Education Ministry has mixed approach in curriculum and teaching programs about the values and the methods. Despite the importance of the affective domain in the distant objectives of the National Education Ministry and the studies on the values education, the affective domain has not yet been reflected on contents, aims of lessons and school practices like guidance and social activities.</p> <p>Educators strongly support the implementation of values education in schools and see the studies initiated by The National Education Ministry positive, but insufficient. The teachers' awareness and capability about the values education must be developed and they need to be supported in terms of resources, materials and facilities.</p> <p>Robust religious education at school or outside the school is effective in getting moral values. Therefore, efforts to improve the quality of religious education should be supported.</p> <p>Values education practices provided students to increase their awareness of values and willingness to behave according to these values. In promoting the efficiency of values education activities school facilities is insufficient. Support and participation of internal and external factors in the conduct of activities in the school is not ensured adequately. Extracurricular activities are not enough to enhance values education.</p>	
<b>Keywords:</b> Values Education in Primary Education, Character Development, The Values Education, Character Education, Values Education Project.	

## GİRİŞ

Eğitim; bireyin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal ve bedensel yetenekleri mümkün olan en iyi noktaya taşıma çabasıdır. Bu nedenle eğitim bireye takdire şayan olanı bilme, sevme ve yapma yeteneğini kazandırma ya da var olan bu yetenekleri geliştirme sorumluluğunu taşıyan bir çaba olarak insanlıkla birlikte var olagelmiştir. Eğitim tarihi incelendiğinde eğitimcilerin büyük bir kısmının eğitim-öğretimi sadece bilgi aktarımı olarak değerlendirmedeği; her dönemde ahlak eğitimini, karakter eğitimini, terbiye, değer eğitimini gibi farklı isimler altında bireyin iyi ile kötüyü birbirinden ayırıp iyi olana meyilli olma melesini kazanmasına yönelik çabaların eğitim ve eğitim düşüncesinin bir parçası olduğu görölmektedir.

19 ve 20 yüzyılda pozitivizm, modernizm, sanayileşme ve ulus devletlerin yaygınlaşması ile birlikte eğitimin içinde her zaman var olagelen değerler boyutu ağırlığını kaybetmeye başlamıştır. İkinci dünya savaşından sonra ise modernizm ve getirdiklerinin eleştirilmeye başlanması, ekonomik imkânları ve bilişsel yönü ile birlikte duyuşsal ve ahlaki yönü gelişmeyen insanın kendine, insanlığa ve varlığa mutluluk veremeyeceğinin fark edilmesi eğitimde yeni arayışlara gidilmesine neden olmuştur. Bu süreçte ilk olarak bireye ve onun haklarına uluslar arası alanda yapılan vurgunun da etkisiyle 1960'lı yıllarda değerlerin göreceliliğine vurgu yapan değer geliştirmeci yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde ise okullardaki disiplin problemleri, toplumsal alanda – özellikle de gençler arasında – görölen ahlaki problemlerin artışı ve akademik başarıdaki düşüşler ahlak eğitiminin yeni bir tarzda ele alınmasını gerektirmiştir.

Değerlerin kalıcı davranışa yönelik olarak öğretilmesinin imkân ve yollarını aramak insanlık için her zaman önemli olmuştur. Özellikle de eğitim imkân ve olanaklarının geçmişe oranla önemli oranda arttığı ve yaygınlaştığı günümüz toplumlarında bu artışa paralel olarak bir tezat teşkil eder şekilde bireysel, toplumsal ve evrensel sorunların da arttığı düşünölünce değerlerin kalıcı davranışa yönelik olarak öğretilmesinin yollarını aramak daha da önemli hale gelmektedir. Günümüzde neredeyse toplumun tüm bireyelerine ulaşma imkânı veren okullarda gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerle değerler alanına ait pek çok süreç işletilmekle birlikte değerlerin bilgiden davranışa hele hele alışkanlığa dönüşmesi noktasında ciddi sıkıntıların bulunduğu sıklıkla dile

getirilmektedir. Oysa değer eğitiminde nihai amaç insanın değerleri kalıcı bir şekilde öğrenerek içselleştirmesini, karakterinin bir parçası haline getirmesini sağlamaktır.

Değer aktarımı toplumun her kesiminde planlı ya da plansız yoldan, ahlaki yönde ya da tam tersi istikamette gerçekleşebilen bir olgudur. Genç insanlarda ahlaki değerleri kalıcı hale getirmek için okullar dış dünyada birçok kanaldan sunulan cezp edici eldiricilerle dolu değerler dünyasına alternatif değerler demetini onlara sunmak durumundadır. Bunu yaparken okulun uyguladığı yöntem ve etkinliklerle kullandığı materyeller temel erdemlerin bireyin kendisi ve kendisi dışındaki varlıklar için önemini kavramasına imkân verecek çeşitlilik ve keyfiyette olmalıdır. Bunun gerçekleştirilebilmesi alan üzerine yapılacak derin çalışmalardan elde edilecek sonuçlardan yararlanarak eğitimcilerin hem bilgi ve birikim hem de eğitim materyalleri anlamında desteklenmesi ile mümkündür.

Karakter bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür. Ahlaki değerler eğer bireyin hayata ve ötesine dair inanç ve değerleri ile ilişkilendirilerek ğrenilebilirse onların içselleştirilmesi veya karakter haline dönüştürülmesi kolaylaşmış olur. Yetişen gence niçin burada olduğunu öğretmek, kutsal bir ideal aşılamak onun kendisi ve diğer varlıklar ile ilişkilerinde olumlu karakter özellikleri geliştirmesini sağlayacak temel hayat değeridir. Tersine bir hayat değerlemesi, gencin gözünde hayatı anlamsızlaştırabildiği gibi zevk, tüm varlığa karşı bencillik ve anlamsızlık gibi olumsuz karakter özelliklerinin gelişmesine de neden olabilmektedir.

Karakterin oluşumu ve gelişimi ile sağlam karakterli bireylerin yetiştirilmesinde din ve ahlak eğitiminin geleneksel tecrübesi ile psikoloji, eğitim ve felsefenin verilerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerler, ahlak ve karakter konuları felsefi psikolojik ve eğitim boyutlarıyla birlikte ele alındığında konunun teorik ve uygulama boyutu arasındaki bağ daha net olarak ortaya çıkar. Karakterin ahlaki değeri ile psikolojik boyutunu yeterince kavrayamamış bir karakter eğitimi programı anlamlı ve etkili olamaz (Yazıcı ve Yazıcı 2011: 12). Bu nedenle çalışmamızda milli eğitim sistemimizde ve ilköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimini incelemeyen önce değerler, ahlak, karakter kavramları ve değerlerin kazanılması ile karakterin gelişimi ve

eğitimi üzerine eğitim, din ve ahlak eğitimi, psikoloji ve felsefe literatürüne dayalı değerlendirmelerin yapılması önemli görülmüştür.

Değerler eğitimi kavramı günümüzde duyuşsal alana ait öğrenmeler için bir çatı kavram görevi görmektedir. Ahlaktan estetiğe, cinsellik eğitiminden sağlık eğitimine kadar farklı içerikler bu isim altında eğitime konu yapılabilmektedir. Değer kavramının aksiyolojide edindiği geniş anlam alanı düşünöldüğünde bu doğru bir anlayıştır. Ancak değerler eğitimini din eğitimi açasından ele almayı düşündüğümüzde ve değerler eğitiminin günümüzde daha çok ihtiyaç duyulur bir alan haline gelmesinin nedenlerine baktığımızda geniş değerler eğitimi perspektifi içinde ahlaki alana yönelik bir odaklanmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Zira insan eğitiminin en temel ve hassas yönü onu ahlaki karaktere ulaştırma gayesidir (Hökelekli, 2011: 241). Çalışmamızda bu doğrultuda değerleri hangi amaçla ve nasıl geliştirmeliyiz/öğretmeliyiz gibi iki temel soruya odaklanılmıştır. Teorik bölümlerde bu iki temel soru çerçevesinde yapılan incelemelerden çıkan sonuçlar nitel bölümde değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır.

Çalışmamızın teorik arkaplan bölümünde değer ve değerler, ahlak, karakter ve ahlaki karakter gibi kavramlar üzerine yapılan incelemeler bizi değerler eğitiminde gayenin bireyi toplumsal kabule mazhar olmuş, ilahi kaynağa uyan ve insan onurunu koruyan değerlerle donatmak olduğu sonucuna götürmüştür. Bu değerler toplum ve inanç coğrafyalarına göre farklılık gösterse de son yüzyılda evrensel insan haklarına yönelik ortaya konan çeşitli ilkeler ve saygı ve sorumluluk gibi değerler en azından temel noktalarda uzlaşılabilen değerler olarak kabul edilebilmektedir. Toplum tarafından benimsenme, ilahi olana uygunluk ve insan onurunu koruma kriterlerini belli oranda sağlayan değerler ahlaki değerlerdir. Bu değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi ise bireyde ahlaki karakteri oluşturur. Birey açasından bakıldığında bencilliğin de bir karakter özelliği olarak onun kişiliğinde yer etmesi mümkündür. Ancak eğitim açasından karakter kavramına baktığımızda bireyin kişiliğine yerleşen prensiplerin erdemlerden oluşması, toplumun ahlak kodlarıyla uygunluk teşkil etmesi beklenir ki böyle bir karakter ahlaki karakter olarak kabul edilir.

Bireyin ahlaki karakterin erdemlerini içselleştirmesi öğrenme ile meydana gelir. Zira kişiliğin ahlaka ait kısmını oluşturan karakterin ahlakilik-veya gayrı ahlakilik vasfı kesbidir. Bireyin ahlaki karakterin erdemlerini içselleştirilmesi ise ahlaki olaylara

yönelik muhakeme alışkanlığı kazanması, ince duygululuk ve duyguları dengeleyebilme yeteneği kazanması, iradesini güçlendirmesi ve söz konusu erdem doğrultusunda meleke kazanması ile mümkündür. Değerler eğitimi süreç ve ortamları şekillendirilirken bu boyutlar dikkate alınmalıdır. Bu nedenle çalışmamızın birinci bölümünde ahlaki karakter ve bileşenleri ile bunların eğitiminde dikkat edilmesi gerekenler incelendikten sonra ikinci bölümde ahlaki karakterin gelişim ortamları ile gelişim ve öğrenme teorileri açısından ahlaki karakter ele alınmıştır. Böylelikle gelişim ve öğrenme alanında bu güne kadar ortaya konan birikimden ahlaki karakterin eğitiminde nasıl istifade edilebileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Okullarda değerler eğitimi çabalarının nasıl daha verimli hale getirileceğine dair arayışlar değerler eğitimi alanında farklı yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlar; geleneksel tecrübeye dayalı değerlerin doğrudan öğretimi, bireyselliğe vurgu yapan değer gerçekleştirmeci ve bireyi ve değerler eğitimini bir bütün olarak ele alan bütüncül yaklaşımlardır. Değerler eğitiminde karakter eğitimi yaklaşımı bu bütüncül yaklaşımların en sistemlisi ve geleneksel değerlerle dini değerlere referans yapanı olarak görülmektedir. Bu yaklaşım örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda gence yardımcı olma gayreti olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde değerler eğitimi ya da karakter eğitimi adı altında programlar uygulayan okullar genelde değerler eğitimindeki farklı tecrübelerden istifade etmektedirler. Bu nedenle değerler eğitimini üst başlık olarak alıp karakter eğitimini bu üst başlığın altında bütüncül, sistemli, dini değerlere referans yapan bir yaklaşım olarak değerlendirmek ve diğer yaklaşımlar ile birlikte bu yaklaşımdan değerler eğitimi çalışmalarımızı geliştirmek için istifade etmek mümkün görünmektedir.

Karakter eğitimi konusunda mevcut düşünsel birikimin büyük çoğunluğunun oluşturulduğu Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ndeki çalışmaları incelediğimizde karakter eğitiminin; okul başarılarının yükseltilmesi, okul ve toplumdaki ahlaki dejenerasyonun, şiddet olaylarının önlenmesi ve eğitici okul atmosferinin oluşturulmasında hatırı sayılır katkılar yaptığı görülmektedir. Bu ülkede birçok eyaletin ve merkezi yönetimin eğitim birimi ve eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları birlikte çalışarak kendi karakter eğitimi programlarını oluşturmuş ve bunların okullarda uygulama süreçleri ile sonuçlarına dair dönüt ve değerlendirme çalışmaları yapmıştır.

ABD'deki yoğun çalışmalarla birlikte çeşitli Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ve Avustralya gibi ülkeler ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi uluslar arası kuruluşlar da eğitimde değerlerin önemini kavramış ve bu doğrultuda önemli çalışmalara imza atmışlardır. Son yıllarda ülkemizde de eğitimin geliştirilmesi ve eğitimde başarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığını ve eğitimin değerler boyutunun yeniden öncelikli bir mesele olarak ele alınmaya başlandığını görmekteyiz. Bu doğrultuda dünyadaki mevcut tecrübelerden yararlanılmasının önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamızın üçüncü bölümünde değerler eğitiminin eğitim olgusu içindeki yeri ve değerler eğitimi alanında son elli yıllık araştırmalar sonucunda ortaya çıkan değerler eğitimi yaklaşımları incelenmiştir. Bu yaklaşımlar bireye ahlaki karakteri kazandırma açısından değerlendirmeye tabi tutulmuş ve yaklaşımlar arasından ahlaki karakteri ön plana çıkaran ve onu bireye kazandırmada en bütüncül ve sistemli uygulamalara sahip olduğu düşünülen karakter eğitimi yaklaşımı dördüncü bölümde geniş bir şekilde tanıtılmıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde ABD'de uygulanan çeşitli programların sonuçlarından çıkan tecrübeler ışığında bu programların verimlilik şartları, eleştirilen yönleri ve uygulamada karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Karakteri eğitmenin imkânı, karakter eğitiminde dinin yeri konuları da ele alınmıştır. Bu yaklaşım ve uygulamaların incelenmesi çalışmamıza Türkiye'deki uygulamaların incelenmesi sürecinde takip edilecek kriterleri sağlama açısından da yol gösterici olmuştur.

Yetişen yeni nesle kazandırılacak temel değerlerin belirlenmesinde ve o değerlerin desteklenmesinde toplumun sahip olduğu inançlar belirleyici yere sahiptir. Farklı kültürlerde şekillenmiş karakter eğitimi ve değerler eğitimi programlarından ve tecrübelerinden istifade ederken bunların kendi değerlerimizin süzgecinden geçirilmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Aksi halde değerler eğitiminin kültürel erozyon, kuşak çatışmaları, kimlik bunalımları gibi sıklıkla şikâyet edilen olumsuzlukların azaltılmasına değil daha da büyümesine neden olması olasıdır. Her ahlak sistemi gibi kendi ahlak sisteminin genel geçerliğini savunan din, değerler ve karakter eğitiminin dayanacağı temel değerlerin belirlenmesinde toplumsal mirasın köklü elmanı olarak önemli yere sahiptir. Dolayısıyla dini birikim ile birey arasında köprü vazifesi görmek durumunda olan din eğitimi bilim dalına bu süreçte önemli görevler düşmektedir.



Tarih boyunca okullarda ahlak eğitiminin çoğu zaman din eğitimi ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de 1930 – 1950’li yıllar arasında bir dönem kesintiye uğrayan bu durum yetişkinlerin yetişmekte olan nesillerde kimlik ve kişilik bozulmalarının artışı fark etmelerinin etkisiyle tekrar gündeme alınmış ve okullara din dersleri konmuştur. Ancak genel olarak baktığımızda tüm okulu kapsayan ve informal ilişkileri de işe koşan planlı bir duyuşsal alan eğitimi politikası ve uygulamasının hayata geçirilemediği söylenebilir. Öte yandan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) derslerinin tartışmalı doğası, eğitim-öğretim arasında gidip gelen sınırların hem pedagojik hem de hukuki açıdan belirsizliği ve doğrudan savunmacı ahlak eğitimi içermesi onun karakter eğitimine istenen desteği sağlamasını engellemektedir. Esasında ahlaki karakterin okul kültürü oluşturma, okul çevresindeki paydaşların ve özellikle de ailenin katılımını sağlama gibi dolaylı yöntemlerle birlikte bir program dâhilinde dersler aracılığıyla öğretilmesinin daha başarılı olacağı uygulama tecrübeleri sonucunda görülmüştür. Eğitim sistemimizde değerler ve karakter eğitimi bu doğrultuda ele almaya çalışan girişimlerin son yıllarda hız kazanmaya başladığı bilinmektedir.

Öğrencileri “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere... sahip kişiler olarak yetiştirmek” milli eğitimimizin temel amaçlarından ve eğitimin her aşamasının bu amaç doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2003 yılından itibaren gerçekleştirdiği program yenileme çalışmalarıyla programlarda değerler ve eğitime yer vermeye başlamış ve değerleri kazanım tanımlamaları içine alarak önemli bir zihniyet değişimine imza atmıştır. 2010/53 Numaralı İlk Ders Genelgesi ile okullardan değerler eğitimi konusunda çalışma yapılmasını istemiş ve birtakım yöntemler önermiştir. Ayrıca 1- 5 Kasım 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve eğitimde 2023 vizyonunun tartışıldığı 18. Milli Eğitim Şurasının ana konularından birisini değerler eğitimi oluşturmuştur. Şura sonucunda “Değerler ve Eğitimi Projesi” adı altında bir proje oluşturulması, değerler eğitime yönelik program ve materyaller hazırlanması gibi birçok öneri yer almıştır.

Çalışmamızın beşinci bölümünde değerler eğitiminin Anayasa’dan başlayarak ilköğretim sistemini şekillendiren mevzuat, eğitimde gelecek vizyonunu belirleyen şura kararları, öğretim programlarındaki yeri incelenmiştir. Böylelikle inceleme alanımızdaki

değerler eğitimi uygulamalarının amaçları, içeriği ve çerçevesi belirlenerek incelemelerde göz önünde bulundurulacak hususlar tespit edilmiştir. Mevzuat ve programlar üzerine yapılan incelemeler eğitim sistemimizde değerler eğitimi konusunda yasal ve teorik arkaplanın durumunu, giderilmesi gereken eksiklikleri ve uygulamada değerlendirilmesi gereken imkânları görme açısından da yararlı olmuştur.

Değerlerin birey tarafından kazanılması ve karaktere dönüştürülmesi, bunu sağlayacak değerler eğitimi uygulamalarının planlanması, sadece teoride kalmadan pratiğe dönük sonuçlar elde edilmesi oldukça kompleks ve öğretmeni, okulu hatta aileyi de aşan boyutlara sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemimizde henüz çok yeni olan değerler eğitimi çalışmalarının işleyişi, uygulayıcıların değerler eğitimine bakışı, uygulamada yaşanan sıkıntı ve sorunlar, değerler eğitiminin eğitim sistemimiz içindeki imkânı, çeşitli okul uygulamaları ve derslerle bütünleşme durumu gibi pek çok faktörün bilimsel çalışmalara dayanarak incelenmesi ve bu incelemeler sonucunda yapılacak öneriler doğrultusunda iyileştirmelere gidilmesi isabetli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

#### **Araştırmanın Konusu**

Son yıllarda Milli Eğitim sistemi içerisinde yaygınlaşan değerler eğitimi farkındalığını sorumluluk alanlarına yansıtmaya çalışan il, ilçe ve okul müdürlükleri değerler eğitimi ile ilgili projeler uygulamaya başlamışlardır. Bu doğrultuda İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) oldukça genel ve sistemli bir değerler eğitimi projesini iki eğitim-öğretim yılı boyunca uygulamaktadır. Proje kapsamında her aya bir değer belirlenerek ilçe ve okullardan bu değer ile ilgili etkinlikler yapılması istenmekte, ilçelerde AR-GE birimleri okullarda ise müdür yardımcıları, rehber öğretmenler veya sorumlu öğretmenler öncülüğünde kurulan komisyonlarla değerler eğitimi etkinlikleri planlanıp uygulanmaktadır. Çalışmamızın konusunu: İstanbul MEM tarafından gerçekleştirilen bu uygulamanın literatür, eğitim mevzuatı ve öğretim programları üzerine yapılan incelemelerden değerler ve eğitimine dair elde edilen ilkeler, imkanlar, fırsatlar, sorun alanları, verimlilik kriterleri vb. çerçevesinde incelenmesi oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmanın incelenmesine geçmeden önce değerler eğitimine istikamet veren kavramsal çerçeve, gelişim ve öğrenme kuramları, değerler eğitimi yaklaşımları ve milli eğitim sistemimizde değerler ve eğitiminin yeri incelenerek araştırma için düşünsel birikim oluşturulacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmamızın amacı: “Değerler ve karakteri gelişim ve eğitim boyutlarıyla inceleyip, ilköğretim sisteminde ve okullarında uygulanmakta olan değerler eğitimi çalışmalarını öğretmen görüşleri açısından değerlendirerek durum tespiti yapmak ve değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler geliştirmektir.” Bu amaç etrafında şekillenen aşağıdaki amaçlara ulaşılması araştırmamızın alt hedeflerini oluşturmaktadır:

- a) Değerler, karakter ve ahlaki karakterin mahiyeti, oluşumu ve eğitimini psikoloji, felsefe, eğitim, din ve ahlak eğitimi literatürüne dayalı olarak açıklamak.
- b) Değerler eğitimi alanındaki temel yaklaşımları incelemek ve bunların ülkemiz eğitim sistemindeki uygulamalara muhtemel katkı yollarını araştırmak.
- c) Karakter eğitimi yaklaşımının değerler eğitimine getirdiği yenilikleri belirleyerek ülkemizdeki uygulamalar için sunduğu imkânları incelemek.
- d) Milli eğitim sistemimize yön veren mevzuat ve öğretim programlarında değerler ve eğitim durumunu incelemek.
- e) İstanbul MEM tarafından uygulanan değerler eğitimi programı çerçevesinde: eğitimcilerin okullarda değerler eğitimine bakışlarını; değerler eğitimine dair eğitim durumlarını; il, ilçe, okul ve sınıf genelinde uygulanan çalışmalar ve bunların etkililiğini; değerler eğitimi çalışmalarında karşılaşılan sıkıntı ve sorunları; ideal değerler eğitimine dair görüşlerini ve çeşitli okul uygulamalarının değerler eğitimine katkısına yönelik görüşlerini belirlemek.
- f) İlköğretim okullarında uygulanacak değerler ve karakter eğitimi çalışmalarının geliştirilmesine yönelik önerilere ulaşmak.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmamız birincil ve ikincil kaynaklardan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Çalışmamızda kullandığımız ikincil kaynaklar bu alanda yapılmış mevcut çalışmaları; birincil kaynaklar ise değerler eğitimine yönelik mevzuat, programlar, uygulama planları ve raporları ile uygulayıcı konumunda bulunan eğitimcilerin görüşlerini ifade etmektedir. Çalışmanın genelinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, çalışmanın altıncı bölümünü oluşturan ilköğretim okullarındaki değerler eğitimi çalışmalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi safhasında ise yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi

teknikleri bir arada kullanılmıştır. İlgili bölümde araştırma yöntemi ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Ahlaki karaktere sahip bireylerin yetiştirilmesi ailede başlayıp okul çağında devam eden bir süreçtir ve bu süreç toplumların geleceği için hayati öneme sahiptir. Bu süreçte bilinçsiz, ilkesiz ve programsız yapılacak kimi müdahaleler müspet sonuçlar beklenirken tersi istikamette sonuçlanabilir. Bu nedenle eğitim sistemimize yakın zaman önce dâhil olan ve halen birçok okulda yeterli bilimsel ve düşünsel birikime dayanmadan yürütülmeye çalışılan karakter ve değerler eğitimi çalışmalarından beklenen sonuçların elde edilebilmesi için değerlerin kazanılma süreçlerinin, ahlaki karakterin gelişiminin, mevcut uygulama tecrübelerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmamızda geliştirdiğimiz önerilerin değerler ve karakter eğitiminde planlayıcı ve uygulayıcılara yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

Türkiye’de son yıllarda değerler ve eğitimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar arasında değerler ve karakter arasındaki bireysel ve toplumsal bağlantılar ile değerler eğitiminde ahlaki boyuta odaklanan ve bu alanı din eğitimi bakış açısıyla değerlendirenlerin sayısı sınırlıdır. Toplumsal beklentiler ve eğitim sistemimizde yaşanan gelişmeler gelecekte değerler ve karakter eğitimi program ve uygulamalarının dini değerlere yakın bir şekilde eğitim sistemimizde yer bulmaya devam edeceğini göstermektedir. Bu bağlamda MEB’in değerler eğitimi çalışmalarını yaygınlaştırma çabalarından sonra bu kadar geniş bir alanda uygulanmaya başlanan ilk değerler eğitimi programı uygulamasını uygulayıcıların görüşleri açısından değerlendirmek yararlı olacaktır.

Çalışmamız daha önce alanda yapılan çalışmalardan farklı olarak değerler eğitimini ahlaki karakter kavramı ve ahlaki karakterin gelişim ve eğitimine odaklanarak mevcut değerler eğitimi birikimi ile bir arada değerlendirmesi ve değerler eğitiminin geniş bir alanda uygulanan örneğini bir bütünlük içinde inceleyerek anlamaya çalışması yönüyle farklılık arz etmektedir. Söz konusu değerlendirmelerin eğitim, din ve ahlak eğitimi, psikoloji ve felsefe gibi farklı alanların birikimlerinin birleştirilerek gerçekleştirilmiş olması ise din ve ahlak eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların disiplinler arası boyutunu geliştirme adına önemli görülmektedir.

## **BÖLÜM I: TEORİK ARKAPLAN**

Değerler bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve onun davranışlarını yönlendiren kişilik özellikleridir. Karakter ise bireyin kişiliğinin ahlaka taalluk eden boyutu olarak kabul edilmektedir. Bireyin ruhunda iyice kökleşip yerleşen değerler onun karakterini oluşturur. Bir bütün olarak bireyin karakteri onun kökleşmiş değerlerinin bütünüdür. Bireyin kişiliğinde yer bulan değerler belli bir sistem halinde işlev görür. Davranışlara yön verme açısından birbirlerinden farklı etkiye sahiptirler. Kişinin bilinçli olarak kabul ettiği, içselleştirilmiş, derin tatmin edici özelliğe sahip, az rölatif, mutlak değerler daha yüksek değerlerdir. Bu anlamda dini değerleri de içeren manevi kutsal değerler en yüksek değerlerdendir. Aynı zamanda bu değerler inanç temelli ve ahret boyutlu olmaları nedeniyle bireye daha derinden içsel kontrol sağlarlar. Bu nedenle bireyin karakterini oluşturan değerlerin bireyin inançları ile mutabakatı onun karakterinin sağlamlığı için önemlidir. Çalışmamızın bu bölümünde değerler eğitimi dair kavramsal çerçeve ve değerlerin karakter haline dönüşmesi değer, karakter, ahlak, inanç, dini değer, erdemler gibi kavramlar çerçevesinde ele alınmıştır.

### **1.1. Kavramsal Çerçeve**

Değerler ve eğitimini ahlak ve karakterden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Zira değerler belli bir ahlak sistemi içinde kendilerine yer bulurlar ve bu sistemi benimseyen bireyler tarafından içselleştirilerek karakter özelliğine dönüştürülürler. Kavramsal çerçeve adını taşıyan bu başlık altında değer, ahlak ve karakter kavramları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkileri eğitim, psikoloji, etik ve İslam ahlakı kaynaklarına dayanarak incelenmiş ve değerler eğitimi bir gaye önerisi olarak ahlaki karaktere ulaşılmıştır.

#### **1.1.1. Değer ve Değerler**

“Değerlerle ördüğümüz bir dünyada yaşıyoruz... ‘İnsanlık’ deyince akla, zeki bir memeli türünden çok bu kavramın değer boyutu gelmektedir.” (Poyraz, 2007: 85) İnsanın cisminden öte bir anlam taşımasını sağlayan onun değerlere sahip ve değerler üreten bir varlık olmasıdır. İnsan için değerlerden yoksun olmak ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk; inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği olarak kabul edilir (Dilmaç, 2007:4). İnsan, var olmasının amacı konusunda tatmin edici bilgi ve yorumlara ulaşmak ister. Aynı zamanda insan, hayatına yön verecek değerlerin ve ilkelerin arayışı içindedir. Bu arayışa hayata anlam verme ya da hayatın anlamını arama

diyoruz. Hayata anlam verme hayatı değerlendirme çabasıdır. Nitekim “hayatın anlamı” ifadesi, “hayatın değeri” olarak da anlaşılmaktadır (Akıncı, 2005: 10). Hayatımızda bu kadar önemli yer tutan ve insanlığın mütemmim cüzü olan değer veya değerler nedir?

Değer kavramı sözlükte (www.tdk.gov.tr, 2011) “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Kelimenin sözlükteki anlamlarına baktığımızda değerın insanın varlığı anlamlandırma ve değerlendirme çabasının sonucu olarak ortaya çıkıp zamanla topluma mal olarak toplumun ortak mirasını oluşturan öğeler olduğunu söyleyebiliriz.

İnsan, soyut kavramları daha anlaşılır kılmak ve tanımlamak için onları somutlaştırma ve tanıdık kavramlarla kıyaslama eğilimindedir. Literatüre baktığımızda bu durumun değer kavramı için de söz konusu olduğunu görürüz. Öyle ki değer tanımlamalarında ya değerlerin bireysel ve toplumsal işlevlerine yer verilerek somutlaştırma yapılmaya çalışılmış ya neyin değerli olduğu belirtilerek betimsel bir tanımlama yapılmış ya da değerler inanç, standart, tutum ve ölçüt gibi çeşitli kavramlara benzetilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Değerleri “kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler” olarak tanımlayan Fichter (1996: 143) ile “eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri” olarak tanımlayan Theodorson (1979, akt. Özensel 2004: 6)’un tanımlamaları değerleri daha çok işlevlerine göre ve ölçüt, standart ve prensip gibi kavramlara benzeterek açıklamaya çalışmaktadır. Değerler üzerine yapılmış tanımlamaların ortak noktasının onların; “kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları” olduğunu belirten Suparka ve Johnson (1975: VIII) da benzer bir yaklaşım içindedir.

Değer kavramı üzerine yapılan açıklamalardan bazıları ise betimsel bir yaklaşımla değere sahip olmanın ne anlama geldiğine vurgu yapmaktadır. Buna göre kişiye veya gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir veya kişi veya grup tarafından beğenilen her şey değere sahiptir (Fichter 1996: 142). Türkiye’de değerler ile ilgili ilk çalışmaları yapan

Güngör (2000: 27) ise değerleri bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlayarak değeri inanca eş tutar.

Sosyoloji, psikoloji, antropoloji, etik, ilahiyat gibi birçok farklı alanla ilişkili olan değer kavramının bu çok boyutluluğunun doğal sonucu olarak literatürde pek çok tanımının yapıldığı görülmektedir (Özensel, 2004: 1-4; Akbaş, 2004: 44; Dilmaç, 2007: 14; Fichter, 1996: 421; Güngör 2000: 27). Bu tanımlamalardan her birisi kavramın farklı yönlerini ortaya koysa da değerleri anlamak için tanımlamaların ötesine geçip değerlerin toplumsal ve bireysel fonksiyonlarını, oluşum ve kaynaklarını incelemek özellikle de - çalışmamız açısından önemine binaen - değerlerin karakter ve ahlak ile bağlantılarını belirginleştirmek gerekmektedir. Bu nedenle biz değerlerin hem psikolojik hem sosyolojik yönünü göz önünde bulunduran hem de değerlerin öğrenilme sürecine vurgu yapan Akbaş (2004: 44)'a ait "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar" tanımını son olarak vermekle yetinecek ve değerleri çalışmamız açısından önem arz eden özellikleri yönünden incelemeye çalışacağız.

İnsanın davranışı değerleriyle şekillenir. Birey sahip olduğu değerlere uygun tutum ve davranışlar geliştirir. Toplumsal bütünün bir parçası olarak birey hayatını bu kadar derinden etkileyen değerleri edinirken içinde bulunduğu grup, kurum vb. bağlamlardan ayrı düşünülemez. Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri içerirler ve bu kurumların mensuplarından bu değerleri benimsemeleri beklenir (Özensel, 2004: 1). Bireyin değeri benimsemesi değerlerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psiko-motor boyutunu kabullenip yaşamasıyla olur. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varmayı ve onları kavrayarak nerede kullanacağını bilmeyi kapsar. Değerlerin duyuşsal boyutunda ise ilgili değere karşı iyi kötü, olumlu olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkiler edinimi vardır. Psiko-motor boyut ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışa dönüştüğü son aşamayı ifade eder. Değerin davranışlara dönüşebilmesi için bilişsel ve duyuşsal yönünün eksiksiz biçimde tamamlanması gerekir (Akbaş, 2004: 45).

Birey tarafından iyice içselleştirilen değerler bireyin gelecekte ne şekilde davranmasının beklendiğine dair bizlere yol gösterir. Zira hem bilişsel hem de duygusal yönden iyice içselleştirilen değerler bireyin davranışlarına yön veren, onların devamlılığını ve

düzenliliğini sağlayan inanç veya standartlar haline dönüşmüştür. Bu değerler; öğrenme, sosyalleşme ve olgunlaşma gibi faktörlere bağlı olarak değişime açık olsalar da değişime karşı oldukça dirençlidirler. Değerlerin bu özelliği onları karakterle aynı çizgiye taşımaktadır. Bireyin ruhunda iyice kökleşip yerleşen değerler karakter özelliklerine dönüşmektedir ki, bir bütün olarak bireyin karakteri onun kökleşmiş değerlerinin bütünüdür desek yanlış olmaz.

Değerler kişiliği etkileme, bireyi davranışa sevk etme derecelerine göre farklılık gösterebilirler. Değerleri davranışı etkileme fonksiyonuna göre sıralamak istersek bir uçta kişinin bilinçli olarak kabul ettiği, içselleştirilmiş, moral açısından en güçlü değerler bulunur. Bu değerlerin çiğnenmesi normal kişide suçluluk ve utanma duygusu uyandıracaktır. Kişi bu değerlere rıza göstermeye kendini bilinçli olarak zorunlu hisseder. Dini ve ahlaki değerler bu tür değerlerdir. Estetik zevk konuları, görgü kuralları gibi daha alt düzeyde zorlayıcılığa sahip değerler ise diğer ucu temsil eder. Bu değerlerin daha az etkili oluşu bunlara uyulmaması anlamına gelmez. Birey çoğu zaman bunlara ahlaki bir zorunluluk hissetmeden alışkanlık olarak uyar (Fichter, 1996: 148).

Değerler arasında davranışı etkileme açısından bir sıralanma düzeni vardır. Bu sıralanma düzeni içinde bir değer bir başka değerden daha yüksek ya da daha aşağı olarak belirlenir. Bu durum değerlerin özünde bulunan bir şeydir fakat değerlerin yükseklik ve alçaklığı tercih esnasında ortaya çıkar. Değerlerin davranışı yönlendirme fonksiyonundaki farklılık ikilem durumundaki tercihte ortaya çıkar. Max Scheler (akt., Akarsu, 1962; 87-91)'e göre hayati (vital) değerler duygusal değerlerden, ruhsal (geist) değerler hayati değerlerden, kutsal değerler ise ruhsal değerlerinden daha üstündür. Değerlerin daha yüksek ya da daha aşağı oluşu süreklilikleri, bölüşülebilirlikleri, tatmin derinliği ve değerlerin mutlaklığı ile ilişkilidir. En aşağı değerler gelip geçici değerlerken en yüksek değerler öncesiz-sonrasız değerlerdir. Bir değer bölünmeden daha fazla kişiye pay sağladığı ölçüde büyük değer olur. Daha derin tatmin edici ve daha az rölatif, daha mutlak değerler daha yüksek değerlerdir. Bu anlamda dini değerleri de içeren manevi kutsal değerler en yüksek değerlerdendir. Aynı zamanda bu değerler inanç temelli ve ahret boyutlu olmaları nedeniyle bireye daha derinden içsel kontrol sağlarlar (Bazarkulov 2008: 23,48).

Değerlerin bireyin davranışlarını şekillendiren temel etken olmaları onların toplumsallıkları ile yakından ilişkilidir. Değerlerin bireyin davranışını yönlendirme



fonksiyonları, toplumun kolektif vicdan seviyesinde genel kabule mazhar olmalarının bir sonucudur (Grünberg 2000 akt. Yavuz, 2007: 94). Toplumsal anlamda değerlerde yaşanan değişimler bireylerin karakterini etkilemekte, değerlerin değişmesi karakterleri değiştirmektedir. Toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen normları ifade eden değerlerin toplum açısından açıklanışında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlara sıkça temas edilir. Bu temas onların bireyle toplum ve toplumun tüm fertleri arasındaki gizil bağlar olduğunu göstermektedir. Değerlerin toplumda icra ettikleri fonksiyonları Fichter (1996: 152) şu şeklide açıklar. Değerler:

- a) Kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır.
- b) Kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerine odaklaştırır.
- c) İdeal düşünme ve davranma yolları değerler tarafından işaret edilir.
- d) Kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler.
- e) Değerler bireyi doğru şeyleri yapmaya, onaylanmayan davranışlardan uzak durmaya yönlendirir.
- f) Değerler dayanışma araçları olarak da işlev görür. Benzer değerleri paylaşan kişiler birbirine doğru çekimlenir ve toplumsal dayanışma daha kolay gelişir.

Birey veya grupların sahip olduğu değerler birbirinden bağımsız değildir. Toplumun geneli, her bir toplumsal kurum ve birey birçok değeri bir bütünlük içinde barındırır. Bu bütünlüğe değerler sistemi adı verilmektedir. Değerlerin sınıflandırılması üzerine önemli çalışmalara imza atmış olan Rokeach (1973 akt: Sağnak, 2007: 715) değerler sistemini varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak açıklamaktadır. Birey ve toplumun değerleri bir sistematik içinde bulunmak zorundadır. Aksi halde birey ve toplumda değerler çatışmasından bahsedebiliriz ki bu bireyin ve toplumun dengesini bozacak bir durumdur.

Toplumsal anlamda değerler sistemi kavramı birçok değeri bir uyum içinde bir arada tutan din, hukuk, ahlak vb. kurumlar için de kullanılır. Değerlerin dayandığı bilgi ve inanç sistemi zemininde birbiriyle olan bağlantısı, onların bazı alanlarda kümelenmelerini ve bir değerler sistemi oluşturmalarını mümkün kılmaktadır. Mesela, din bir değerler sistemidir, derken dini inanca bağlı değerlerin meydana getirdiği bir değerler bütününden bahsedilmektedir. (Şentürk, 2010: 52-53).

Birey veya grubun sahip olduğu değerler sistemi içerisinde temel bir değer bulunabilir ve bu temel değer diğer tüm değerlerden daha etkili ve üstün olabilir. Temel değer bir insanın değer sisteminde birinci veya en st sırada bulunan değerdir (Güngör, 2000: 42). Aynı durum toplum için de geçerlidir. Toplumun değerler sisteminin üstünde Fichter'in (1996; 152) sonul değerler adını verdiği st değerler vardır. Birey ve toplumun değerler sisteminde temel ya da sonul değerler olarak kabul edilen bu değerlerin birey ve toplumun hayatındaki işlevleri itibarıyla en etkili değerler olması beklenir. Fonksiyonları açısından daha sürekli, blşlebilirlikleri daha mümkün, tatmin derinliği yüksek ve daha az göreceli olan kutsal değerler bu değerlerdendir. Bu değerler bireyin karakterini etkileme açısından yüksek potansiyele sahip olduğu için karakter eğitiminde önemlidir.

Karakteri oluşturan değerler sisteminin berraklığı ve bireyin inançları ile mutabakatı onun karakterinin etkilerden uzaklığı ve sağlamlığı için önemlidir. Karakterde yer bulan değerler ne kadar açık, birbirine bağlı ve değerlerin organizasyonu birbiri ile ne kadar uyumlu olursa karakter o derece aydın ve sağlam olur. Kişi şahsiyetinde ne kadar çok değeri uyum ve açıklık içinde barındırabilirse o derece zengin bir karaktere sahip olur. Bireyin şahsiyetini teşkil eden değerlerin organizasyonu şahsın ne derece şuurlu faaliyeti mahsulü olursa karakter o derece zgr ve özellikle de manevi değerler şahsın ruhunda ne derece hâkim rol oynarsa, şahsiyet o derece ihtiyar sahibi olur (Kerschenstainer, 1977: 31).

Birey ve toplumun hayatında bu kadar büyük öneme sahip değerlerin kaynağı insan mıdır, yoksa aşkın bir kaynaktan söz edilebilir mi? Dini düşünceye dayalı bir temellendirme bu soruya mutlak olarak aşkındır cevabını verirken, hümanist yaklaşımlar insandır cevabını verecektir. Gerçekte iki düşünceyi de temsil eden bir yaklaşım daha isabetli görünmektedir. Vahiy insanlık tarihi boyunca insanın anlam inşasına ve değerler dünyasını kurmasına destek olmuş ona rehberlik etmiştir. Bu nedenle değerler aşkın bir mahiyet ima ederler. Aynı zamanda da onlar kendileriyle yaşanılan unsurlardır; yaşayan tecrübelerin içinde ve onun tarafından yeniden üretilirler. Değerlerin arka planında kimi zaman ilahi kaynaklı bir inanç sistemi, bazen de insan ürünü olan dünya görüşü veya hayat felsefesi vardır (şentürk, 2010: 52).

Tarihi süreçte değerlerin oluşumuna baktığımızda değerlerin kaynağının tek başına birey ya da topluma indirgenmesi mümkün görünmemektedir. Zira her zaman toplumun

değerli bulduğu şey değerlidir demek yetmez. Toplum bazen değerli olmayan şeyi de pekâlâ değerli bulabilir. Toplumun değerli olmayan birçok şeyi değerli sayıp ahlaki problemleri çoğalttığı dönemlerde ahlak ilkelerini - çoğu zaman aşkın kaynaktan beslenen - büyük ahlakçılar, din adamları veya filozoflar getirmiştir (Akarsu, 1982: 14). Fichter (1996:143-144) değerlerin kaynağını toplum ve insan olarak görür ancak ona göre kaynağın toplum ya da insan olması birbirinden farklıdır. Değerlerin kaynağının toplum olması onların toplumsal değerlendirme araçları olmasının sonucudur. Toplumda bireyin yerini belirlemek için değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmenin standartları bireyin çevresindeki kültür tarafından uzlaşa ile oluşturulmuştur. Öte yandan kişiye içsel olan değer kaynakları da vardır. Bunlar değerlerin kaynağının ikinci düzlemini oluştururlar. Bireyin insanlık onuru, bireye saygıyı gerektirir. Kişisel dokunulmazlık hakkı insanlık gerçeğine dayandırılır. Bu durumda bireye saygı ve kişinin dokunulmazlığı değerleri insanın insan oluşu üzerine bina edilmiş, kaynağını insandan alan değerler olarak kabul edilebilir.

Değerler deyince bir bütün olarak ahlaki yargılardan bahsetmeyiz. Değerleri ahlaka ilişkin ve ahlaka ilişkin olmayan değerler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Ahlaka ilişkin değerler zorunluluk bildirir, bize ne yapmamız gerektiğini söyler. Ahlaka ilişkin olmayan değerlerin böyle bir emretme özelliği yoktur. Bunlar daha çok kişisel tercihlerle alakalıdır. Ahlaka ilişkin değerler de evrensel ve evrensel olmayan değerler olarak ikiye ayrılır. Evrensel olanlar insanlığın ortak mirasının sonucu olarak kabul edilebilir. Bunlara insan hakları evrensel beyannamesinin ilkeleri örnek verilebilir (Lickona, 1991: 38). Değerlerin bu şekilde evrensel hale gelmesi belli bir kültür veya birey tarafından üretilmiş de olsa zamanla genel kabule mazhar olmaları ile alakalıdır. Birey tarafından üretilen değer başkalarına açıldıkça, paylaşıldıkça nesnelleşir. Nesnelleşen değerler insanlık değerlerini yani erdemleri oluştururlar (Poyraz, 2007: 84). Değerlerin kaynağı ile ahlaka ilişkin ve ahlaka ilişkin olmayan değerler üzerine ileri sürülen fikirler bir bütün olarak değerlendirildiğinde aslında aynı gerçeğin farklı yönlerini ifade ettiklerini görmekteyiz. Kültürel ve sosyolojik bir vakıa olarak ahlak alanıyla ilgili değerlerden toplumca paylaşılan, ilahi kaynağa dayanan ve insan onurunu koruyan değerler nesnelleşmiş ve değer olmaktan öteye geçerek erdemlere dönüşmüştür. Karakter eğitiminin amacı erdeme dönüşmüş bu değerleri öğrenciye

aktarmaktır. Değerler eğitiminde aktarılan değerler her zaman ahlaki alanla ilgili olmayabilir. Ancak karakter eğitiminde erdeme dönüşmüş ahlaki değerlere odaklanılır.

### **1.1.2. Ahlak**

Sözlükte (www.tdk.gov.tr., 2011) “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tanımlanan ahlak kavramı günlük yaşamda çoğunlukla etik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Oysa insan toplumsal bir varlık olarak ahlakı şahsen yaşar. Ahlakı yaşamakla kalmayıp ahlakın kavramları ve ahlaklılık üzerine düşünmeye ve düşündüklerini dile getirmeye başladığı zaman ahlakı aşır etik yoluna girmiş olur. Etik; değeri konu alan, kapsamında insanın değer biçici deneyimi, kısacası hayata anlam katan her şey bulunan düşünüş tarzı, ahlaki ilkeler teorisi veya felsefe disiplini (Cevizci, 2002:1-5). Etik daha çok pratik ahlak uygulamalarına yol gösteren teorik bir çabaya işaret etmektedir ki ahlaklılık üzerine ileri sürülen fikirlerin niteliğinde onları otomatik biçimde iyi karaktere veya iyi davranışa dönüştüren bir şey yoktur (Dewey, 1976: 117). Günlük kullanımda sık sık karıştırılan ahlak ve etik kavramları arasındaki farka bu şekilde kısaca değindikten sonra ahlakın değerler ve karakter ile bağlantısını kurarak ahlak üzerine düşünmeye ve bir olgu olarak ahlakın ne olduğunu belirlemeye çalışalım.

Ahlak, bir toplumda bireylerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları ilkelerin, kuralların tümünü anlatmaya yarayan bir kavramdır. İnsanların birbirlerine göstermesi gerekli olan, duyularla sezilebilen, görünmeyen, soyut, tinsel, manevi düşünce ve davranış kalıplarını içerir. Bu davranış kalıpları ilk insandan günümüze kadar, din, töre, gelenek, görenek gibi temel, toplumsal kurumların; felsefe öğretilerinin, ulusal ve uluslar arası antlaşmaların, bildirgelerin, yaptırımların, yasaların etkisiyle oluşmuş, insanın, insanlığın ortak bilincinde ve bilinçaltında yerleşmiştir. Ahlakın amacı, ilgi alanı, konusu; doğruyu, güzeli, iyiyi, hatalıdan, yanlıştan, çirkinden, kötüden ayırmaktır (Köknel, 2006: 111).

Diğer bir açıdan ahlak, “bir kültür çevresi içinde kabul görmüş, belirlenmiş ve tanımlanmış değerler manzumesi ve amaçlarla, bu değerlerin nasıl yaşatılacaklarını, söz konusu amaçlara nasıl ulaşılabileceğini ortaya koyan kurallar öbeği” veya “bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönem boyunca, belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve söz konusu düzenlemeye bağlı olarak töreleşmiş, gelenekleşmiş yaşama biçimi” şeklinde tanımlanabilir (Cevizci, 2002: 3). Ahlakın

kaynağına ve topluma bakan yönüne ağırlık veren bu tanımlamaların yanında ahlaki bireye bakan yönü ile de tanımlamak mümkündür. Bireye bakan yönü ile ahlak “bir toplumda insanların uymak zorunda oldukları davranış kuralları” ya da “insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak durmasıdır” (Aydın, 2005: 15).

Ahlak, Arapça “hulk” kelimesinin çoğuludur. İslam kaynaklarında “hulk” ile ahlak aynı manaya kullanılmıştır. “Hulk” genelde yaratılış anlamına gelen “halk” kelimesi ile birlikte bir bütün olarak insanı tavsif etmek için kullanılır. “Hulk” insanın içsel/psikolojik özelliklerine, halk ise insanın dış/fizyolojik görünüşüne aittir. “Filan adamın halk ve hulk’u güzeldir.” demek batın/ruhu ve zahiri/görünüşi güzeldir demektir (Gazali, 2000: 120; Erdem, 2006: 51). Türkçe literatürde ahlak en genel anlamıyla doğru ile yanlış arasındaki ayrımı yapan değerler sistemi olarak kabul edilmektedir (Köknel, 2006: 111).

İbn Miskeveyh’ten itibaren birçok ahlakçı ahlakı: ruhta köklü bir şekilde yerleşip kendisinden fiil ve davranışların düşünmeden, zorlamaya ihtiyaç duymadan, kolaylıkla meydana geldiği heyet-i rasiha/güçlü bir hal olarak tanımlamıştır (Gazali, 2000: 120; Erdem, 2006: 53). Ahlakı ruhta yerleşen bir hal olarak tanımlamak onu değerler yönünde nötr kabul etmeyi gerektirmektedir. Oysa ahlak kavramı çoğunlukla pozitif bir anlam taşımaktadır. Nitekim Yaran (2011: 13) ahlakı “insanın fitratındaki/doğasındaki, kötülük yönünün arındırılması ve iyilik yönünün geliştirilmesi böylece insanlar arası ilişkilerin barışçıl bir biçimde sürdürülmesi için; ilahi inayet ve insani deneyimlere dayalı olarak oluşturulmuş bulunan; toplumun ve vicdanların çoğunluğunun değerini kabul ettiği; duygusal ve düşünsel huylar, davranışsal ve eylemsel etkinlikler ve bunların gerçekleşmesine yönelik değerler” şeklinde tanımlayarak ahlakın pozitif bir anlam içerdiğine işaret etmektedir. Ahlak ile ilgili tanımlamada karşılaştığımız “bir kültür çevresi içinde kabul görmüş”, “insani ilişkilerde uyulmak zorunda olunan”, “gelenekselleşmiş” ifadeleri de ahlak kavramının zımni bir onaylanmışlığı ifade ettiğini göstermektedir.

Ahlakı ruhta yerleşen bir hal olarak tanımlamak onu karaktere eş tutmak anlamına gelmektedir. Literatürde bu yönde kullanımlar bulunsa da kişiliğin ahlaki boyutunu ifade eden karakter kavramından farklı olarak ahlakın toplumsallık ve onaylanmışlık yönünün daha ağırlıklı olduğu söylenebilir. Nitekim çalışmamızın ilerleyen kısımlarında

“ahlaki karakter” başlığı altında ele aldığımız üzere ahlaki karakter kavramsallaştırmasının erdeme dönüşmüş değerleri içeren bir karakteri ifade etmek için kullanılması da bu şekilde açıklanabilir. Bu nedenle ahlak kavramının ardından karakter ve ahlaki karakter kavramının anlamı ve kapsamını daha geniş bir şekilde ele almak gerektiğini düşünüyoruz. Zira ahlaki karakter, değerler ve karakter eğitiminin temel yapı taşlarını belirleme açısından önem arz etmektedir.

### **1.1.3. Karakter**

Yunanca aslı “caractere” olan karakter kelimesi ayırt edici nitelik, bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye (www.tdk.gov.tr., 2011) anlamlarına gelmektedir. Genelde belli bir ırk ya da canlı grubunun ortak alametleri manasında kullanılmakla birlikte hem tek tek alametler hem de alametlerin toplamı tarzında kullanımı mevcuttur. Aynı manada mimarinin, musikinin, vb. karakterinden de bahsedebiliriz. Terbiye edilen insanın karakterinden bahsederek o zaman kelime ikinci bir mana ve muhteviyat kazanır. Bu ikinci manaya göre karakter, ruhta iyice yerleşen prensipler veya maksimler vasıtasıyla her irade fiilinin kesin ve muayyen olması üzerine ruhun istikrar kazanmış halidir. Eğer bu prensipler zamanın ve cemaatin ahlak kodlarıyla uygunluk teşkil ederse o zaman karakter ahlaklılık vasfını taşır ki bu aynı zamanda kıymet ifade eden bir kavram olur (Kerschenstainer, 1977: 14-15). Eğitimin konusunu teşkil eden insana has bir durum olması yönüyle karakterin daha farklı tanımlamaları da yapılmıştır.

Karakteri, “bireyin ahlaklı bir kişi olarak davranmasını sağlayan psikolojik özelliklerin karmaşık bir bütünü” olarak tanımlayan Berkowitz ve Bier (2004: 73) ve “fiillerin kendisinden düşünmeksizin kolaylıkla çıktığı, nefsin bir durumu” olarak tanımlayan Gazali (2000: 120) karakterde psikolojik süreçlere vurgu yaparlar. Scheler (akt. Akarsu, 1962: 74) de karakteri; kişinin geist alanındaki yatkınlıkları, hafıza, istem yatkınlıkları, zihinsel yatkınlıklarından doğan tek tek eylemlerini açıklamak için bizim koyduğumuz az çok değişmeden kalan varsayımsal özellikler, tasavvurlar olarak açıklar. “Gesit” kavramını şuur, bilinç, insana mahsus bir özellik olarak kendini ve tüm varlığı kavrama yeteneği anlamlarında kullanan Scheler karakteri açıklarken bir yandan onun psikolojik yönüne dikkat çekmekte bir yandan da kişinin karakteri hakkında çevrenin verdiği hükümlere atıf yaparak karakterin sosyal boyutuna işaret etmektedir.

İnsanın karakterinden bahsederken iç âlemden doğarak dışa vuran harici şeylerden yola çıkarak insanın iç âlemi ve ruhi durumu hakkında konuşuyoruz demektir. Bir yönüyle bu insanın fiil ve sözleri ile dışa vuran değerlerinden onun değerler sistemi ya da bir bütün olarak karakteri hakkında hüküm vermeyi işaret eder. Karakter bu yönüyle değer kavramından farklıdır. Değer eğilim veya yönelmeyi ifade ederken karakter bilgi ve değerden kaynaklanan hareketi ve etkinliği de ifade eder (Burke ve diğerleri 2001:6). “İyi karakter sahibi kişinin bu özelliği belli eğilim ve alışkanlıklar sonucu kazanıldığı için bu özellik başkaları tarafından gözlenebilme ve takdir edilme potansiyeli vardır... Kişinin iyi karaktere sahip olması hem kendisi hem de başkaları tarafından bilinir” (Yazıcı ve Yazıcı 2011: 14).

Köknel (2005: 20) karakteri, “insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer” olarak tanımlar. Karakteri insanın etkinliğine çevrenin verdiği değer olarak tanımlayınca değerler ve toplumsal ahlak sistemi ile karakter arasındaki bağlantı kendiliğinden belirginleşmektedir. Buna göre bireyin karakteri kişisel özellikleri ile çevrenin değer yargılarından oluşur. Toplumsal mirası oluşturan dini gelenekler, edebi öyküler, hikmet sahibi bilgiler ve ortak duyguları ifade eden kişiler tarafından ortaya konmuş erdemlerin birbiriyle uyumlu karışımı bir bütün olarak toplumun ayırt edici özelliklerini belirlediği gibi bireyin karakterini de etkiler. Nitekim Lickona (1991: 51,52)’ya göre karakter işlevsel olan uygulamadaki değerlerden oluşur. Birey karakterinde ilerleyerek değerlerini erdemlere dönüştürür ki erdemler belirli durumlara ahlaki olarak iyi karşılık vermeyi sağlayan güvenilir içsel istidatlardır. Erdem; bireyin düşünce, duygu ve davranış boyutlarıyla ahlaki mükemmellik yoludur. Bu açıdan karakter bireyin uygulamadaki kökleşmiş değerleri içselleştirmesi ile oluşan erdemler bütünü olarak tanımlanabilir. Karakteri, “kişiliğin ahlaki kısmı” olarak tanımlayan Aydın (2005; 16-17)’in yaklaşımında da karakter kavramının toplumsal ahlak ve onama ile olan ilişkisi yer bulmaktadır. Hayatın her anında toplumsal değerlere muhatap olan birey onlardan kendi karakterini inşa eder. Karakter bireyin sosyalleşme sürecinin bir sonucu olarak belirginleşir.

Adler (1998; 183) karakteri “hayatın meseleleri karşısında, bir insanın ruhunda meydana gelen çeşitli ifade şekilleri” olarak tanımlayarak karakteri açıklamada sosyalleşmenin önemine gönderme yapar, fakat o bu sosyalleşme sürecinde bireyin etkinliğini ve saygınlık arzusunu ön plana çıkarır. O’na göre karakter özelliği denince,

yaşamın karşısına çıkardığı ödevleri çözmeye çalışan bir insanda belli bir ruhsal dışavurumun ön plana çıkması anlaşılır. Adler'in karaktere yaklaşımı karakterin toplumsal değerlerle olan bağlantısını ön plana çıkartan yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Zira o karakterin toplumsal değerlerin içselleştirilmesinden öte bireyin toplumun da bir parçası olduğu hayat ile mücadelesi yoluyla geliştirdiği belirli bir ruhsal dışavurum olduğunu belirtmektedir. İnsanın devinim çizgisinin dış belirtileri olan karakter özellikleri bir kimsenin çevresi, soydaşları, kısaca toplum ve yaşamın sorunları karşısında nasıl bir tutum takındığını gösterir. Onlar kişiyi saygınlığa ulaştıracak ikincil ve sonradan edinilmiş araçlardır ve kişiliğin esas amacı olan saygınlığa ulaşmak için hepsi bir araya gelerek bir yaşam yöntemi oluştururlar (Adler, 1998:184).

Kupperman (1985; 221-222) karaktere birey için gördüğü işlev açısından yaklaşarak onu bireyin kendini sunuş biçimi olarak açıklar. Karakter kişinin kendini başkalarına ve kendisi için tutarlı bir şekilde sunuş tarzıdır. Karakterin bu fonksiyonu karakterin önceden bilinebilmesini de mümkün kılar. Karaktere sahip olmak bir kimsenin hâlihazırda meydana gelen, şimdiye kadar meydana gelmiş olan veya belli bir zamana kadar gerçekleştirmiş davranışlarının ve ifadelerinin toplanmış haline indirgenemez; karaktere sahip olmak gelecekteki ifadeler ve davranışlar hakkında bir şeyler ima eder. Fromm (t.y.; 79) da karakteri açıklarken karakterdeki psikolojik süreçlere, sosyalleşme ile olan bağlantısına ve tutarlılığa birlikte gönderme yaparak onu "insanın dış dünya ile ilişkisinde kendine mal etme ve sosyalleşme süreci içerisinde enerjisinin belli bir yöne çevrildiği (bir dereceye kadar sürekli) bir kalıp" olarak tanımlar.

Ribot, (akt. Kerschenstainer, 1977: 39-41) karakterin mahiyetinde iki vasıf kabul eder: Vahdet ve sağlamlık. Bunlar zaruri ve aynı zamanda karakter için kâfi şartlardır. Vahdetten maksat kendisiyle mutabakat halinde bulunan harekettir. İçgüdüler, ihtiyaçlar ve temayüllerin tek bir doğrultuya yönelerek bir bütünlük arz etmesidir. Karakterinde bu vasıflar bulunan insan kendi kararlarını alır ve kararlılıkla uygular. Sağlamlık ise devamlı olarak muhafaza edilen vahdetten başka bir şey değildir. Karakteri vahdetli ve sağlam olan insanların sayısı azınlık teşkil eder. İnsanların çoğu diğer insanların, olayların ve çevrenin tesirine göre tavır alan plastik karakter ya da şekilsizler denilen gruba veya reaksiyonlarında istikrar görülmeyen müteredditler grubuna aittir.

Karakterin tanımlanması psikoloji, sosyoloji, metafizik, din ve etik gibi farklı alanlara teması gerektirmektedir. Bu özelliği nedeniyledir ki literatür de pek çok tanımlamaya



rastlanmaktadır. Bu tanımlamalarda karakterin ruhta yerleşen nispeten kalıcı ve davranışa yön veren bir durum oluşu, sosyalleşme süreciyle birlikte etkileşime bağlı gelişmesi, bireyin dış dünyaya karşı bir tavır alış ve kendini sunuş biçimi oluşu noktaları genelde sıklıkla vurgulanan hususlardır. Karakter kavramının anlaşılmasında karşılaşılan güçlüklerin kaynağı olarak farklı disiplinlerle ilişkili bir kavram olmasının yanında insanın kişiliğine dair birçok başka kavramın karakterle ilişkisinin tam belirginleşmeden kullanılması da görülebilir. Aşağıda karakterle ilişkilerini karşılıklı olarak incelemeye çalışacağımız şahsiyet, mizaç, kişilik, benlik ve huy gibi kavramlar bu kavramlardandır. Bu kavramların anlaşılması karakter kavramının anlamının daha belirginleşmesine katkıda bulunacaktır.

Arapça sözlükte “fert, kişi, birey” anlamındaki şahıstan oluşturulmuş yapma mastar olan şahsiyetin kökü şuhûs “yükselmek, uzaktan görünmek”, şahsiyet ise “irileşmek, büyümek” demektir (Lisanü’l Arab, akt. Hökelekli, 2010: 297). Türkçede Arapça kökenine yakın bir anlamda “kişilik, belirgin özellik” (www.tdk.gov.tr., 2011) şeklinde açıklanmıştır. Evrim (akt. Çamdibi, 1983; 21)’e göre şahsiyet (personalite) kelimesi Latince persona (aktörün maskesi) veya per sonare (içinden akseden) kelimelerine karşılık gelmektedir. Romalılar zamanında kelime “persona” oyuncunun kendisi için kullanılmaya başlanmıştır. Bu, aldatici bir görünüşten gerçek vasıflarıyla insanın asıl karakteri manasına doğru bir kaymadır.

Şahsiyet, İslami literatürde karakteri karşılayan kavram olarak kullanılmaktadır. Hem şahsiyet kelimesinin etimolojik tahlili hem de Latince’deki karşılıkları şahsiyetin içten dışa aksetme, gelişime bağlı olarak görünürlük kazanma anlamlarını taşıdığını göstermektedir ki kelime bu noktada karakter kavramıyla büyük benzerlik göstermektedir. Çamdibi (1983: 21 - 29)’ne göre şahsiyetin tanımlamalarında uzlaşmış iki temel nokta vardır: Şahsiyetin tek oluşu ve istikrarlı oluşu. Şahsiyet kendimize mahsustur ve değişime karşı istikrarlıdır. Şahsiyet kelimesinin tanımlanışındaki bu uzlaşmış noktalar da karakter kavramıyla benzerlik göstermektedir. Zira karakter kavramının açıklanışında da istikrar ve bireye ait yerleşik bir durum oluşuna sıklıkla temas edilmektedir.

Karakter ve şahsiyet kavramları arasındaki benzerliklerin yanında bazı farklılıklara da işaret edilmiş hatta bu noktada iki zıt görüş ortaya çıkmıştır. Birinci görüşe göre karakter değer taşıyan, şahsiyet ise değer niteliği olmayan kişilik olarak tanımlanmıştır.

Bu görüşü paylaşan Hökelekli (2010; 297)'ye göre karakterli insan davranışlarını toplumun değer yargılarına uygun biçimde yönetebilen, değerler sistemini içselleştirmiş olan kimsedir. Karakter daha çok ahlak ağırlıklı bir anlam içerir. Benzer bir görüşü savunan Çamdibi (1983; 34)'ne göre cemiyetin fertten intibak talebinde bulunduğu elemanlar karakteri, cemiyetin mutlak intibak talebi içine girmeyenler de şahsiyeti teşkil eder. Bu manada dürüstlük bir karakter özelliğidir. Olaylar karşısında tepki verme hızınız ise şahsiyet özelliğidir. Şahsiyet; zeka, mizaç, duygu ve heyecanlar, kendini ifade biçimi, bedensel yapı ve sosyal durum gibi daha geniş bir yapı arz eder. Tam tersi bir görüşü savunan Kerschenstainer (1977: 32)'a göre karakter tutarlı ve iyi olmayabilir ve küçüklüklere düşebilir; fakat şahsiyet hiçbir zaman adi ve fena olamaz. Karakter menfi bir kıymet ifade edebildiği halde, şahsiyet daima büyük ve muazzam bir şeydir ve daima müspet manada bir kıymet ifade eder.

Hökelekli (2010: 297) şahsiyetle karakterin en önemli farkını, “şahsiyetin bir kişiyi tanımlayan ve hem doğuştan gelen hem de sonradan kazanılan özellikleri ihtiva etmesi, karakterin ise kalıtımsal etkiler, soydan gelen özellikler ve olgunlaşmanın bütününden oluşması” şeklinde açıklamaktadır. Şahsiyetin hem doğuştan gelen hem de sonradan kazanılan özellikleri ihtiva etmesi ile karakterin kalıtımsal etkiler, soydan gelen özellikler ve olgunlaşmanın bütününden oluşması arasında ciddi bir farklılık görülmemektedir. Nitekim yukarıda belirttiğimiz şeklide karakterin ahlaki değer ifade ettiği şahsiyetin ise değer açısından nötr olduğuna dair görüşler de genel kabul görmüş değildir. Sonuç olarak karakter ve şahsiyet kavramları arasında bir takım farklılıklar olduğunu kabul etsek de pratikte iki kelime çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.<sup>1</sup>

Karakter kavramı ile ilişkili olan diğer bir kelime de mizaçtır. Mizaç kelimesi bazen karakter kelimesiyle müteradif anlamda kullanılmakla birlikte esasında “mizaç” bilhassa karakterin biyolojik unsurları, uzviyetin istidatlarından doğrudan doğruya gelen şeyler için kullanılır. (Dwelshauers, akt: Çamdibi 1983: 31) Mizaç tepki biçimi ile ilgilidir, yapısaldır ve değişmez; karakter ise daha çok bir insanın yaşantıları, özellikle ilk çocukluk günlerindeki yaşantıları ile oluşmuştur; gerçeği kavramak ve yeni yaşantılar edinmekle bir dereceye kadar değişebilir. Sözcüğü bir insanın öfkeli bir mizacı varsa

---

<sup>1</sup> Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi “Karakter” maddesini içermesine rağmen bu başlık altında herhangi bir açıklamaya yer vermeden şahsiyete referans yaparak bu görüşü desteklemektedir. [Türkiye Diyanet Vakfı (TDV); 2010]

eğer, tepki biçimi hızlı ve kuvvetlidir. Aynı kişi yıkıcı ve sadist bir karaktere sahipse yıkıcılığında ya da sadistliğinde de hızlı ve şiddetli olacaktır. Hızlı ve aceleci yapıda olmak mizaçtır, haksızlığa yatkın bir karakterin elinde bu mizaç daha zararlı olur. Dolayısıyla mizaç ahlaka konu olmazken karakter ahlakın ilgi alanına girer (Fromm, t.y.: 71-72). Kerschenstainer (1977: 34) da bu ayrıma farklı bir yönden yaklaşarak karakterin irade tipleri, mizaçların ise heyecan ve duygu tipleri olduğunu belirtir. Dolayısıyla karakter ahlak ve irade ile ilgili olduğu halde mizaç insanın duygu ve heyecanları ile ilgilidir.

Karakter kavramının anlaşılmasına katkı yapabilecek bir diğer kavram da kişiliktir. Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Tanımdaki “diğer bireylerden ayırt edici” ifadesiyle kişiliğin ferde özgülüğü, “tutarlı” ifadesiyle zaman içinde davranışların pek değişmediği, “yapılaşmış” ifadesiyle kişiliğin birbiriyle uyumlu çok sayıda birimin oluşturduğu örüntüden oluştuğu, “ilişki biçimi” ifadesiyle de kişiliğin soyut bir kuram olmadığı gözlemlenebilen bir yapı arz ettiği anlatılır (Cüceloğlu, 1996: 404-406). Kişilik esasında karakteri de içine alan daha geniş bir çerçeve sunmaktadır. Kişilik; fiziksel özellikler, kalıtım ile belirlenen duygusal özellikleri ifade eden mizaç ve ahlaki yönü ifade eden karakterin toplamıdır. İnsanın sahip olduğu fiziksel yapı, ilgi, tutum, yetenek, duygu, istek, alışkanlık vs. (bedensel ve ruhsal) tüm davranış özelliklerinin tamamına kişilik denir (Aydın 2005: 16, 17).

Kişilik, “bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren kendine has bir bütün”dür. Yani insanın bütünü belirten bir kavramdır (Hökelekli, 2011: 210). Karaktere göre daha kompleks bir yapıdır. Bu nedenle gelişimi organizmanın fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan iyice olgunlaşmasını gerekli kılar. Kişilik insanın varoluşunun ancak belli bir basamağında meydana gelebilir, kişi kavramı ancak bu basamak üstüne kurulabilir, kişi olabilmek için insanda belli bir takım nitelikler bulunması şarttır. Scheler (akt: Akarsu, 1962: 73-83)’ e göre ahlaki bir kişi olabilmek için bireyin: davranışları izaha ihtiyaç duymayacak kadar normal, kendi istemlerini diğerlerinininkinden ayırabilecek kadar ergin, kendisi ve bedeni üzerinde hâkim olabilecek kadar özgür ve kendi karar ve davranışlarının sorumluluğunu kendi içinde duyabilecek kadar da sorumluluk bilincine sahip olması gerekir. Aksi durumda birey

kişi sayılmaz kendi varlığının tam olarak şuuruna erememiş “şey” konumundadır. Sonuç olarak kişiliği karakter kavramından ayırmak gerekirse, kişiliğin tamamen bireye mahsus ve bireyi bir bütün olarak tanımlayan kavram olduğu (Fromm, t.y.: 70; Aydın, 2005: 16) karakterin ise sosyal bir anlam taşıdığı ve kişiliğin bir kısmını oluşturduğu söylenebilir. Her ikisi bireyde oluşan ve gerçekleşen bir durum olsa da karakteri tanımlarken toplumun değerleri ile ortaklaşan unsurlara kişiliği tanımlarken ise bireyin eşsizliğine gönderme yapılır.

Karakter kavramının anlaşılmasında katkı sağlayacak bir diğer kavram da benliktir. Benlik, kişinin kendisini algılama biçimi yani kişiliğin dıştan değil, içten görünüşü veya öznel yanıdır. Çocuğun kendisi ile ilgili çevresindeki ilk izlenimleri hissetmeye başlamasıyla benliği oluşmaya başlar. Çocuk kendi içine bakışı ve çevresinin ona baktığı şekli birlikte değerlendirerek benliğini oluşturur. Benlik kavramı, çocuğun kendisi ile ilgili olarak kafasında çizdiği görüntüdür. Çocuğun karakterinin oluşmasında en önemli etken benlik kavramıdır. Benlik çocuğun ileride nasıl bir kişiliğe sahip olacağını, kendine güvenip güvenmeyeceğini, içe ya da dışa dönük olacağını, atak ya da çekingen olacağını belirler. Kendine güvenen, yeteneklerinin ve imkânlarının farkına vararak benliğini kuran bir çocuk sağlam bir kişiliğin temelini atar. Kişinin kendisine dair çevreden edindiği algı ve kendisi hakkındaki hükümlerinden oluşan benlik kişiliğin parçası olsa da ona yön veren en önemli unsurlardan biridir (Köknel, 2006; Aydın, 2005: 179-181). Bu özelliği nedeniyle karakteri ve karakterin gelişim istikametini de etkiler.

Karakter kavramı ile ilişkili bir başka kelime de sözlükte (www.tdk.gov.tr., 2011) insanın yaratılış ve ruh özelliklerinin bütünü, mizaç ve tabiat anlamlarında kullanılan huy kelimesidir. Literatürde huy daha çok kalıtımla geçen ve yaşam boyunca çok az değişen alışkanlıklar için kullanılırken karakter daha çok sosyalleşmeye bağlı öğrenilmiş tutumlar için kullanılmaktadır (Sayın ve Aslan 2005; 277). Karakter toplumun değerleri ile ilişkili ve bu değerler tarafından denetlenen bir yapı arz ederken; huy karakter kavramından farklı olarak değerlerle daha az ilişkilidir. Daha çok kalıtımla ilişkili oluşu ve değerler karşısındaki durumu nedeniyle huy kelimesi mizaç ile yakın anlamlı görülmektedir. Bu nedenle huy kavramı kızgınlık, neşe gibi kişiliğin kısa süreli duygusal davranış boyutları için kullanılabilir (Köknel, 2005: 19).

Karakter kavramı ile karşılıklı olarak anlam ilişkilerini incelemeye çalıştığımız şahsiyet, mizaç, kişilik, benlik ve huy kavramlarının her birisinin literatürde farklı tanımlamalarla yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler karakterin diğer kavramlardan en açık olarak ayrılan özelliğinin “kişiliğin ahlaki yönünü temsil etmesi” olduğunu göstermiştir. Dürüstlük, cömertlik, iyilikseverlik, merhametli olmak ile yalancılık, cimrilik, gaddarlık gibi ahlaka taalluk eden nitelikler kişiliğin karakter boyutuyla ilgilidir. İncelenen kavramlardan şahsiyet, İslami literatürde karakteri karşılayan kavram olarak kullanılmaktadır. Literatürde karakter ve şahsiyet kavramlarının arasında bir takım farklılıklar olduğuna dair görüşlere rastlansa da kavramların kelime ve terim anlamları üzerine yapılan değerlendirmeler ve literatürdeki genel eğilim iki kavramın birbirini en iyi karşılayan kavramlar olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak karakter bireyin uygulamadaki kökleşmiş değerleri içselleştirmesi ve onları ruhunda iyice yerleştirmesi sonucu oluşan erdemler bütünü olarak tanımlanabilir. Karakter hem ruha yerleşen erdemlerden dışa vuran alametler hem de alametlerin toplamı anlamında kullanılmaktadır. Yardımseverlik, dürüstlük, cesaret vb. bir karakter özelliği olarak kabul edildiği gibi bu erdem/özelliklerin bireyin ruhunda yer etmiş bütünü için karakter ve bu erdem/özelliklere sahip kişi için de karakterli nitelemesi kullanılır.

Karakter, ne sadece bilgi, ne irade, ne de davranışa indirgenebilir. Karakter, fiillerin düşünmeksizin kolaylıkla nefisten çıktığı, nefsin bir durumudur. Karakter davranıştan ibaret değildir zira bir insan cömert olduğu halde imkânları el vermediği için infak edemiyor olabilir (Gazali, 2000: 121; Çamdibi, 1983: 148). Karakter mutlak anlamda erdemlerle de sınırlı olmayabilir. Bencillik de bir karakter özelliği olarak ortaya çıkabilir. Ancak eğitim açısından karakter kavramına baktığımızda ruhta yerleşen prensiplerin erdemlerden oluşması, toplumun ahlak kodlarıyla uygunluk teşkil etmesi beklenir ki böyle bir karakter ahlaki karakter olarak kabul edilir.

#### **1.1.4. Ahlaki Karakter**

Akıl ve irade sahibi bir insanın, hayır gayesiyle, hür olarak yaptığı şuurlu davranışa ahlaki davranış diyoruz (Erdem, 2006: 66). Ahlaki davranışın bireyin iradesiyle gerçekleşmiş olması beklenir. Bu nedenle bireyin gerçekleştirdiği ahlak kurallarına uygun her davranış ahlaki davranış olarak kabul edilmez. Bir davranış; benimseyerek,

inanarak, isteyerek yapmak ahlaklı davranmaktır. Çeşitli saiklarla toplumsal ilkelere, kurallara, yasalara, uymak amacı ile benimsemeden, istemeden iyi davranmak, ahlaka uygun olsa da ahlaki davranış değildir (Köknel, 2006: 142). Nitekim Kohlberg (akt. Hökelekli, 2009: 21) ahlaki karakteri değişen şartlar altında, gözetilme ve cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda ayartılmaya karşı direnç gösterebilme yeteneğini kazanmış olma şeklinde açıklamaktadır.

Erdem (2006: 54)'e göre ahlaki davranışta iki nokta ön plana çıkmaktadır: ruha yerleşmiş, düşünme ve zorlama olmaksızın kolaylıkla meydana gelen ve ihtiyar ile iradeye dayanan bir davranış olması. Aslında ahlaki davranışta ruhta yerleşik olma ve oradan düşünme olmaksızın kolaylıkla çıkma özelliği ile iradeye ve seçime dayalı olma özelliğini birlikte aramak davranış değerlendirme açısından ikilem oluşturmaktadır. Zira ruha yerleşik, otomatikleşen davranışın muhakeme, irade ve ihtiyar ile ilişkisinin zayıflaması beklenir. Öte yandan her hangi bir dış baskıya uğramadan muhakeme ve iradeyle kendini zorlayarak ahlaka uygun davranan birisi için ahlaki davranmamıştır diyebilir miyiz? Bu nedenle ahlaki davranışın her birisi için otomatikleşmiş olma özelliğinin aranması beklenmemelidir. Bu özellik ancak karakter haline dönüşmüş, ahlaki karakter özelliği kazanmış davranışlar için geçerli olabilir. Ahlaki davranışta irade ve muhakeme yoğun biçimde yer bulurken; ahlaki karakter ahlaki davranışın kolaylık kazanmış, melekeye dönüşmüş halidir. Böyle bir davranışın öğrenilip özümsemesi sürecinde muhakeme, ihtiyar ve irade aktifken; sonrasında ruha yerleşen hal ve alışkanlık daha baskın olur. Bu nedenle karaktere sahip olmak insanın tercih ve davranış özgürlüğünü kısıtlayan bir durum olarak değerlendirilemez (Yazıcı ve Yazıcı 2011: 54).

Kişinin zamanla ruhuna yerleşen değerler ve bu değerlerden çıkan davranış biçimleri onun karakterini teşkil eder. Ancak karakter insanın çevresine karşı değişmeyen bir vaziyet almasıdır. Bu tavır menfi ya da müspet olabilir. Eğer insanın çevreye karşı aldığı bu vaziyet yaşadığı toplumun değerleriyle uyumlu olursa ahlaki karakterden söz edilir. Ahlaki karakter kavramında çevreye karşı hususi bir vaziyet alma vardır. Ahlaki karakter, kişinin içinde yaşadığı toplumun ahlaki değer yargıları ve davranış tarzlarını kendine mal etme, benimseme sonucu ortaya çıkan yerleşik eğilim ve davranış özelliklerine işaret eder (Hökelekli, 2009: 11). Bazen de insan toplumun değerlerine muhalif davranır, bu durumda ya ahlaki olmayan karakterle suçlanır ya da kendi

değerlerini topluma benimsetecek kadar yaratıcı davranarak toplumun değer sisteminde değişiklik oluşturur (Kerschenstainer, 1977: 31).

Ahlaki karakter aynı zamanda insan onuruna ve ilahi vahye dayanan bir yöne sahiptir. Toplumsal kabule mazhar olmuş, insan onurundan ve kutsal değerlerden referans alan; erdeme dönüşmüş değerler ahlaki karaktere çerçeve oluşturur. Bu nedenle ahlaki karakterde yalnız olabileceği, ulaşabileceği şeyi isteme duygusu ve iradesi vardır; şahsiyet kendi mahiyetini daha mükemmel göstermek, harice karşı daha iyi tesir yapmak için kendine ait olmayan, kendi ilgi sahasına girmeyen işleri kabul etmez yahut kendi kudretini aşacak işlere girişmez. Ahlaki şahsiyet kendini tanır ve kendini sınırlandırmasını bilir (Kerschenstainer, 1977: 31). Ayrıca ahlaki karakter ruha yerleşen prensiplerin ahlaki hürriyet içinde ortaya koyduğu davranışları ifade eder. İçten teşekkül etmeyen iç ve dış zaruretlerin, baskı ve alelade alışkanlıkların eseri olan davranışlar için “karakter” terimini kullanmak mümkün değildir (Çamdibi 1983; 39).

Etikte dışsal/dış – denetimli ahlak olarak ifade edilen ve daha çok toplumsal işlev ve faydaya yönelik anlayışları ön plana alan ahlak anlayışı yerine bireyin kendi niyet ve hedefini kendi koymasını ifade eden içsel/iç – denetimli anlayış gerçek ahlaki anlayış sayılmakta ve daha muteber kabul edilmektedir (Mehmedoğlu, 2006: 161). Birey içsel ahlaka ulaşıp kendi ahlakını buluncaya kadar dışsal ahlak ile ilerler. İç ahlak, kişileşmiş bireyin ahlakıdır. Bireyi kuşatan toplumsal ahlak dış ahlakıdır. Dış ahlak tek tek bireylerin iç ahlakının ortak noktasıdır ve gelenek olarak yaşar (Poyraz, 2006: 187). Dış ahlak bireyi korku, sevgi ve otorite hissi ile terbiye etmeye, kendi değerlerini kabullenmeye zorlar. Ondandır itaat bekler. İç itaatte ise sevgi ve otorite esastır. Korku tamamıyla aradan çıkar bunun yerine anlayış kaim olur (Kerschenstainer, 1977: 120). Çocuğun toplumsallaşmanın asıl amacı dış etkenler tarafından yönetilmek yerine kendi kendine yönetimi sağlamak, dış ahlaktan iç ahlaka ulaşmaktır. Ahlaki karakter eğitimi bireyin bu içsel itaate ulaşabilmesi için onun erdeme dönüşmüş değerlerden oluşan ahlaki karakter özelliklerini kazanmasına destek olma sürecidir.

Ahlaki karakter eğitimi erdeme dönüşmüş değerleri veya ahlaki karakter özelliklerini bireye kazandırma faaliyeti olarak kabul edince akla ilk gelen “Ahlaki olan/ahlaksal olan/ahlaklılık nedir?” sorusu olacaktır. Farklı din, düşünce ve kültürlerde ahlak üzerindeki görüşler çeşitli olsa da “ahlaklılık” diye bir şeyin varlığını hepsi kabul eder. Ama bu “ahlaklılık”, “ahlaksal olan” nedir? Ahlak üzerine düşünmeye çalışan herkesin

kaçınılmaz olarak muhatap olacağı bir sorudur bu... İnsan eylemlerini ahlak bakımından değerli ya da değersiz kılan nedir? Bu noktada filozofların iki ana eğilimi ile karşılaşırız. (i) Eylemler, eyleme temel olan, eylemi ortaya koyan düşünüşün niteliğine göre değerlidir ya da değildir. (ii) Sonucuna ya da başarısına göre bir eylem ahlak bakımından değerlidir ya da değildir (Akarsu, 1982: 10).

Akıllı bir varlık olarak insanın yerine getirmekle sorumlu olduğu ödevleri bulunduğu noktadan hareket eden birinci görüş ahlaki eylemde sonuçtan ziyade onun temelindeki niyet ve ilkenin önemli olduğunu belirtir. Etik deontolojik teoriler olarak adlandırılan bu görüşte sonuçtan ziyade “doğru eylem” problemi üzerine yoğunlaşır. Buna göre eylemin doğruluk ya da yanlışlığı eylemin sonuçlarından bağımsız olarak onun birtakım ahlaki ödev ya da ilkelere uygun olup olmamasına bağlıdır (Cevizci, 2002: 16). Kişi bir davranışı toplumun, ahlak ya da inanç sisteminin belirlediği ahlak ilkelerine uygun davranma niyeti ile gerçekleştirmişse o davranış ahlaki davranıştır. Ahlaki davranışın salt ödev olduğu için yapılması gerektiğini belirttiği gibi, insanın pratik aklının evrensel olarak geçerli ahlaki ilkeleri zorunlu olarak ortaya koyduğunu da belirterek rasyonalist bir ahlak anlayışı ortaya koyan Kant bu görüşün en güçlü temsilcisidir. Ödev etiği, ahlaki yükümlülük etiği de denen bu görüşe göre insan aklı evrensel olarak geçerli ilkeleri ortaya koyar ve insan buna göre davranırsa ahlaki davranmış, ahlaki yükümlülüklerini yerine getirmiş olur (Cevizci, 2002: 176-179).

İnsanın eylemlerinin ahlaki bakımdan değerinin nasıl belirleneceğine dair ikinci görüş etikte teleolojik teoriler olarak adlandırılan görüştür. Bu görüşe göre ahlaki eylemin değerini belirleyen eylemin ürettiği sonuçtur. Bir kimsenin son derece iyi niyetli olarak, ahlaki ilkelere uyarak ya da ödevin sesini dinleyerek yaptığı bir eylemin sonucu insana/insanlara zarar veriyorsa eylemin ahlaki bakımdan yanlış olacağını savunur. Bu teorilere sonuççu etik teorileri de denir. Bu teoriler “En yüksek iyi nedir?” Sorusuna cevap ararlar ve bu soruya verdikleri cevap davranışların değerini belirleme de ölçü olarak kullanılır. Teleolojik teorinin farklı temsilcileri bu soruya *bireysel mutluluk, kendini gerçekleştirme ve en yüksek sayıda insana en büyük mutluluğu sağlamak en yüksek iyidir* gibi cevaplar vermiştir. Mutluluğu nihai iyi olarak gören mutçu görüşler, çeşitli türleriyle hazzı ahlaki hayatın merkezine yerleştiren hazzıcılık, modern dönemin yararcılık ve ahlaki egoizmi bu teorilerdendir (Cevizci, 2002: 15).



Hangi davranış ahlakidir sorusuna verilen deontolojik ve teleolojik cevapların yanında bir de aksiyolojist görüşten bahsedilebilir. Deontolojik görüşün sonucu, teleolojik görüşün eyleme ilk hareketi veren düşünceyi ihmal eden yapısının tersine aksiyolojist etik görüşleri, temelde iyi ve değer kavramına odaklanır ancak teleolojik teorinin aracı ihmal ederek sadece amaca yönelen yaklaşımını benimsemez. Karakter özellikleri ve eylemlerin sadece sonuca götürmesi bakımından ârizî bir iyiliğe sahip olmadığını kendilerinin de bizatihi iyiliğe sahip olduklarını öne sürer. Aristoteles'in kendini gerçekleştirme etiği buna örnek olabilir (Cevizci, 2002: 16).

Felsefe tarihinde erdem ahlakı olarak da isimlendirilen Aristoteles'in ahlak görüşü karakter ve erdemleri ahlakın temeli yapar. Aristoteles'e göre, erdemli davranış iki aşırı uç arasındaki orta yoldur. Bu orta yolu belirleyecek olan da akıldır. Karakter haline gelmiş, erdeme dönüşmüş değerler bir kişiyi iyi yapan temel elemanlarıdır. Davranışlarımıza ve hayatımıza yön veren değerlerin, diğer fiziksel varlıklar gibi somut bir mevcudiyeti yoktur. Değerler ancak eylemle birlikte ortaya çıkar ve sonuçta bizler adalet ve dostluk değerlerini somut olarak, adil ve dost insanlarda görebiliriz (Aydın ve Akyol Gürler 2012: 3). Bu yaklaşımın ortaya koyduğu ahlak anlayışı günümüz değerler ve karakter eğitimi yaklaşımlarının da mihenk taşıdır.

Erdem ahlakı, ahlak felsefesinin temel iki kuramı olarak görülen yararçı ahlak ve ödev ahlakı teorileri kadar eski ve köklü bir kuramdır. Bu kuram değerler ve karakter eğitimi alanındaki yeni gelişmelerle birlikte yeniden önem kazanmıştır. Erdem ahlakı ödev etiği gibi eylemin öncesindeki niyete ya da yararçı ahlak gibi eylemin sonrasında ortaya çıkan sonuca değil eyleyene bakar. Karaktere odaklanarak onu veya ona sahip olan bireyi iyi ya da yetkin olarak tanımlar. Eylem temelli değil eyleyen temellidir. Nasıl eylemde bulunduğumuzdan ziyade nasıl bir insan olduğumuz üzerinde durulur. İyilik, adalet, yardımseverlik, dayanışma gibi ahlaki değerler üzerine kuruludur (Yazıcı ve Yazıcı, 2011: 15).

Üç farklı görüş açısından ahlaki karakterin ne olduğu sorusuna cevap aramak gerekirse deontolojik görüşe göre *doğruyu* bilen ve ona göre davranan, teleolojik görüşe göre *iyi sonucu* arayan ve ona ulaşan, erdem ahlakına göre ise *iyi sonuca götüren doğruyu bilen ve içselleştirerek uygulayan* karakter ahlaki karakterdir diyebiliriz. Erdem ahlakı, ödev ahlakı ile yararçı ahlakta eksik olan bireyi temele almayı gerçekleştirerek bireyin ahlaklılığında akıl boyutu kadar duygu boyutunun da etkin olduğunu söyler. Erdem

ahlakı ahlak eğitimi açısından en uygun ve en etkili ahlaki yaklaşım olarak görülmektedir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011: 20).

Değerlerin kökeni noktasından bu üç felsefi anlayışa baktığımızda değerler ile deontolojik/yararcı görüşler arasında köken olarak yakın bir ilişki bulunduğu da öne sürülebilir. Yararcılık neyin yükümlülük olduğuna değil, neyin daha değerli olduğuna odaklanır. Bu nedenle değerlerin kökeni olarak ahlak felsefesindeki yararcı görüşlere daha yakın durması doğaldır. Nitekim Cevizci (2002:176)'nin belirttiği gibi ahlaki değer teorilerinde, iyi ve kötü kavramları ilk ve temel kavramlar olup, ahlaken doğru ve yanlış kavramları onlardan türetilir, ödev ve yükümlülükten pek söz edilmez. Ahlaki yükümlülük teorilerinde ise birincil kavramlar ödev ve yükümlülüktür.

Yararcılık ile değerler arasındaki ilişkiyi Sokrates'e kadar götürmek mümkündür. Sokrates ahlaki erdemleri insanın yazgı ve doğasıyla uyum içinde olması şeklinde özetlenebilecek mutluluk amacına götürecektir birer araç olarak tanımlayarak yararcılık ile erdem arasındaki ilişkiyi açıklamıştır (Cevizci, 2002: 37-38). Modern dönemde ise yararcılık T. Hobbes gibi düşünürler öncülüğünde Anglosakson kültürde gelişmiştir. Ahlaki hayattaki yansıması hangi davranışın daha değerli olduğunu ne kadar fazla sayıdaki bireye yüksek oranda fayda sağlayacağı ile belirlemek olarak görülen bu görüş söz konusu toplumlarda kapitalizmde temelini oluşturan kâr-zarar dengesini gözetme anlayışı ile de paralellik arz etmektedir (Cevizci, 2002: 190-191). Son dönemlerdeki değerler eğitimi çalışmalarının da büyük oranda aynı kültür çevresinde ortaya çıkıp gelişmesi bu kültürdeki etik anlayışla bağlantılı değerlendirilebilir.

Karakter eğitiminin gayesini teşkil eden ahlaki karakterin teorik temellendirmesine dair görüşleri ortaya koyduktan sonra pratikte ahlaki karakterden beklenenin ne olduğuna değinmek gerekir. "Ahlaki karakteri oluşturan erdemler nelerdir, hangi özellikler ahlaki karakter olarak kabul edilir?" sorusuna literatürde cevap aramaya çalıştığımızda pek çok cevapla karşılaşmak mümkündür. Zira her ahlak disiplini, her kültür çevresi kendisinin esas kabul ettiği ölçülere uyan davranışlara ahlaki, uymayanlara da ahlakdışı davranışlar yahut da kötü ahlak demiştir. İslam dünyasında, ahlakiliği ve gayr-ı ahlakiliği tayin eden; yani iyi veya kötü olan, İslam inancı ile belirlenirken, bir başka coğrafyada farklı bir din veya gelenek belirleyici olmaktadır (Erdem, 2006: 67).

Eski Yunan'ın güçlü düşünürleri için erdem özellikle de ölçülülük erdemi önemli olmuştur. Aristoteles ahlaki erdemi bir varlığın ifrat ve tefrite düşmeden ölçülülüğü

muhafaza ederek fonksiyonunu en iyi şekilde yerine getirme hali olarak belirtmiştir (Cevizci, 2002: 70-72). Platon'da ise bu görüş kendinden sonraki dönemleri de etkileyecek ölçüde güçlü biçimde yer bulmuştur. O'na göre ruhun iştiha adını verdiği parçasının erdemi ölçülülük, iradenin erdemi cesaret, aklın erdemi ise bilgeliktir (Cevizci, 2002: 65). Bu görüşün daha sonraki dönemlerde İbn. Miskeveyh, Gazali gibi İslam ahlakçılarında gelişerek dört hikmet (temel erdemler/fezaili asliye): hikmet, şecaat, iffet ve adalet erdemleri olarak kendine yer bulduğu görülür (Gazali, 2000: 119-123; Bertrand, 2001: 40-41; Yaran, 2011: 55-57).

Gazali (2000: 120-122) ye göre ahlak güzelliğinin tamamlanması için, bütün rükünlerde güzellik lazımdır. Bu rükünler ilim, gazap ve şehvet kuvvetleri ve bu üç kuvvetlerin dengede bulunması yani adaletle tam olur. Bu dört erkân eşit bulunup mutedil ve birbirine uygun oldukları zaman, güzel ahlak tamamlanmış olur. İlimde adalet hikmeti, gazapta adalet şecaati, şehvette adalet iffeti oluşturur ki sonuçta ahlakın esası:

Hikmet: Nefsin bütün ihtiyari fiillerde doğruyu ve yanlış ayırması...

Adalet: Nefsin, hikmetin gösterdiği istikamette gazap ve şehveti yönlendirme kabiliyeti.

Şecaat: Nefsin gazap kuvvetini idarede hikmete muti olmasıdır.

İffet: Şehvetin ilahi nizamın edebiyatı edeplenmesidir.

Diğer bütün ahlaki faziletler / erdemler bunların farklı şekillerde görünüşlerinden, dallarından ibarettir. Gence bu erdemleri kazandırmak onda ahlaki karakteri teşkil etmektir. Yaran (2011: 57)'a göre İslam ahlakçılarının Platon'a bağlı kalarak oluşturdukları bu ahlaki karakter erdemleri esas olarak İslam ahlak anlayışını yansıtmamaktadır. İslam düşüncesinde ahlaka daha çok felsefi açıdan yaklaşarlarda bu görüş yaygınken geleneksel İslam ahlakında Kur'an-ı Kerim ile hadise dayalı bir bakış açısı daha ön plandadır. Buna göre Kuran'da sıklıkla tekrarlanan ya da vurgulanan erdemleri İslam ahlakının temel erdemleri olarak belirlemek daha doğru olacaktır. Örneğin "Şüphesiz Allah, adaleti, iyilik yapmayı, yakınlarla yardım etmeyi emreder; hayâsızlığı, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor." (Kuran, Nahl Suresi, Ayet 90) perspektifinden temel İslami erdemlere bakıldığında; adalet, ihsan, iffet ve merhamete ulaşılabacaktır. Benzer biçimde daha çok zühde dayalı bir anlayış geliştiren tasavvuf ahlakının çeşitli temsilcilerinde temel ahlaki erdemler farklılık gösterebilmektedir. Mevlana'nın yedi öğüdünde yer bulan cömertlik,

merhamet, affedicilik, öfkeye hâkim olma, tevazu, hoşgörü ve dürüstlük ile Bektaşilikte yer bulan eline, beline ve diline hâkim olma anlayışı bu bağlamda değerlendirilebilir.

Ahlaki karakteri oluşturan erdemlerin neler olduğu mevzusu geçmişte olduğu gibi bu gün de ahlak eğitimcilerinin önemli sorgulama alanlarından birisidir. Özellikle de son yıllarda küreselleşme, demokratikleşme ve yoğun göçlerle birlikte her toplumda geleneksel erdemler ile birlikte küresel birtakım değerlerden bahsedilmekte ve bunlar arasında bir dengenin nasıl sağlanacağı üzerine kafa yorulmaktadır (Doğan, 2007: 622-624; Arslan, 2007: 637-643 Keskin, 2008: 44; Kaymakcan ve Meydan 2012: 1574-1576). Günümüzde karakter eğitimi konusunda öncü çalışmalara sahip Lickona (1991: 43-45)'ya göre okulların öğrencilere kazandırması beklenen erdemler kültürlere göre farklılık gösterse de bazı ortak erdemlere ulaşılabilir. Saygı ve sorumluluk bu erdemlerdendir. Bu iki erdem ahlaki karakteri oluşturacak en önemli, miğfer değerlerdir. Dürüstlük, adalet, hoşgörü, öz denetim, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret ve demokratik değerler de esas olarak bu iki değer farklı formları olarak görülebilecek ve aynı zamanda bu değerleri destekleyecek değerlerdir.

Güncel karakter eğitiminin önemli teorisyenlerinden olan Berkowitz ve Grych, (2000: 56-58) ise “Ahlaki karakter hangi erdemlerden oluşur?” sorusuna ahlaki karakterin birbirini tamamlayan iki tür karakterin bütünlüğünden oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre karakterin esas bileşenleri: kendini kontrol, toplumsal uyum, uysallık, kendine güvendir. Bu esas bileşenler karakterin ahlaki düşüncü hareketine geçiren, çalışmasını kolaylaştıran fakat kendi halinde ahlaki bir değer ifade etmeyen unsurlarıdır. Karaktere ahlakilik özelliği katan esas diğer özelliklerdir. Bunlar: empati, diğerkamlık, ahlaki düşünce yeteneği ve vicdandır. Karakterin moral bileşenleri ahlaki düşüncü çalıştıran veya kolaylaştıran ancak kendi halinde ahlaki değer ifade etmeyen esas bileşenlerin fonksiyonu ya da uygulamasıdır denebilir. Karakterin birçok yönü bu sekiz boyut altında gruplanabilir. Bir yönüyle bunlar karakteri oluşturan çatı özelliklerdir. Buna göre çatı özellikleri de göz önünde bulundurarak erken gelişim döneminde ahlaki karakter gelişimi için bireyde bulunması gereken ahlaki karakter özellikleri şunlardır: (Barkowitz ve Grych, 2000: 58)

- a) Kendi Kendini Kontrol: Bu özelliğe sahip bir çocuk kendi davranışlarını kontrol edebilir. Toplumsal olarak uygun olmadığında kendi dürtülerine zapt edebilir.

- b) Empati: Diğer insanların duygu ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olur. Onların sıkıntlarına sevecen duygusal yanıtlar verebilir.
- c) Toplumsal Uyum: Diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmaya değer verir ve bunun yollarını arayıp bulur. Özellikle yetişkinler ile olumlu ilişkilere değer verir.
- d) Uysallık: Kendisi dışından telkin edilen standartlara ve kurallarla uymaya eğilimli olur. Toplumsal ve ahlaki normlara bağlıdır.
- e) Özgüven: Genel olarak kendisi ile ilgili olumlu bir anlayışa sahiptir ve kendi yetenekleri hakkında iyimserdir.
- f) Vicdan: Haddi aşan bir davranışta bulunduğunda kötü hisseder, telafi etmeye çalışır. Genel olarak yapılması uygun olan ve olmayanları anlar ve ona uygun davranmaya çalışma ihtiyacı hisseder.
- g) Ahlaki Düşünüş: Doğru ve yanlış hakkında fikir yürütebilir ve doğruyu yapmak için onu yanlıştan ayırabilir. Sosyal ve ahlaki kuralları bilip onları doğru bir şekilde uygulayabilir.
- h) Diğerkâmlık: Diğer insanlar için endişelenir, onlara yardım eder, onlarla paylaşır ve işbirliği yapar. Diğerlerinin meşru ihtiyaçları için kendisinin zevklerini/menfaatlerini feda etmeye istekli olur.
- i) Dürüstlük: Menfaatleri tehlikede olduğunda bile daima doğruyu söyler.
- j) Sosyal Yetenekler: Diğer insanların bakış açısını alabilir. Etkili biçimde toplumsal krizleri çözmeye yeteneklidir.

Barkowitz ve Grych (2000: 58)' e göre iyi bir karakter bu özelliklere sahiptir ancak karakter bir değerler listesi değil, birçok değerin birleşiminden oluşan çok yönlü bir melekedir. Ahlaki yargı ve davranışları geliştirmek için bunların dayanacağı uzun değerler listesi oluşurmaya ihtiyaç yoktur. Adalet ve insanlığın selameti gibi birkaç miğfer değerin iyice özümsenmesine destek olunması yeterlidir (Berkowitz 1996, akt. Veugels ve Vedder, 2003: 379). Bu nedenle karakter eğitiminde hangi karakter özelliğinin öğretileceğinden daha çok öğretilecek olan değerlerin bir bütün olarak iyice özümsenmesi için ahlaki karakterin yapısını çözümlenmek gerekecektir. Zira erdemlerin tanımlamalarını yapmak veya erdemli davranışa örnekler vermek belki de birçok eğitim sisteminin başarabildiği fakat ahlaki karakterin ilk adımından öteye geçmeyen bir davranışken esas problem söz konusu erdemlere tutkuyla bağlanmış bireyleri

yetiştirebilmek noktasında odaklanmaktadır. Bu nedenle karakterin tüm bileşen ve katmanlarını inceleyerek derğerlerin karakter özelliklerine dönüşme süreci hakkında yol haritası belirlemek doğru bir yaklaşım olacaktır.

## **1.2. Ahlaki Karakterin Bileşenleri**

Karakterin incelenmesi insanı harekete geçiren kuvvetler ile ilgilidir (Fromm, t.y.: 77). İçgüdüler, muhakeme, temayüller, duygular, manevi istidatlar, şuurlu ve şuursuz birçok içsel süreçler karakterin dizaynında etkindir. Ahlaki karakter, karmaşık birçok unsurun bir uyum içinde birleşiminden oluşur. Ne sadece doğruyu bilmek, ne istemek, ne de yapmak ahlaki karakter olarak kabul edilemez. Ahlak güzelliğinin tamamlanması için, bütün rükünlerde güzellik lazımdır (Gazali, 2000: 121).

Lickona (1991: 53-62) ahlaki karakterin birbiri ile ilişkili üç parçadan oluştuğunu belirtir: ahlaki biliş, ahlaki duyuş, ahlaki davranış. İyi karakter iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. Bunları zihnin alışkanlığı, kalbin alışkanlığı ve davranışın alışkanlığı şeklinde de ifade edebiliriz. Tek başına ahlaki muhakeme ahlaki duygularımızı artırabilir fakat ahlaki duygular da düşünüşü etkileyebilir. Yaratıcı ahlaki düşüncelerimizin çoğu duygusal olarak yüklü tecrübelerden kaynaklanır. Bazen de ahlaki olmayan bir sonuca duygularımızın tesiriyle ulaşırız. Berkowitz ve Bier (2004: 73) ise ahlaki karakterin yedi boyuttan oluştuğunu belirtir: Ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki kişilik, ahlaki duygular, ahlaki düşünüş, ahlaki kimlik ve yerleşik özellikler.

Ahlaki karakteri ahlaki olanı bilme, isteme ve yapma şeklinde tanımlamak değerlerin bireyin kişiliğinde bulunuş basamakları ile örtüşmektedir. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varmayı ve kavrayarak nerede kullanacağını bilmeyi kapsar. Değerlerin duyuşsal boyutunda ise iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkiler vardır. Davranışsal boyutta ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yön vermesi söz konusudur. Değerin davranışlara dönüşebilmesi için bilişsel ve duyuşsal yönünün tamamlanması gerekir (Bazarkulov 2008: 28).

Ribot (akt. Kerschenstainer, 1977: 21) karakterin dizaynında esas olanın içgüdüler, temayüller, dürtüler ve hisler olduğunu belirtir. Ona göre zekâ esaslı bir unsur değildir. Tasarım hayatının şuur halleri bunların üzerine kurulmuş ikinci bir tabakadan ibarettir. Kerschenstainer (1977: 26) ise Ribot'un karakter dizaynında esas fonksiyonu yüklediği

fitri içgüdü, his ve temayül istidatlarının tamamına “hayvani karakter istidadı” ismini vermektedir. Ona göre insanda hayvani karakter istidadından başka bir de manevi karakter istidadı bulunmaktadır. Manevi karakter istidadı sayesinde insanların davranışlarına istikamet verilebilir. Bu sayede istikrarlı ve belirli istikamette bir eğitim mümkün olur. Ahlaki karakteri geliştirmek; düşünceye, davranışlara ve duygulara çelişkisiz bir ahenk kazandırabilmek için eğitimciye destek olacak en büyük kuvvetler manevi karakter istidadında bulunur. Bu istidat grubu kısmen anadan doğmadır, kısmen de sonradan kazanılır.

Ahlaki bir karaktere sahip olabilmek için manevi karakter istidatlarının uyumlu ve olumlu bir kompozisyonu gerekir. Kerschenstainer (1977: 50-53) John Dewey’ in karakter hakkındaki görüşlerinden istifade ederek manevi karakter istidatlarını dörde ayırmaktadır. Bu dört istidat karakterin doğru yönde tekâmül ettirilebilmesi için bilinmesi gereken istidatlardır. Zira karakterin doğru tekâmül ettirilebilmesi onun mahiyetinin çözümlenmesine bağlıdır. Bu istidatlar irade kuvveti, muhakeme açıklığı, ince duygululuk ve iç âlemin veya ruhun derinden tahrik edilmesi yani derinden duyma veya cezbedir.

Çamdibi (1983: 46-47) ahlaki karakteri oluşturan unsurlara karakter terbiyesinin şartları / karakter istidadının unsurları adını vermektedir. Zira bu unsurlar karakter eğitiminin hangi süreçlerden geçmesi gerektiğini belirlemek açısından önemlidir. Karakter eğitimi konusunda önemli pratik çalışmalara imza atan Lickona (1991, 53-62)’nın da ahlaki karakterin bileşenleri için “iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmak – zihnin alışkanlığı, kalbin alışkanlığı ve davranışın alışkanlığı” tanımlamasını yapması ve karakter eğitimi bu üç unsur üzerine kurgulaması önemlidir. Böylelikle o da zihin ve duygu eğitimine doğrudan, irade ve derinden duyma ya ise alışkanlık eğitimi içerisinde dolaylı olarak değinmektedir.

Buraya kadar ortaya konan görüşlerden (i) doğrunun ne olduğunu bulabilen bir muhakeme, (ii) olaylara hızla intibak etmeyi sağlayacak ince ve dengeli duygular, (iii) gerçeğe bağlı tercih yapabilen irade ve (iv) doğruya tutkulu bir bağlılığı ve alışkanlığı – duyguların ve davranışın alışkanlığı – ifade eden meleke kazanmanın ahlaki karakterin bileşenleri olduğu sonucuna ulaşabiliriz (Kerschenstainer, 1977: 50-53; Çamdibi, 1983: 46-47; Lickona 1991: 53-62). Ahlaki bir davranış için neyin iyi olduğunu bilmek, iyi olanı istemek, iyi olanı yapma iradesini göstermek yeteli olsa da ahlaki karakterden

bahsediyorsak karakterin yerleşiklik özelliği nedeniyle iyi olana yönelik derinden bir bağlılık gerekir. Aşağıda bu unsurlar karakter eğitimindeki önemine binaen ayrıntılı olarak incelenecektir.

### **1.2.1. Ahlaki Muhakeme**

Akıl ve bilgiye dayalı bir ahlak görüşü geliştiren Sokrates; erdem ile bilginin bir olduğunu, tüm erdemlerin bilgiden kaynaklandığını ileri sürmüştü. Sokrates'e göre ahlakta üstünlük ve erdem bilgiye bağlıdır (Köknel, 2006: 118). Günümüzde her ne kadar bilmenin mutlak olarak yapmak anlamına gelmediğini rahatlıkla söyleyebilecek düşünsel birikime sahip olsak da bilmenin yapmada, alışkanlık edinmede ve karakter kazanımında ilk adım olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Ancak burada bilmekten maksat sadece doğrunun bilgisini ezberlemek değildir. Aslında Sokrates de “bilgi erdemdir” derken bu bilginin dıştan verilen bir yama değil, içten bir serpilme, iradeyi harekete geçiren bir kavrayış olduğunu belirterek bilgi ile ahlakın ayrılmazlığını vurgulamıştı (Kanad, 1948: 136). Ahlaki değerler çoğu zaman kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeyinde öğrenilmedikçe kişinin istenen durumlara onları adapte edebilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle ahlaki karakterin teşekkülünde muhakeme kabiliyeti karakter eğitiminde de bu kabiliyetin geliştirilmesi önemlidir.

Zekânın bir işlevi olarak muhakeme kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi yeteneğidir (Köknel, 2005: 42). Karaktere bakan yönüyle de muhakeme açıklığı yeni durumlara ahlaki ilkeleri uygulamak, onların ahlakla ilişkisini kurabilmek için açık bir ahlak zekâsına sahip olmaktır. Ahlaki gelişim zihinsel süreçlerle yakından ilişkilidir. İyi/kötü, doğru/yanlış ekseninde bir yargıya bağlı olan ahlaki davranış, öncelikle aklın karar vermek zorunda olduğu bir tercihi dile getirir. Olgun bir ahlaki gelişmenin temelinde akıl, yani zihinsel süreçler önemli bir rol oynar (Hökelekli, 2009: 14).

Muhakemesinde açıklık olmayan insan alışık olduğu haller dışında tutarlı harekette bulunamaz. Mahdut bir kafadan karakter meydana getirmeye çalışmak beyhude bir ümide kapılmaktır. Yüksek dereceli bir karakter yüksek bir muhakeme kabiliyeti ister. Gerçi mantıki düşünce alışkanlığı, müstakil bir karakterin gelişmesi için tam bir garanti sayılmaz, fakat bu meziyet karakterin zaruri şartlarından. Okul teşkilatında çoğu zaman muhakeme açıklığının gelişmesini zorlayan etkenler bulunur. Tek taraflı ve



hatalı metotlar, kalıplaşmış hazır fikirler, otorite ve geleneğin takdis ettiği fikirler, çevremizden alınan batıl inanışlar ve çeşitli siyasi sabit fikirler bunlardandır (Kerschenstainer, 1977: 60-65).

Muhakeme açıklığı; ahlaki değerleri bilmek, ahlaki ikilem oluşturan durumların farkında olmak, farklı açılardan bakabilmek, ahlaki muhakeme yapabilmek, kendini tanımak ve karar alabilmeyi gerektirir (Lickona 1991: 53-56). Muhakemenin açık olması öğrencinin öncelikle ahlaki değerleri bilmesini gerekli kılar. Bu, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair toplumsallaşmış erdemleri öğrenmiş olmayı ifade eder. Zihinsel faaliyetlerin oluşmasında ve hız kazanmasında öğrenmenin geniş ölçüde katkısı olduğu bilinmektedir ancak ilkeleri bilmek tek başına onları uygulamak için yeterli değildir. Öğrenme anlama ile birlikte gerçekleşmelidir (Fersahoğlu, 1998). Karşılaşılan farklı durumlara uygun olarak onları yorumlayabilme becerisini kazanmadan ahlaki ilkeleri öğrenmek ahlaki karakteri kazanma anlamında büyük bir adım sayılmaz. Özellikle de ikilem durumlarında kendi kararlarını verebilmek için Piaget'in özerk ahlaki dönem, Kohlberg'in ise evrensel ahlak ilkeleri eğilimi adını verdiği kendi erdemlerini oluşturma kapasitesine ulaşmak gerekecektir. Kişinin bu kapasiteye ulaşabilmesi için olaylara farklı açılardan bakabilme; kıyas, analiz, sentez gibi zihinsel işlemleri ahlaki konular hakkında işletebilme, kendi duygu ve güdülerini tanıyarak onların yaptıkları yönlendirmeleri fark edebile ve nihayetinde de bütün bu süreçlerin ardından karar alabilme dirayeti gösterebilme yeteneğine kavuşmuş olması gerekir.

Doğuştan getirilen belirli istidat şeklinde genel bir mantıki düşünce kabiliyeti ve basit yöntemlerle kısa yoldan bunu geliştirme imkânı yoktur. Bu nedenle eğitimcinin yapması gereken öğrenciye birçok tecrübeyi yaşayarak ya da görerek her şeyi kontrolden geçirme ve bunlardan en iyisini muhafaza etme alışkanlığı kazandırmaktır. Karakter terbiyesi sağlamak için ahlaki düşünce geliştirilmek istendiğinde bu çok önemlidir. Mümkün olduğu kadar çok ahlaki durumlar hakkında tecrübe edinen ve onlar hakkında yargılamalarda bulunan çocuğun olayların ahlaki boyutu hakkında düşünme yeteneği gelişir. Herhangi bir ders konusunda mantıki düşünce alışkanlığı kazanmak bu maksadı sağlamağa yetmez. Tek başına ilmi muhakeme kabiliyetinin terbiyesi aynı zamanda ahlaki muhakeme kabiliyetinin terbiyesi anlamına gelmez. Okulun veya eğitimcinin buna ayrı ilgi göstermesi ve ahlaki kavramların ve davranış ilkelerinin derli toplu bir sistem halinde kavranması gerekir (Kerschenstainer, 1977: 66, 113).

Düşüncede gelişim düşünceyi ve muhakemeyi serbest bırakmakla olur. Ezberletmek yerine işleyişi kavratan yöntemler muhakemeyi serbest bırakır. En sıradan dersten en değerli görülen derse kadar uygulanan yöntemler dersin muhakemeyi geliştirme yeteneğini belirler. Hangi ders olursa olsun ezbere dayanan metotlarla öğretiliyorsa muhakemeyi geliştirmez. Düşüncenin olgunlaşması için faaliyet şarttır. Faaliyet olmadıkça düşüncenin temel fonksiyonları olan dikkat, muhakeme ve hafıza gelişmez. Bu nedenle sadece dersler değil kişinin iradesiyle yaptığı bedeni faaliyetler de muhakemeyi geliştiren önemli araçlardır. Oyunlar, egzersizler, resim ve el işleri zekâyı geliştiren faaliyetlerdendir (Baltacıoğlu, 1995: 47).

Okul sisteminin en mühim vazifelerinden biri öğrencilere manevi düşünce alışkanlığı ve muhakeme kabiliyeti kazandırmaktır. Bu alışkanlık onun ahlak ve değerler üzerine düşünme, hayattaki olaylara ve kendi davranışlarına merhamet, sevgi, saygı ve sorumluluk penceresinden bakabilmesini sağlayacaktır. Karakter terbiyesine önem veren okulların mühim vazifelerinden biri açık ve net bir ahlaki sistem meydana getirmektir. Sistemi teorik olarak oluşturmak ya da ahlaki kavram ve ilkelerin bilgisini vermek yetmez, bunları uygulatarak alışkanlık oluşturmaya çalışmalıdır. Günümüzde okullarımız büyük oranda bu yönüde düşmektedir (Kerschenstainer, 1977: 66, 113).

Muhakeme açıklığının yaşa ve yaşamaya bağlı olgunlaşmanın etkisi ile gelişimi öğrencinin sezgi ve merak duygusuyla yakından ilgilidir. Merak duygusu uyandırılmamış, sezgileri zayıf bir birey ibretler alınması gereken birçok önemli hadiseyi atlarken; bu özellikleri kazanmış bir birey çok daha sıradan olaylarda ahlaki yönler bulabilir ve onlardan sonuçlar çıkarabilir. Düşünce kabiliyetsizliği çoğunlukla sezgi kuvvetinin noksanlığından ileri gelir. Sezgi ise çoğu durumda öğrencinin konuya karşı ilgisi ile alakalıdır. Konuya karşı kayıtsızlık ve umursamazlık o konu ile ilgili hassas bir sezgi ve ince düşüncenin gelişimini engeller. (Kerschenstainer, 1977: 60 – 65) Bu nedenle okulda değerlere karşı farkındalık ve ilgi uyandırmak ve onları öğrencinin gözünde düşünmeye ve hakkında konuşmaya değer, cazip olgular haline getirmek gerekmektedir. Ahlaki değerleri sürekli örseleyen ve onları değersizmiş gibi gösteren bir ortamda yetişen çocukta ahlaki değerlere ve onların hayatın içindeki olaylardaki görünüşüne dair bir sezgi gelişmez.

Ahlaki muhakeme yeteneği bir yönüyle vicdanla da ilişkilidir. Genel olarak vicdan bilişsel süreçlerin ötesinde duyguları da içine alan bir karar verme ve yargılama sürecini

ifade etse de Bertrand (2001: 21-22) ahlaki muhakeme yeteneğini vicdanın iki fonksiyonundan birisi olarak görür. O'na göre iyiyi kötüden ayırma yeteneğinin özel bir adı vardır, o da vicdandır. Akıl doğru ve yanlışla hükmettiği gibi vicdan da iyiye ve kötüye dair açıklama yapar. İşte bu nedenle vicdan veya “pratik akıl” denilen şey birdir. Vicdanın iki hizmeti vardır: kanunu hem idrak eder, hem de uygular. Birinci durumda vicdana, hatasızdır, denilebilir. İkinci halde, hataya düşebilir, ihtiras ve fayda düşüncesini öne sürer, her çeşit safsataya tabidir. Bunda da ahlaki muhakeme ya da vicdanın verdiği kararı uygulama aşamasına gelmeden devreye giren duygu ve irade faktörleri etkilidir.

### **1.2.2. İnce Duygusaluluk ve Duygusal Denge**

Francis (1962: 345)'e göre karakter öğretilmez, ancak birey tarafından kapılabilir. Fakat karakter eğer birey onu kapmaya hazırsa kapılabilir. Çocuğu sağlıklı karaktere maruz bırakmak yeterli değildir. Kusursuz karakter eğitiminin amacı temel arzuları ve tutumları etkilemektir. Bireyin duyguları, arzuları dengeli bir gelişme gösterirse düşünce, davranışlar, tutumlar ve karakter sağlıklı bir yapıda olur. Zira insanda sağlıklı bir karakter gelişimi için muhakeme yeteneğinin geliştirilmesi kadar ince duygusaluluk, duygularının farkına varma ve onları dengeleme gibi duygusal yeteneklerin kazanılması da önemlidir.

İnsanları özellikle de kitleleri etkilemek ve onları belirli tutumlara yönlendirmek için onlara mantıklı açıklamalar yapmak kadar, belki de ondan daha çok duygulu nutuklar söylemenin etkili olduğunu çoğu kez görmüşüzdür. Bu durum duygularımızın tutum ve davranışlarımız üzerindeki etkisinin ne kadar büyük olduğunu göstermektedir. Adler (2005)'in çocukların okul başarısı ile ilgili yaklaşımı bu etkiye dair önemli bir açıklama olarak görülebilir. O'na göre okul çocuklarının çoğunluğu hemen her vakit okulda aynı düzeyi korurlar. En iyiler, ortalar ve kötüler genelde hep aynı yerlerini korurular. Bu durum zihinsel gelişimden çok ruhsal durumla alakalıdır. Çocuk kendi önündeki engelleri büyük görerek iyimserliğini ve umudunu yitirince ruhsal bir ataletle düşerek düşünsel olarak sıçrama yapma imkânını ortadan kaldırmış olur. Hayatta çoğu kritik karar anında duyguların merkezi olan kalp akla üstünlük kurar. Birçok kez sosyal kısıtlamalara karşın, tutkular mantığı bastırır. Bu nedenle insanı duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak dar görüşlülüktür (Goleman, 2007: 30).

Duygu ve heyecanlarımız düşünce ve davranışlarımızın adeta roketi durumundadırlar. Doğru eğitilip kontrol edilmediği zaman düşünceyi köreltebileceği gibi duygu ve davranışları yanlışlara da yönlendirebilir. Yüksek duygularla bezenmemiş insanlar bilgilerini de zekâlarını da rahatlıkla kötüye kullanabilirler. İnsanları, hayvanları, doğayı, daha genel bir ifadeyle Yaratıcıyı ve O'nun yarattıklarını sevmeyen, insan ve diğer canlıların mutluluğu için fedakârlığı göze alamayan, mutluluğun paylaşıldığı zaman güzel olacağını düşünmeyen insanların kime ne yararı olabilir? Bu tür insanların zeki ve bilgili olmaları sadece tehlikelerini artırır. İnsana ruhî yücelik kazandıracak, onu erdemli kılacak şey bilgi ve zekâ ile beraber yüksek duygulardır (Fersahoğlu, 1998).

“Erdemli bir insanda duygu ve akıl aynı yöne yönelir” (Yazıcı ve Yazıcı, 2011: 67) Duygu, belli hisler ve bu hislere özgü psikolojik ve biyolojik haller ve eğilimlerden ibarettir. İnsanda birçok duygudan bahsetmek mümkün olsa da temel bazı duygu kümelerinin olduğu kabul edilmektedir: öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç bu temel duygulardandır. Duygularımız kendini bir eylemle ifade etmek ister. Bu isteğe her durumda teslim olan kişilerin ahlaki anlayışları yetersizdir. Bu nedenle dürtü ve duygularımızı kontrol etmek irade ve kişiliğin özüdür (Goleman, 2007: 30-32).

Ahlaki karakter istidadının önemli bileşeni olan ince duygululuk insanın eşya ve olaylar karşısında ince bir idrak kabiliyetine sahip olmasıdır. İnce duygululuk şuurun uyanık kalarak düşünce fiilinin süratli bir şekilde olaylara intikal etmesini ve onlara karşı tavır almasını sağlar. İnce duygunun kökü hem sempatik içgüdülerin ve hem de süratli tasavvur ve muhakemelerin cereyanına tabidir (Kerschenstainer, 1977: 65-70). Duygu dünyasında öfke, korku, bencillik gibi duyguların aşırı yer kaplaması bireyi ahlaki meseleler ve olaylar karşısında kabalaştırırken sezgi ve sevgi gibi duyguların eksikliği de onu olaylar karşısında donuklaştırır. Böyle bir insandan ne sağlıklı bir ahlaki muhakeme ve karakter gelişimi ne de akademik olaylarla ilgili isabetli kararlar beklenemez. Araştırmalar daha küçük yaşlardan itibaren duygularını iyi kontrol edebilen bireylerin akademik zekâ seviyeleri kendileri ile aynı olan diğer kişilere oranla daha başarılı olduklarını göstermektedir (Goleman, 2007).

Lickona (1991: 56) ahlaki duyuş adını verdiği bu karakter istidadında vicdan, kendine güven, empati, iyiyi sevmek, kendini kontrol etmek, tevazu duygularının önemli olduğunu belirtir. Öğrencide ahlaki karakteri geliştirmek için öncelikle bu duyguları

geliştirmelidir. Lickona'nın sözünü ettiği vicdan daha çok Bertrand (2001: 22)'in da vicdanın ikinci kısmı adını verdiği muhakemenin sonucuna etki eden ve uygulamayı yönlendiren duygusal yargılama yeteneğidir. Bu duygu geliştiğinde akıl yanlış söylese de birey yanlış karşı içten bir direnç duyacak ya da ahlaki muhakemenin verdiği doğru kararı uygulama zorunluluğu hissedecektir.

Duyguların kölesi olmaktansa onlara hâkim olarak onları dengelemek ruhsal sağlığımızın anahtarıdır. Duygularımızı kontrol edemeyip kırıncı hareketlerde bulunduğumuz sonrasında da bu kadarına da gerek yoktu dediğimiz durumlarda duygularımızı idare edememiş kişiliğimizde bir nevi duygu korsanlığı yaşanmasına imkân vermişizdir (Goleman, 2007: 41). Oysa bir olay karşısında öfkelenip sonrasında pişman olunacak davranışlar yapmadan önce bizi öfkeleniren olay ya da kişilerle ilgili empati veya merhamet gibi duyguları harekete geçirmek öfke duygusunu dengeler. Ya da iyi bir davranışta bulunmak için harekete geçmeye niyetlendiğimizde çeşitli tasalar ve kaygı duygusu bizi esir almak üzereyken cesaret duygumuzu harekete geçirebilirsek olumsuz duygular dengelenmiş, irademiz daha sağlıklı karar için desteklenmiş olur.

1990'lardan sonra John Mayer, Peter Salovey ve Daniel Goleman tarafından duyguların insanın düşünce, davranış ve bir bütün olarak yaşamının tamamı üzerindeki etkisini açıklamak üzere "duygusal zekâ" kavramı geliştirilmiştir. Çeşitli nörolojik ve psikolojik çalışmaların sonuçlarına dayanarak duygusal zekânın kişinin başarısında en az akademik zekâ kadar etkili olduğu iddia edilmektedir. Duygusal zekâ kavramı geleneksel olarak karakter kavramıyla karşılanan beceriler kümesi için kullanılmaktadır. Sağlıklı bir yaşamın kaynağı olan duygusal zekâ duyguların yönetimi ile ilgili beş fonksiyondan oluşmaktadır: (Salovey ve Mayer, akt. Goleman, 2007: 73-75)

- a) Öz bilinç: Kendini tanıma duygusal zekânın temelidir. Gerçek duygularımızı fark etmek onları idare etmenin, fark edememek ise onların esiri olmanın yolunu açar.
- b) Duyguları idare edebilmek: Öz bilince dayalı olarak fark ettiğimiz duyguları idare ederek zararlı duygu kabarmalarına imkân vermemek gerekir. Yoğun kaygı, karamsarlık, alınganlık fark edilince çeşitli yollarla onları dengelemenin yolları aranmalıdır.

- c) Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirerek dikkatini toplama, kendine hâkim olabilme, tıkanıp kalmamak için gereklidir.
- d) Başkalarının duygularını anlamak: İnsanların neye ihtiyacı olduğuna dair zayıf sinyalleri anlamlandırarak empati kurmak insanlarla ilişkilerde temel beceridir.
- e) İlişkileri yürütmek: Diğer insanların duygularını idare edebilmek, böylece onlarla sürtüşmesiz etkili bir iletişimi devam ettirebilmek...

Karakterin ahlaki duyuş yeteneğinin sağlıklı gelişimi için bireyin kendine güveninin geliştirilmesi gerekir. Kendine güven duygusu dengeli gelişmemiş birey kompleks ve kibir arasında sürüklenip durur. Böyle bir bireyin insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması mümkün olmayacağı gibi, ahlaki problemlere de sağlıklı yaklaşamaz. Kendine güven duygusu bireyin çevresinden gelebilecek olumsuz yönlendirmelere karşı direnç göstermesi ve ahlaki karakteri koruması için de önemli bir güçtür. Özellikle de olumsuz davranışlara yönlendirici akran baskısının yoğun hissedildiği gençlik dönem ve ortamlarında kendine güven duygusunun gelişmiş olması ahlaki karakterin en önemli geliştiricisi ve koruyucusudur (Lickona 1991: 58-59).

Ahlaki karakter için geliştirilmesi gereken bir diğer duygu empati duygusudur. Empati olumlu pozisyon alışı duyusal boyutudur ve bireyi kendi arzularının ötesine geçirir. Kendine güven ve tevazu ile birleşen bir empati duygusu bireye ahlaki karaktere ulaşmada önemli imkanlar sunar. Ahlaki karakterin diğer önemli duygusu ise iyiyi sevmek ya da takdir ve beğeni duygusu diyebileceğimiz duygudur. İnsan ancak iyiyi ve doğruyu severse onu yapmaktan ve ona muhatap olmaktan zevk alır, onu devamlı kılar (Lickona, 1991: 59-60; Fersahoğlu, 1998). Birey çoğu zaman ahlaki olanı bilse de kendini kontrol kabiliyeti gelişmemişse onu yapmaz. Bireyi onu yapmaya yönlendirecek olan güçlü bir azim ve sabır duygusuna bağlı kendini kontrol yeteneğidir. Bu nedenle sabır ve azim gibi duygular da ahlaki karakteri geliştiren önemli duygular olarak görülmektedir.

Bireyin ahlaki gelişiminde duyguların eğitimi ve bu eğitimde dengenin gözetilmesi eskiden buyana birçok ahlak eğitimcisinin üzerinde durduğu nokta olmuştur. Bunların başında gelen Gazali (2000: 122)'ye göre ahlaki karakter için duyguların ahlaki muhakemeye itaat etmesi gerekir. İnsandaki birçok iyi ve kötü duygunun kaynağı olan gazap ve şehvet gibi duygular eğitilip dengeli hale getirilmeden kişinin güzel ahlaka

ulaşması mümkün değildir. İnsanda var olan bu duyguların insandan silinmesi mümkün değildir ancak onların eğitilerek ahlaki muhakemenin yönetimine girmesi sağlanabilir. Bunun yolu karakter haline getirilmek istenen erdemın nefsin hoşuna gitmese de ona yaptırılarak alıştırılmasıdır. Cömertliği kazanmak isteyen kişi ancak istemeye istemeye de olsa vererek bu duyguyu kazanır.

Ay (2007)'a göre çocuğun duygusal gelişiminin sağlıklı bir şekilde yürümesi için çocukluğun erken dönemlerinden itibaren üç duygunun dengeli bir şekilde işlenmesi gerekir. Bunlar sevgi, güven ve korku duygularıdır. Çocuk yetiştiği ortamda yeterince sevgi, güven bulur ve zaten insanın yaratılışında var olan korku duygusu aşırılıklara kaçmadan iyi yönlendirilebilirse çocukta sağlıklı bir kişiliğin temeli atılmış olur. Okulun verdiği bilgilerin davranış haline dönüşmesi, bilgili kişinin iyi ahlaklı, karakterli kişi olması, o bilgilerin duygularla bütünleşmesine bağlıdır. Duygular ise okul çağından çok önce insanda vardır ve belli yönlerde şekil almaya başlamıştır. Bu şekil almanın istikametini belirlemede ailedeki sevgi ortamı özellikle de anne sevgisi önemli bir fonksiyona sahiptir (Aydın ve Akyol Gürler 2012: 29).

Fersahoğlu (1998) duygu eğitiminin İslam eğitim sisteminde ihmale gelmeyecek önemli bir konu olduğunu belirterek bu eğitimde Kur'an ayetlerinin ışığında dört noktaya dikkat çeker: Olumlu duyguların uyandırılması, olumsuz duyguların bastırılması, duyguların yönlendirilmesi ve duyguların dengelenmesi. Bireyde uyandırılması gereken olumlu duygular pek çok olmakla birlikte takdir ve adalet duyguları en önemli duygulardır. Eğitimci, öğrencisine beğeni eğitimi vermek, onda değer-takdir duygusunun gelişmesini sağlamak için estetiğin çalışma alanına giren edebiyat, resim, müzik ve tiyatro gibi güzel sanatlardan yararlanmalıdır. Ancak böyle bir eğitimle öğrenciler, doğal güzelliklerin, kültürel güzelliklerin, hayatın güzelliklerinin ayırımına varır ve duygusal olgunluğa ulaşır. Değer-takdir duygusu taşımayan insanlar güzelliğe bigâne kalacak, her doğruya yüz çevirecektir. Varlık veya olaylarla ilgili olarak insanların pasif bir değer-takdir duygusuna sahip olmaları meseleyi halletmez; o varlık ve olayı lâıık oldukları yere koymaları yani adalet duygusuna sahip olmaları da gerekir. Bu doğrultuda adalet işi ehline vermek, hakkı lâıık olduğu yere koymak demektir. Çoğu zaman ahlaki bir mesele olduğu hiç akla gelmeyen parayı cüzdana koyarak yıpranmasını engellemekten sadece Allah'ı ilah olarak tanımaya kadar geniş bir yelpazede adalet önemli bir duygudur. Ahlaki karakter için zulüm ve kibir duyguları

bastırılması gereken duygularken özellikle sevgi ve nefret gibi duyguların doğru yöne yönlendirilmesi ve farklı duygular arasında bir denge kurulması gerekir. Dengeli bir duygu eğitiminden geçmiş çocuklar kendinden emin, kompleksiz, tutarlı ve mutlu bir karaktere sahip olabilirler.

Pestalozzi (akt. Kanad 1948, 413) sadece duygu eğitiminin değil genel olarak tüm öğretim ve eğitimin temelini sezgi duygusu oluşuna inanırdı. Sezgi sadece duygu organlarının etkinliğinden ibaret değildir. Duyulan ve doğrudan doğruya yaşanan şeyler de sezgi içine girer. Fazilet duygusu, sevgi ve inanç da bir nevi sezgidir. Bu nedenle öğretilecek şeyler hakkında çocuğa laf söylememeli, ona eşyayı tanıtmalı, iyi örnekler göstermeli, iyi çevrede yaşatmalı, çocuk türlü duyguları doğrudan doğruya yaşamalıdır. Karakterin ince duygululuk vasfının geliştirilebilmesi için en etkili yol eşya ile insanlar arasında doğrudan ve devamlı münasebetler kurulmasını sağlamaktır. Öğrenci gerçekliklerle doğrudan münasebette bulunarak onda söz konusu alanla ilgili ince duygululuk gelişir. Kuru kuruya kitaplar ve fikirler ince duyguya yarar değil zarar sağlar. Öğrenci serbest yaratıcı faaliyetler yoluyla gözlemlemeyi, denemeyi, başarı ve başarısızlığın sebeplerini bulmayı, karşılaştırmayı, düşünmeyi, en verimli yolu keşfetmeyi, yeni sorular sorup cevaplar bulmayı öğrenir. Bu sayede sezgisel kuvveti geliştiği gibi zihni sahada tasavvurların akışına da hız kazandırmış olur. Bunun gerçekleşmesi için okul hayatının öğrenciyi aktif kılan bir yapıda olması ile birlikte sakin bir neşe, çalışma sevgisi ve hayat sevgisine sahip bulunması gerekir. Eğitimcilerin de öğrenciyi bu pozitif duyguları aksettirecek yapıda olmaları beklenir (Kerschenstainer, 1977: 116).

Benzer biçimde Aristo da zihin eğitiminde sezginin öneminden bahsetmektedir. O'na göre her öğretimin başlangıcı sezgi ile olmalıdır. Bundan sonra daha geniş ve genel tasarımlara ve düşüncelere geçilebilir (Kanad, 1948:165). Ahlaki karakterde ince bir sezgi duygusuna sahip olmanın önemi bireyin nazari olarak bildiği doğruları uygularken duygularının tesiri altında kalması ile yakından ilgilidir. Kırsal bir bölgedeki küçük atölyesinde en şahane el sanatlarını sergileyen zeki ve mahir bir ağaç ustasının büyük şehirde bir cadde ortasında ne yapacağını bilemez hale gelmesi duyguların şuuru tesir altına alması, belli durumlara karşı ince duygu kazanırken diğerine kazanamamaya ilgilidir. Söz konusu kişi derin bir sezgi ve olumlu duygu birikimi ile atölyede çalışırken şehirde hissettiği yabancılaşma onun tavırlarının garip görülmesine neden olmaktadır.



Baltacıoğlu (1995: 61-65)' na göre sağlıklı duyguları geliştirmek duyguları sürekli hareketli tutmakla gerçekleşir. Duygular da bütün diğer melekelere gibi faaliyetle gelişir. Küçüklüğünden itibaren başkalarının sevinç ve üzüntülerine daima duyarsız kalmış ve böyle ortamlarda yetişmiş bir çocukta merhamet ve şefkat gelişmez. ocukta güzellik duygusu ancak güzelliği hissedebileceği işler yaptırarak gelişir. Duyguları temiz ve canlı tutabilmek için nezih, düzenli ve temiz ortamlarda eğitim yapmak; okul bina, bahçe ve çevrelerini ferah şekilde düzenlemek gerekir.

Tasavvurların akışıyla ilgili olan ince duygululuk insanın daha erken yaşlarında muhitiyle çeşitli münasebetlerde bulunarak gelişir. Kuru kitap ve hafıza bilgisiyle ince duygu gelişmez. Çocukluğunu haşin ve sert bir hava içinde geçiren, ezici ve sıkıcı bir okul hayatı yaşayan çocuklarda ince duygular gelişmez. Aile ve okul muhitinde sevgi, iyilik ve emniyet ince duyguların gelişmesinde önemlidir. Mrebbinin ince duygulu olması da aynı duygunun gelişmesi için mühim bir şarttır (Kerschenstainer, 1977: 65-70).

Duygu eğitimine yeterince yer verilmeyen bir terbiye sisteminde iyi duygular gelişmesi beklenemez. İnsanlar kötü duygularının tutsağı haline gelir. Var olan duygularda birtakım sapmalar ve aşırılıklar baş gösterir. İnsan neyi, kimi ne kadar seveceğini, kimden ne kadar nefret edeceğini kestiremez. Bazen sevmesi gerekeni sevmez; sevmemesi gerekeni sever. Sevmesi gerekeni aşırı derecede sever; gönlünde putlaştırır. Sevmediklerinden o kadar nefret eder ki onlardan adaleti esirger. Yaptığı işler zulme dönüşür. Akılla duygular arasındaki denge bozulur (Fersahoğlu, 1998).

İşlm eğitimi, küçük yaşlardan itibaren insanı değişik duygu durumlarıyla karşı karşıya bırakarak onun bir duygu birikimine sahip olmasını ister. Duyguların normal olarak gelişebilmelerine zemin hazırlayan önemli faktörlerden biri de güzel sanatlardır. Ruha, kulağa ve göze hitap eden güzel sanatlarla uğraşan veya bunlardan zevk alan kişiler ruh kabalığından uzak, ince duygulu gönül insanları olarak ortaya çıkarlar. İşlm eğitim anlayışında duygularımızın inanç ve ibadet hayatımızla da ilgisi vardır. İnanç ve ibadet insanda sevgi, güven, sabır ve tevazu gibi karakter için gerekli olan birçok duyguyu geliştirir. Duygularımızın sosyal çevremizle de yoğun ilişkisi vardır. Duygusal yönden hassas ortamlarda yetişen bireyler de benzer karakter özelliklerinin ortaya çıkması beklenir (Fersahoğlu, 1998).

İdeal bir eğitim sistemi zihin ile birlikte duyguların geliştirilmesine de önem vermek durumundadır ancak duygularımızın ahlaki muhakememiz üzerindeki etkisine değinirken duygu eğitiminde zihinsel muhtevanın ihmal edilmesi gerektiği anlamı çıkmamalıdır. Duygu eğitiminin de temelinde duyguları harekete geçirecek fikir ve yorumlar vardır. Bu nedenle sağlıklı bir duygu eğitimi için sağlıklı bir zihin eğitimi kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, duygularımızın normal olarak gelişebilmesi için uygun uyarmalara ve dürtmelere ihtiyaç vardır (Fersahoğlu, 1998). Bu nedenle ahlaki karakter eğitimi için duygu ya da zihin eğitiminden birini ön plana çıkarmaktan çok insanın tüm yönlerini ele alan bütüncül bir eğitimin daha etkili olduğu ileri sürülebilir ki böyle bir eğitim de insanın iradesi ve daha derin manevi boyutu da ihmal edilmez.

### **1.2.3. İrade Kuvveti**

Descartes ahlakı; duyguları bastıran, yenen, akla dayanan, doğruya, güzele, iyiye yönelen bir istence yani iradeye bağlamıştır. Buna göre erdemli olmak; iradeyi bedenün yönetimine bırakmamak, ruhu bedene köle etmemektir (Köknel, 2006: 136). Her uyarıma kolayca boyun eğen, her etkiyi kolayca kovalayan ve her tutkuya yenilen bir kimse, gerçek anlamıyla ahlaklı olmaya yetenekli sayılamaz. Biz kendimize hâkim olduğumuz zaman gerçek olarak ahlakça sağlıklı sayılırız. (Kanad, 1948: 439). Ferdin ahlaki karakter kazanması hiçbir zaman sona ermeyen devamlı bir mücadele vetiresidir. Ancak böylece ruha yerleşen prensipler hareketlerimize ahlaki bir karakter kazandırır. Karakter sahibi olmak demek, irade kuvvetini teksif etmek, toplayabilmek demektir. Başka bir deyişle, dış etkilerin üstüne çıkabilmek, gevşeklik ve korkaklığın bütün şekillerinin üstesinden gelmektir (Çamdibi, 1983: 33).

İrade insanın pek çok olan ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerinden birinin daha önce yaşadığı tecrübelerin bıraktığı izlenime bağlı olarak şuur alanına yükselerek gerçekleşmesi için faaliyete geçmesidir. Psikolojide iradi süreçlerin nasıl işlediğine dair iki temel yaklaşımdan bahsedilmektedir. Geleneksel yaklaşım iradenin: sebep ve amaçlar, düşünüp taşınma, karar verme ve uygulama aşamalarından geçen bir sürece tekabül ettiğini iddia ederken daha çok psikanalitik teori ve varoluşçu görüşlerden etkilenen yaklaşımlar klasik irade yaklaşımlarına itiraz ederek iradeli davranışı iki safhadan ibaret kabul ederler: güdülenme ve karar verme. Buna göre irade insanı davranışa yönlendiren, onu karar almaya zorlayan çeşitli duygusal ya da zihinsel güdüler ve bu güdülerin

ulaşmak istediği hedeflere dair büyük oranda daha önceki yaşanmış tecrübelere dayanarak verilen karar sürecidir (Hökelekli, 2009: 53-55).

Ahlaki karakterde irade kuvveti, ahlaki muhakemenin sonucunda ortaya çıkan ahlaki kararı duyguların ve bedeni isteklerin hilafına da olsa faaliyetimiz vasıtasıyla gerçek olarak elde etme talep ve isteğinin şuurlu bir fiilidir. Bir irade fiilinde başlıca dört vasıf görülür: istiklal, karar verme kabiliyeti, sağlamlık ve sebat. Eğer kişi kararını tesirlerden uzak olarak kendi muhakemesi ile veriyorsa irade fiilinde istiklalden bahsedilir. Tereddütsüz olarak gerektiği anda ve zamanında karar verilebiliyorsa bu iradenin karar verebilme kabiliyetini gösterir. İrade fiilinin sağlamlığı ise iyi bir muhakemeden sonra verilen karardan sonra kendi kendinle mücadeleye lüzum duymama durumudur. İrade fiilinin sebatından maksat ise karar alındıktan sonra icra için karşılaşılabilecek her türlü zorluk karşısında dirençli olma durumudur (Kerschenstainer, 1977: 53-60). Güçlü bir irade ahlaki muhakeme esnasında bağımsız olarak hızlı bir şekilde karar verir, verdiği kararda tereddüt göstermez ve meşru kararını uygulamada karşılaşılabilecek zorlukları da aşma azmine sahip olur.

Ahlaki karakterin en karmaşık ve geliştirilmesi zor bileşenlerinden birisi belki de irade kuvvetidir. Zira irade, ahlaki muhakemenin kararına bağlı olarak farklı duyguların hatta çoğu zaman dışsal faktörlerin tesirleri altında şuura sözünü geçirebilmek zorundadır. Bu nedenle o bir yandan ahlaki muhakeme, bir yandan ince duygululuk özellikle de vicdanın duygusal boyutuyla yakından ilgili olmakla birlikte ahlaki karakterde son sözü söyleyen konumundadır. Çoğu zaman insanlar doğruyu bilir ve ona duygusal bir yakınlık hissederken doğruyu gerçekleştirecek bir iradeyi kendilerinden bulamazlar. “*Ahlak duygusu*” herkeste vardır. İnsanda olmayan şey, “*ahlaki kudret*”tir (Bertrand, 2001: 22). Alışkanlık, kararlılık, azim, sabır, vicdan gibi duyguların güçlendirilmesi irade kuvvetini güçlendirici bir fonksiyon icra eder. Bununla birlikte irade eğitimi ahlak eğitiminin her zaman en kritik aşamalarından birisi olmuştur.

Lickona (1991: 61-62) ahlaki karakterin bileşenlerinden ahlaki biliş ve duyusun doğal sonucunun ahlaki davranış olduğunu belirtir. Ancak bunun için ahlaki davranışta yetenek, istenç/irade ve alışkanlığın eğitilmesi gerekir. Aksi halde yapmamız gerekeni bilir ve onu yapmak için bir istek duyarken yeteneklerin, istencin ve alışkanlığın gelişmemesi nedeniyle davranışa dönüştüremeyiz. Burada sözü edilen yetenek ahlaki yargı ve duyguları davranışa dönüştürebilme yeteneğidir. Örneğin anlaşmazlıkları

diyalogla adil bir şekilde çözümlenmenin gerekliliğini bilen ve bu konuda istek duyan birey etkili dinleme, iletişim ve meselelere çok boyutlu bakabilme gibi yetenekleri gelişmemişse başarısız olabilir. İstenç ise tüm ahlaki enerjimizi doğru davranışı gerçekleştirmeye yönlendirme durumudur. Buna bir nevi olumsuz duyguların ahlaki muhakemenin kontrolü altına alınması da denebilir. Alışkanlık ise iradenin işini kolaylaştıran bir güç olarak onu tamamlamaktadır. Doğru davranışları küçük yaşlardan itibaren yapan kişiliklerde ikilem oluşturan durumlarla karşılaştıklarında irade daha güçlü olarak ahlaki davranışa yönelir. Bu nedenle düşünce tarihinde Kant (1724 – 1804) ve Fichte (1762 – 1814) gibi pek çok düşünür tarafından irade insanlığın temeli sayılmış; iyiliğe yönelmiş sağlam ve emin bir iradenin yaratılması eğitimin en önemli gayesi olarak görülmüştür (Kanad, 1948: 443).

Günümüz psikoloji çalışmalarında irade kavramına yakın bir kavram olarak benlik kontrolü kavramından söz edilmektedir. Benlik kontrolü iradeye yakın biçimde düşünce ve duygulara hâkim olma, kişinin kendisini yoldan çıkaran, ilke ve değerlerine aykırı davranmaya zorlayan güçlerle mücadelesi olarak tanımlanır. Benlik kontrolü sayesinde iyiyi ve doğruyu bularak karar altına aldığımız inanç ve düşüncelerle, yanlış ve ahlak dışı olaylara gösterdiğimiz tepkiler eşliğinde zamanla karakterimizi inşa ederiz. “Benlik kontrolünün geliştirilebilmesi için bireyin kendi benliği hakkında iyi bir sezi kazanması içe bakış metodu ile duygu ve düşüncelerini iyi tahlil edebilmesi gerekir (Hökelekli, 2011: 41). Benlik kontrolünü geliştirebilmek için kişinin duygu ve düşüncelerini tanımasını sağlayacak iç gözlemde kişinin kendine sorup samimiyetle cevaplayacağı bazı sorular ona yardımcı olur:

- a) Ben kimim? Varlığımın kaynağı ve amacı nedir?
- b) Niçin varım ve ne için yaşıyorum? Hayatın ve ölümün anlamı nedir?
- c) Hayatta yapmam gereken görev sorumluluklarım nelerdir? Mutlu olmak için neye göre ve nasıl yaşamalıyım?
- d) İyi yanlarım nedir, Kötü yanlarım nedir? Neyi başarabilirim, neyi başaramam?
- e) Bir birey olarak sıradan bir insan olmaktan ve kalabalıkların içinde erimekten kendimi nasıl kurtarabilirim (Hökelekli, 2011: 18)

İradeyi geliştirmek için küçük yaştan itibaren uygulanması gereken iki imkan vardır: ya mümarese ve alışkanlık yoluyla irade enerjisinin kendisini geliştirmek ya da zekayı tesir altında bırakmak ve bunun yardımıyla duyguları ve bu duyguların itici kuvvetleriyle

iradeyi kuvvetlendirmek. Birincisi iradeyi doğrudan diğeri de dolaylı olarak eğitmektir. Bunlar eskiden beri karakter terbiyesinde kullanılan metotlardır. Birinci şekilde disiplin yoluyla irade doğrudan eğitime ikincisinde ise öğretim vasıtasıyla fikirler geliştirilerek iradeye etki etmeye çalışılır (Kerschenstainer, 1977: 44). Ahlak eğitiminde tarihten bu yana kullanılan bu iki esas yöntem günümüzdeki değerler eğitimi çalışmalarında da farklı şekillerde yer bulmaktadır. İradenin doğrudan eğitimi değerler eğitimi alanında günümüzdeki değer telkinci yöntemlere, dolaylı öğretim ise ahlaki muhakeme, değer analizi ve bilişsel uygulamalar yoluyla değer geliştirme süreçlerine işaret etmektedir.

İrade eğitiminde doğrudan yol olarak kabul edilen disiplin, üzerinde dikkatle durulması gereken hassas bir konudur. Disiplin dış nizamı korumak, herhangi bir rahatsızlığa, kavgaya ve zarara meydan vermemek için çocuğun vahşi ve başıboş arzularını ve heveslerini dizgin altında bulundurmak olarak tanımlanabilir. Disiplin çocukta gerçek iradenin izleri görülmeden önce, yani ilk çocukluk devrinde uygulanır. Disiplinin temeli çocuğu meşgul etmektir, çocuğun hürriyetine açık kapı bırakan bir gözlem diğeri önemli bir yoldur (Kanad 1948, 461 – 462). Disiplinin ana fonksiyonu çocuğu sevdiği şeylerle meşgul edip ona bir yandan güven aşılarken bir yandan da uzaktan kontrol altında bulundurmaktır. Davranışlarının sınır ve sonuçlarına dair ikna edici bir kararlılık ortaya koymaktır. Disiplin adına çocuğu esir eden ve onun iradesini yönlendirmek yerine baskı altında tutan yöntemler ahlaki olarak da geçerli değildir. Zira ahlaklı olmak için özgür olmak gerekir. Çünkü ahlaki davranış irade davranıştır. Öte yandan da ahlak itaati şart koşuyor (Akarsu, 1982: 15). Öyleyse bu itaat: içten doğan; muhakeme, duygu ve istencin bir bütün olarak kendisine yöneldiği içsel itaattir.

Baltacıoğlu (1995)'na göre iradenin geliştirilmesi iradeye serbestlik vermekle olur. Çocuk kendi iradesi ile aldığı kararının sonucunu değerlendirme imkânını bulmalıdır. Bu, cesareti ve müteşebbisliği doğurur. Korkutma ve baskının yerini gencin çevresini şekillendirici, alternatifler sunucu hür disiplin almalıdır. Kendi sorumluluğunu kendi ölçebilir, kendi yönünü kendisi belirleyebilir bir irade geliştirmek için, özgürlük bütün ahlak terbiyesinin en sağlam noktası olmalıdır.

Küçük yaşlardan itibaren alışkanlık kazandırmak irade eğitiminde en çok ön plana çıkan yöntem olarak görünmektedir. Kerschenstainer, (1977: 16)'a göre terbiye metotlarına pek erken başlandığı, devamlı ve kararlı olarak tatbik edildiği takdirde insanlarda

olumlu alışkanlıklar meydana getirilebilir. Karakter terbiyesinde dikkatle uygulanan prensipler yoluyla iradeye tesir esastır. İradenin çekirdeği olan itaat ise başlangıçta mükâfat ve ceza ile sağlanabilir. Çocuk ahlaki kuralların mahiyetini anlama olgunluğuna gelince eğer uygun bir terbiye almışsa çocukta 11-12 yaşlarında “hayır ahlakı” başlar (Çamdibi, 1983: 43). Çocuk kuralı vicdanının verdiği bir karakter şeklinde kabul etmeye başlayarak ahlak gelişimcileri tarafından müstakil ahlak dönemi olarak belirlenen dönemin özelliklerini kazanır. Böylece kurallar, çocuğu dıştan etkileyen emirler olmaktan çıkarak içten gelen emir haline dönüşür.

Okul sistemi içinde her öğrenciden belli standartlara uyması ve çalışması istenerek düzenli takip edilmesi; iradenin çalışma, vazife yapma, sabır, ısrar ve sebat gibi meziyetlerin kazanılması bakımından etkili bir irade eğitimi imkânı sunar. Ancak iradenin aktif şeklinin gelişebilmesi için sürekli katı ve kesin bir sistemden çok yarı kesin ve öğrenciye tercihler sunan bir sistem daha yararlıdır (Kerschenstainer, 1977: 111). Her öğrenci kendi ilgi, istek ve yeteneklerine uygun etkinlikleri okulda bulur ve okulda yürütülen etkinliklerin kendisine maddi ve manevi katkılarını hissedebilirse katı bir disiplin anlayışından çok yeteneklerin yönlendirilmesine yönelik bir irade eğitimi yapılmış olur. Aksi halde irade sürekli sürtüşmeler yoluyla ters istikamette güç kazanarak dik kafalılığa dönüşür.

İrade eğitiminde sabır ve dayanıklılık önemli iki unsurdur. Bireyin içten ya da dıştan gelen her dürtüye ayak uydurup her rüzgârla savrulmaması için hem sıkıntılara hem de kendini cezbeden şeylere karşı sabır ve dayanıklılık göstermesi gerekir. Bu nedenle yoksunluk ve dayanma gibi ahlaki alıştırmalar iradeyi güçlendiren etkenler olarak ahlak eğitiminde önemli yer tutar (Kanad 1948, 439). İslam eğitim sisteminin ortaya koyduğu çeşitli yöntemler bu istikamette önemli imkanlar sunmaktadır. Düzenli namaz ve oruçla kişiye küçük yaşlardan itibaren bir yaşam disiplini ve sabır duygusu kazandırma bu doğrultuda ilk akla gelen yöntemdir. Öte yandan “kendine zor gelen filleri nefsin kendine tabi oluncaya kadar zorla işlemek yani riyazet” (Gazali 2000: 130) gibi tasavvuf kültürüne ait değerler de bu doğrultuda karakter eğitimcisine önemli imkânlar sunabilir.

İrade eğitiminde dini inançların gücünden yararlanma önemli bir yoldur. Allah rızasını kazanmak için yapılan fedakârlık ve gösterilen sabır insan iradesinin güçlenmesini sağlar. Bu güçlenme farklı ahlaki ilke ve davranışlara da yönlendirilebilir (Aydın,

2005: 195). Bu yönlendirmede kişinin değerler sisteminde en üstün yere sahip inanca ve hayatın anlamına ilişkin değerler ile çeşitli ahlak ilkeleri arasında kurulan bağ yoluyla karakterin dördüncü önemli bileşeni olan düşünce ve duyguların meleke kazanması sağlanır. Böylelikle ahlaki değerlere tutku ile bağlanan kişi çeşitli ayartıcı faktörlere karşı daha sağlam bir irade gösterebilir. Sağlam iradeli insanların inançlarında sağlam ve kararlı olmaları gibi sağlam inançlara sahip insanların da sağlam iradeye sahip olmaları bundandır (Hökelekli, 2009: 62).

Ahlaki karakter için güçlü bir iradenin gerekliliği açıktır. Ancak ahlaki muhakeme ile dengeli ve ince duygululukla birleşen irade kuvvetinin insanın bütün psikolojik ve fizyolojik süreçlerini etki altına alan yerleşik melekeyi gerekli kılan ahlaki karakteri tamamladığını söylemek güçtür. Güçlü bir ahlaki karakter için irade yoluyla kötü isteklerin denetlenmesi bazen gerekli olsa da erdeme götüren bir yöntem olarak çoğu zaman yetersizdir. Bu nedenle Russell (1999: 30, 81) 'e göre çağdaş ahlak eğitiminin püf noktası, eskiden özdenetim ve irade gücü ile elde edilmeye çalışılan sonuçları iyi alışkanlıklarla elde etmeye çalışmaktır. Özdenetim olmadan kimse tutarlı bir yaşam süremez; bu nedenle özdenetimi tamamen ihmal edelim diyemeyiz ancak özdenetimin ahlak eğitimindeki yeri eğitimin önceden önlem alamayacağı durumlarda gerekli olacak kadar daralmalıdır. Önceden kestirilebilir durumlarla ilgili olarak ise küçük yaşlardan itibaren kazandırılacak duygusal altyapı ve alışkanlıklar ön plana çıkacaktır.

#### **1.2.4. Meleke Kazanma**

“Bir kırlangıç ile bahar olmaz.” diyerek Aristo'ya gönderme yapan Bertrand (2001: 42) karakterdeki devamlılığa işaret eder. Karakterin doğasında süreklilik ve alışkanlık yani, ahlak kanununa uygun işler yapmak için kazanılmış bir yetenek gereklidir. İlk başta, alışkanlık çabayı azalttığı için, meziyete zarar verir gibi görünür. Hâlbuki hiç de öyle değildir. Alışkanlık, özellikle bir çabayı biriktirme ve içsel insanı icat eden irade demektir. Ahlaki karakterde iradenin sağlamlığı insanın sahip olduğu fitri kuvveti temsil ediyorsa muhakeme açıklığı bu iradeye muayyen bir istikamet verir, ince duygululuk ise çeşitli faaliyetlere imkân hazırlar. Ahlaki karakterin devamlılık vasfını gerçekleştiren esas karakter bileşeni duygu ve düşüncelerin değere kalıcı bir şekilde bağlanması yani meleke kazanmaktır. (Kerschenstainer, 1977: 79) Bu durum; ruhun erdeme derinden bağlanması, kendini adaması veya duyguların iyice incelerken iradeye kolaylık sağlamasıdır ki bu durum iradenin erdem istikametinde süreklilik kazanmasını sağlar.

Meleke kazanma kalbin, ruhun idrak, duygu ve düşüncelerin değerin içselleştirilmesine bağlı olarak alışkanlık kazanmasıdır. Bu hal bilhassa insanlara ve onların mukadderatına, güzelliğe, gerçekliğe, ahlaklılığa ve dine ait meselelerde söz konusudur (Kerschenstainer, 1977: 70 – 75). Bu nedenle değer sınıflamalarında en üst değerlerden kabul edilen manevi değerlerle bağlantılı olarak daha çok gerçekleşir. Bireyin karakterinde yer bulan söz konusu erdem ile hayata yüklediği anlam, ideal ve mefkûreleri arasında bir bağ kurulmuşsa özellikle de bu bağ bireyin kendisi tarafından kurulmuş ve özümsemişse belirtilen erdeme daha derinden bir bağlılık gösterir. Bu bağın kurulması için öncelikle bireyin ideal ve aşkın mefkûrelere sahip olması gerekir. Bu bağın kurulmasına eğiticiler destek olabilir ama bunu öğrenci için gerçekleştiremez. Öğrencinin kendi şuuru ile yaşaya yaşaya bunu aşkın değerlerle, yaşamının hikmeti ile bağlantılı bir hale getirmesi gerekir. Çeşitli inanç ve ideolojilerde bazı değerlerin fanatikçe hatta canı pahasına savunulması bununla ilgilidir. Müslüman bir toplumda namus ve tevhit değerlerinin uğruna ölünmesi kabul edilmesi, yardımlaşma ve ebeveyne saygı gibi değerlerin diğer toplumlara göre daha önemli bir yer edinmesi bununla alakalıdır. Bunlar kendilerinden daha büyük bir değere Allah'ın rızasını kazanma, cennet gibi ulvi amaçlarla güçlü biçimde irtibatlaşmıştır. Böylelikle de kişinin inandığı mefkûrenin bir parçası olmuşlardır. Hazları daha derin ve paylaşılabilir olan manevi değerlerle daha fazla ilişkili hale gelmiş, kurulan bağ ile birlikte birey bu değerlere tutku ile bağlanmıştır. Öte yandan çoğu zaman manevi ve dini değerlerin bireye sağlama potansiyeline sahip olduğu hayata nesnel bakabilme yeteneği bireye yüreklilik kazandırır. Umutları ve korkuları yalnız kendine dönük olan kişinin hayatın zorluklarına ve ölüme soğukkanlılıkla bakması zordur, ölüm onun tüm varlığına son verecektir. Yaşama sadece kendi hayatı penceresinden bakmayan bir insan için ise ahlaki bir ikilemde yüreklilik gösterirken kendi yaşantısında ve hâlihazırda kaybedecekleri olsa da nesnel hayat felsefesine göre kazanacakları onu tatmin edecektir (Russell,1999: 47). Bu durum manevi değerlerin karakter eğitiminde etkili kullanılmasının gereğini ortaya koymaktadır.

Duyuşsal alandaki öğrenmeler için içselleştirme kavramını kullanınız. İçselleştirme bireyin kendi değer sistemi ile yeni değer arasındaki ilişkiyi fark edip kendi bilişsel şemasında ve duygusal bütünlüğünde ona yer ayırmasıyla gerçekleşir (İşcan, 2007: 46-50). İçselleştirme dışarıdan gelen uyarıcılarla tetiklense de mutlak olarak onlara bağlı



olarak gerçekleşmez. Bireyin içselleştirmeyi gerçekleştirebilmesi için mevcut değer sistemi ve bilişsel, duyuşsal şemaları ile yeni değer arasındaki bağı kendiliğinden kurması gerekir. Daha çok ahlak ve değerler ile ilgili alandaki öğrenmeleri ifade eden duyuşsal alanda öğrenmelerin son aşaması karaktere dönüştürme veya meleke kazanmadır. Eğer değerler inançlar ve tutumlar arasında bir bütünlük oluşturulursa duyuşsal alanda öğrenme gerçekleşir (Akbaş, 2004: 38 - 41). Eğer birey hayat ve ötesine dair sağlam manevi değerlere sahipse ahlaki değerleri onunla ilişkilendirip içselleştirmesi daha kolay gerçekleşir. Hayat ve ötesine, insanlık onuruna dair öncül üst değerlere sahip olmayan bireyin ahlaki değerlere dair yeni mesajları içselleştirmesi de zorlaşacaktır.

Adler (2005; 1998: 186) karakteri açıklarken küçük yaşlardan itibaren belirlenen ve tüm kişiliğimizi esir alan bir esas gayeden bahseder. Kendisi bu esas gayeyi çoğu zaman üstünlük kazanma ya da kompleksten kurtulma gibi iki psikanalitik kavrama sıkıştırırsa da üst değerlerin karakteri etkilemesi konusunda açıklayıcı bir yaklaşım getirdiği kanaatindeyiz. Herhangi bir sebeple zengin olmayı hayatının esas gayesi, temel/sonul değeri olarak belirleyen kişi bu yolda çoğu zaman ahlaki değerlerini çiğneyebilir, hatta sonu çok tehlikeli işleri göze alabilir. Benzer biçimde Allah'ın rızasına bütün hayatını bağlayan kişinin doğru olduğuna inandığı fakat belki de dini açıdan yanlış olan çeşitli tutumlardaki ısrarına sıkça şahit oluruz. Zira “bir şeyin doğru olduğunu kalpten bilmek, akılcı zihinle düşünmekten farklı bir inanç şeklidir; bir biçimde daha derinden emin olmaktır” (Goleman, 2007: 35). Kişi bir değer ile ilgili bu noktaya geldiğinde o değer onun için karakter özelliği haline gelir. Artık duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına otomatik olarak yön vermeye başlar.

Goleman (2007) duyguların tamamen belli bir noktaya yönelerek yapılan işle kişiliğin bütünleşmesini duyguların akışı olarak tanımlar. Duyguların akışı duygusal zekanın en üst noktası, geleneksel tabirle yapılan işle özdeşleşip meleke haline getirme durumudur. Bu noktaya gelen kişi adeta yaptığı işe kendini kaptırarak ondan zevk alır. Kişinin duygusal akışa girebilmesi için ilgilendiği durumun doğruluk ve elzemliğine dair içsel bir tatmin duyması gerekir. Bu kavramlaştırmaya göre bir kişi eğer doğruluk değerini Allah'ın rızasını kazanma ya da insanlığın onurunu koruma gibi hayatındaki daha üst bir değerle ilintilendirebilirse, çalışma değerini zenginlik ya da ülkesini güçlendirmek düşüncesine bağlayabilirse bu üst değerler kaldıraç vazifesi görerek doğruluk değerinin

ve çalışma değerinin bireyin iradesi üzerindeki etkinliğini artırır. Ahlaki karakter eğitiminde meleke kazandırma için izlenmesi gereken önemli bir yol öğrencilerin yüksek ideal ve temel değerlere sahip olmalarını teşvik etmektir.

Karakter sağlamlık ve süreklilik ihtiva eder ancak arakterdeki sağlamlık ve sebat dik kafalılık ile karıştırılmamalıdır. İnatçı bir kimse hareket prensiplerinden, değer ve erdemlerden birini diğerleri ile karıştırmadan ve karşılaştırmadan benimser, kuru kuruya ısrar eder; hakiki karakter sahibi ise çeşitli hareket prensipleri, değer ve erdemleri bir bütün olarak ele alır, bir değeri diğerleri ile olan bağı açısından da değerlendirerek karar verir (Kerschenstainer, 1977: 60 – 80).

Meleke kazandırma karakter eğitiminin doğrudan doğruya etki yapılması en zor olan kısmıdır, ancak uygun çağrışımlarla öğrencinin duygu genişliğini çoğaltmak mümkündür. Eğitimci yaşanmış olaylar, hikâyeler, dramlar, romanlar, tarihi olaylar ve şahsiyetler ile bunların dramatizasyonu yoluyla öğrencide duygu ve tasavvurların genişlemesine imkân sağlayacak çağrışımlar yapabilir. (Kerschenstainer, 1977: 116)

Burada eğitimcinin elini güçlendirecek en önemli araç öğrencinin bizatihi duygu yüklü olayların örneğin sosyal organizasyonlara, verimli arkadaşlık gruplarına, bitki ve hayvanlara ilgi göstermeyi sağlayacak ve sorumluluk aşılacak etkinliklere katılımını sağlamaktır. Bu nedenle öğrenciler sadece kitaplara bağlı öğrenmelerle kalmamalı sosyal sorumluluk projeleri, yardım organizasyonları, öğrenciyi gerçekten aktif kılan sosyal kulüp faaliyetleri okul hayatının bir parçası haline gelmelidir.

Eğitim yoluyla ahlaki karakteri elde etmek için karakterin bileşenleri olarak ortaya koyduğumuz irade kuvveti, muhakeme açıklığı, ince duygululuk ve meleke kazanma yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu yetenekleri geliştirmenin en etkili yolunun öğrenciyi uygun yapılandırılmış ortamlarda ahlaki meselelerle muhatap kılmak olduğu anlaşılmaktadır. Eğer ahlaki bir muhitte bu dört unsura uygun gelecek çeşitli hareketler ve faaliyetler yeter derecede mevcut bulunursa ve ruhi istidatlarımız da bunları benimsemeğe elverişli olursa o zaman hususi terbiye tedbirlerine hacet kalmadan da karakter ahlaki istikamette gelişebilir (Kerschenstainer, 1977: 79). Bu durum bize ahlaki karakter eğitimi için öğrencinin içinde yaşadığı aile, okul, akran grubu ve çevre gibi etkin faktörlerin keyfiyetini iyi belirlememiz gerektiğini göstermektedir.

## **BÖLÜM 2: AHLAKİ KARAKTERİN GELİŞİMİ**

Değerlerin kazanılması ve karaktere dönüştürülmesi aile, okul ve bireyin içinde doğup geliştiği diğer faktörlere bağlı olarak gerçekleşir. Bu faktörlerin ahlaki karakterin gelişimi ve kazanımı açısından uygun oluşu bireyde ahlaki karaktere güçlü bir zemin oluşturur. Bu bölümde ahlaki karakterin gelişim ortamları olarak kabul edileceğimiz bu faktörler ve ahlaki karakterin gelişimine farklı açılardan ışık tutması beklenen gelişim ve öğrenme kuram ve yaklaşımları ele alınarak değerler ve karakter eğitimine yönelik sonuçlar çıkarılmaya çalışılacaktır.

### **2.1.Karakter Gelişimine Etki Eden Faktörler**

Karakterin gelişimi doğumdan itibaren bireyin içinde bulunduğu ortamlara bağlı olarak gerçekleşir. Bu ortamlar bireye sundukları öğrenme fırsatlarıyla onun karakterinin hangi yönde gelişeceğini belirlerler. İlk beş-altı yaşta bireyin karakterinin şekillenmesinde en etkili faktör olan aile, aileden sonra çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan okul ve ilerleyen yaşlarda bu faktörlerin de önüne geçen çevre, arkadaş ortamı gibi faktörler bu bağlamda değerlendirilmektedir.

#### **2.1.1. Aile**

Aile çocuğun ilk ve en önemli ahlak öğretmenidir (Lickona, 1991). Kişide şahsiyet oluşumunun cereyan ettiği en uzun dönem ailesi içerisinde geçer (Dodurgalı, 1998: 77). Adler (2005: 103)'e göre karakterin oluşumunda etkisi en derin ve en kalıcı izlenimler, hayatın ilk beş yılında yaşanan aile hayatının izlenimleridir. Çocuğun yaşam üslubu dört beş yaşına kadar belirlenir. Bu yıllar içinde sağlıklı bir karakter için çocukta toplumsallık ve uyum yeteneğinin gelişmesi şarttır. Beş yaş dolayında bir çocuğun karakteri çevresine karşı öyle sağlam bir şekilde belirlenir ki, çocuk yaşamının geri kalanında az çok aynı doğrultuyu izler. Russell (1999: 71) ise çocuk altı yaşına geldiğinde ahlak eğitiminin aşağı yukarı tamamlanmış olması gerektiğini belirtir. Sonraki yaşlarda gerekli erdemleri çocuk, bu yaşa kadar edinilmiş olan iyi alışkanlıkların ve uyarılmış olan tutkuların sonucu olarak kendiliğinden geliştirmelidir. Yalnızca ilk ahlak eğitiminin ihmal edildiği ya da kötü verildiği durumlarda sonraki yaşlarda yapılacak çok şey kalır. Günümüzde kişilik gelişiminin insanın hayatı boyunca süregeldiğini kabul etsek de kişilik gelişmesi ve yapılanmasında temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini hala korumakta bu da aileyi ahlak eğitiminin en önemli objesi haline getirmektedir (Aydın, 2005: 23).

Ahlak eğitiminde aileyi önemli kılan bir başka faktör ise ebeveynin erken çocukluk dönemi sonrasında okul ve diğer toplumsal kurumlar eliyle gerçekleşen ahlak eğitimine katkıda bulunma hatta yön verme pozisyonunda bulunmasıdır (Berkowitz ve Bier, 2004). Ahlak eğitiminde ailenin önemi denilince genelde çocukluğun ilk dönemlerinde ailenin tek etkili araç olması akla gelmektedir. Oysa sadece erken çocukluk döneminde değil çocuk okula başladığında, ergenlik dönemine geldiğinde hatta iyice sosyalleşip toplumun bir ferdi olduğunda da ailenin fonksiyonu devam etmektedir. Bu nedenle aile hayatını karakter terbiyesi için hem güçlü bir hazırlık devri hem de bu sürece yön verici en önemli faktör olarak kabul etmek daha doğru bir yaklaşımdır.

Aileyi çocuğun ahlak eğitiminde önemli kılan hususlardan biri ebeveyn-çocuk ilişkisinin diğer eğitici ilişkilerden büyük oranda farklı olması ile ilişkilidir. Lickona (1991) bu doğrultuda ailenin üç farklı yönünü ifade eder: (i) Ailenin çocuk ile olan ilişkisi daha istikrarlı ve süreklidir. Çocuklar gelişim dönemlerini tamamlayınca kadar birçok öğretmen değiştirirken çoğunlukla tek bir aileye sahiptirler. (ii) Ailenin çocukla olan ilişkisi diğer eğitici ortamlarda nadiren ve belli bir düzeye kadar bulunabilen sevgi, güven, kabul edilme ve önemsenme gibi temel duygulara dayandığı için daha derinden etkilidir. (iii) Aile, ahlaki değerleri hayatın anlamına ve ahlaki hayat sürmenin sebeplerine dair daha geniş bir yaşam perspektifinin parçası olarak aktarır. Böylelikle ailede kazanılan erdemlerin karakterin ahlaki bileşenlerinden derinden duymayı sağlama fonksiyonunu daha kolay kazanabilen daha derin etkili erdemler olması beklenir.

Karakter vasıflarının pek çoğunun temeli çocuklukta aile vasıtasıyla atılır. Ailede erdemler çok küçük yaşlarda ve bir bütün olarak hayatın anlamı gibi en üst değerlerle bağlantılı olarak öğrenildiği için bu öğrenmeler kolay sökülüp atılamayacak kadar derin bir şekilde yerleşir. Çocuk için ailenin önemi, sadece onun maddi ihtiyaçlarını karşılamaktan kaynaklanmamaktadır. Çocuğun maddi ihtiyaçları şu veya bu şekilde karşılanabilir. Ancak aile içinde sağlanan sevgi ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça zordur (Aydın, 2005: 24-25). Aileler çocuklarının temel psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadıklarında çocuklar okuldaki zihinsel veya ahlaki fonksiyonlarına hazır değildirler (Lickona, 1991: 23-26).

Aileyi karakter eğitiminde önemli kılan faktörler esasında karakteri oluşturan değerlerin kazanılma süreci ile ilgilidir. Değer ve erdemlerin kazanılması, sosyal öğrenme ile

mümkündür. Değerler hakkında birtakım bilgileri öğrenmek değerlerin yaşanması için yeterli değildir; bu bilgilerin sosyal hayatta yaşanabilirliğinin görülmesi ve bizzat yaşanarak tecrübe edilmesi gerekir. Çocuğun hayatla ilgili tecrübelerini yaşadığı en önemli kurum olan ailesi, temel değerlerin kazanılması açısından öncelikli bir role sahiptir. Ailede özdeşleşme, model alma ve anne babayı taklit etme şeklinde başlayan değerler eğitimi, okuldan ve çevreden edinilen bilgi ve tecrübeyle gelişir. Küçük yaşlarda aile çevresinden edinilen alışkanlıkların sonraki yıllarda değişmesi imkânsız olmamakla birlikte zordur (Yavuzer 2011: 13).

Kişilik oluşumu için gerekli olan özdeşim aile içindeki yakınlarından biri, büyük ihtimalle de anne baba ile gerçekleşmektedir. Çocuk anne babasının veya diğer aile fertlerinin rollerini kapma yeteneğine bağlı olarak onlarla özdeşleşirler (Fersahoğlu,1998; Aydın, 2005: 24; Hökelekli, 2009: 13-14, 23). Ailede en önemli ahlaki özdeşleşme objesi annedir. En kuvvetli vicdan, annesinden ancak iyi davranışlar yapınca sevgi gören ve genellikle annesi tarafından sıcak karşılanan çocuklarda görülmüştür. Bunun yanında elbette ki babanın disiplin ve otoritesinin, güç ve aktivitesinin çocuğun vicdan gelişiminde, annenin rolünü bütünleyici bir etkisi bulunmaktadır (Hökelekli, 2009: 23). Anne-babanın farklı ahlaki durumlar karşısındaki tavrı, çocuğun davranışlarına karşılık olarak verdiği tepkiler ile disiplin anlayışları çocuğun vicdanının şekillenmesinde derin izler bırakır.

Eğitim tarihinde önemli yere sahip Salzman (1744 – 1811), Pestalozzi (1746 – 1827) gibi pek çok pedagoğ çocuğa iyilik ve fenalık hakkında uzun boylu bilgi vermeden önce ona iyi ve kötü hareketlerin yaşatılması, yaşayarak bilgi ve görgü kazandırılmasını öğütler. Buna göre ahlak ve hayata dair birçok görgü ve bilginin temeli ailede kazanılır. Çocukların kötü yetiştirilmesi aile hayatında; kötü örneklik, çocukları iyi gözlemlememek ve eğitimin şeklindeki hatalardan kaynaklanır. Çocuklara bol öğüt verirken aile hayatında bu öğütlere muhalif yaşantılar sergilenirse çocuklarda iyi ahlakın gelişmesini bekleyemeyiz. Aile eğitimi bozuk olduğu müddetçe iyi bir nesil yetiştirmek mümkün değildir (Kanad 1948: 374-375, 414-415).

Russell (1999: 42)'e göre bireyde birlikte bulduklarında ideal bir kişiliğin temelini oluşturan ve esas olarak yaşamın ilk yıllarında ailede kazanılan dört özellik vardır: canlılık, yüreklilik, duyarlılık ve zekâ. Canlılık sağlığın yerinde olduğu durumlarda dış dünya ile çokça ilgi kurarak gelişen bedensel aktifliktir. Yüreklilik korku duygusunu

akla dayalı olarak sağlıklı bir tarzda değerlendirip denetim altında tutmaktır. Eğitimci çocukta yürekliliği geliştirebilmek için ona korku ve panik hissettirmemeli, korkuya neden olabilecek durumlara yavaş yavaş aşinalık kazanmasını sağlamalıdır. Duyarlılık ise kişinin kendisi ile doğrudan ilgili olmayan ya da göz önünde bulunmayan durumlarda bile insancıl duygularını harekete geçirebilmesidir. Soyut olay ve kavramlar karşısındaki bu duyarlılık ancak küçük yaşlardan itibaren bol gözlem ve yaşantı ile gelişir. İdeal kişiliği bütünleyecek zekâ ise bilgi edinme ve kavrama yeteneğidir. Bu yetenek ancak bireyde bolca merak uyandırarak gelişebilir. Ayrıca eğitimci çocuğun bakımını iyi yapmalı fakat naz ve kaprisleri önemsenmemeli; hayal gücünü geliştirici, sorumluluk almasını sağlayan ve başarıya duygusu veren oyunlar oynatılmalı; doğruluğu öğrenebilmesi için doğruluğun korkulacak bir şey olmadığını hissedebileceği bir güven ortamı oluşturmalı; kendisini de kusursuz bilge gibi lanse etmemelidir.

Ahlaki karakterin oluşumunda en etkili değerlerden olan manevi, sosyal ve ahlaki değerlere karşı uyanan saygı duygusu, aynı değerleri benimsemiş olan şahıslara karşı duyulan saygıdan meydana gelir. Yani saygı duygusu dar çevreden başlayarak dairesini mutlak değerlere doğru genişletir (Kerschenstainer, 1977: 105). Aile üyelerinin ahlaki açıdan örnek teşkil eden şahsiyetlere karşı duymuş oldukları sevgi ve saygı özdeşleşme yoluyla çocuğun karakterine etki eder. Çocuğun anne babasına duyduğu sevgi ve hayranlık onların değer verdiği şahsiyetlere de yönelir. Eğer anne baba ahlaki karakteri temsil eden, insanlığa önemli katkılarda bulunmuş kişileri hayranlıkla yâd ediyorsa çocuk da onları özdeşleşme objesi olarak belirler. Tersine, topluma katkı yapan değerler üretmeden kısa yoldan köşe dönme, saygı kazanma, meşhur olmayı temsil eden objelere hayranlık duyarsa çocuk da bunların değerlerine yönelir.

Çocuk ilk yıllarda dış dünyayı anne babasının gözüyle görür. Onların inançları, dünya görüşleri ve değer yargıları olduğu gibi çocuğa yansır. Teorik ve pratik anlamda çocukları için sağlıklı bir model oluşturamayan ebeveynler çocuklarının karakter hamurlarının yanlış şekillenmesine zemin hazırlarlar (Yavuzer, 2011: 13). Çocuğun anne-babayı algılayışı diğer insanları algılayışına temel oluşturur. Ebeveynin üçüncü şahıslara ve nesnelere dair tutumlarından daha etkili bir faktör çocuğun kendisi ile ilişkilerinde anne-babanın takındığı tutumdur. Bu nedenle ailenin çocuğa karşı nasıl bir tutuma sahip olması gerektiği eğitimcilerin sıklıkla üzerinde durdukları bir konu olagelmıştır (Özyürek, 2004: 3).

Anne baba tutumları, gerek bir değerin öğretilişiyle ilgili özel tutum, gerekse her konuda çocuğa modellik eden genel tutum olsun, ya çocuğun model alması sonucu taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir ve alışkanlık haline getirilir ya da çocuğun benlik algısı ve diğer insanlara dair algısını etkileyerek onun karakterini şekillendirir. Bu nedenle anne baba tutumları çocuğun eğitilmesinin temel taşıdır (Aydın, 2005: 30). Anne baba-tutumları temelde ebeveyn çocuk ilişkisinde duygusal ve denetim boyutlarındaki farklılaşmalardan oluşmaktadır. Duygusal boyutta kabul edici ebeveynlerden çocuğu manevi olarak reddetmeye kadar gidebilen ebeveyn tutumlarına rastlanmaktadır. Denetim boyutu ise yoğun bir kısıtlayıcılıktan sınırsız hoşgörüye kadar gidebilmektedir (Yavuzer, 2011: 13-39).

Anne-babaların çocuklarına karşı takındıkları tutumlar çok farklı faktörlerin neticesi olsa da genelde; ailenin çocuklarından beklentilerine, kendi çocukluk deneyimlerine, karı koca ilişkisinin konumu ile düşünce yapısı ve eğitim durumuna bağlı olarak farklılaşmaktadır (Yavuzer, 2011). Ebeveynler çocuk doğmadan önce ya da küçük yaşlarda kendi kafasında ideal evladı kurgulayıp çocuğa bir şablon olarak giydirmeye kalktığında kısıtlayıcı bir ebeveyn tutumu sergilerken çocuğunun ilgi ve yeteneklerine bağlı olarak beklentilerini şekillendirenler daha hoşgörülü ve destekleyici bir tutum sergileyebilmektedir. Anne babanın kendi çocukluk deneyimlerinde kendisinde oluşan anne baba figürü; eşlerin iletişimi, saygı, güven gibi konulardaki aile geleneği, sahip oldukları dünya görüşü ile eğitim durumlarının yanı sıra ailenin soyo-ekonomik durumu, ailedeki fert özellikle de kardeş sayısı gibi unsurlar ailenin çocuklarına karşı nasıl bir eğitimci rolüne bürüneceklerini belirleyen unsurlardandır.

Çocuk için aile yüz yüze ilişkilerin en güçlü, en yoğun olduğu eğitim kurumudur. Bu nedenle, ailedeki disiplin anlayışı ve ana baba tutumları çocukların toplumsal ve ruhsal, özellikle de duygusal gelişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde (Yavuzer, 2011: 13-34; Özyürek, 2004: 3-9; Aydın, 2005: 30; Tabak, 2007: 53-58; Yılmaz, 2009: 32-60) anne baba tutumları ile ilgili farklı yaklaşımlar göze çarpsa da sıklıkla temas edilen belli başlı anne-baba tutumlarına kısaca değinerek hangi anne baba tutumunun ne tür bir karakter oluşumuna zemin hazırlayacağını belirlemeye çalışalım.

*İlgisiz Anne Baba Tutumu:* Çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, kontrolü gevşek, çocuğu görmezden gelen, onunla iletişim kurmayan bazen reddediciliğe kadar varan anne baba tutumudur. Çocukların iyi yetişmesi topluma

açıldıkları dönemde karşılaştıkları ortama bağlı olarak değişmekle birlikte çoğunlukla kindar, kavgacı, isyankâr, saldırgan suça eğilimli ve güvensizdir (Tabak, 2007: 57). Bu tür ailelerde yetişen çocuklarda saldırganlık, öz denetim azlığı gibi kişilik problemlerinin yoğun olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2009: 58).

*Baskıcı/Otoriter Anne Baba Tutumu:* Baskıcı ve otoriter tutum, çocuktan her kurala sorgusuz itaat etmesi beklenen, sürekli kontrol ve ceza baskısına dayalı çocuğun duygu ve düşüncelerine önem vermeyen anne baba tutumudur. Çocukların kişilik özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmaz. Kurallarda esneklik ya da alternatif çözüm yolları arama ve çocuğa sunma yoktur. Ana babanın çocuktan beklentileri, onların çocuğa sunduklarından daha fazladır. Böyle bir ortamda çocuk dıştan denetimli bir ahlaka sahip görünse de güven duygusuna sahip değildir ve attığı her adımda yanlış yapma korkusu içindedir. (Özyürek, 2004: 5; Tabak, 2007: 53; Yılmaz, 2009: 49-50; Yavuzer, 2011) Çocuk sürekli aşağılanma tehdidi altındadır. Aşağılama tehdidi içinde varlığını kaybeden birisi için kuralların önemi yoktur. Hesaba çekilme ve azarlanma endişesi ile denemekten kaçınan bir birey olur (Aydın, 2005).

*Aşırı koruyucu anne baba tutumu:* Çocuğun kendi başına yapması gereken işleri gerçekleştirmesine izin vermeyip bazen onun yerine yapan, her konuda ona siper olan, ben olmasam sen bir şey yapamazsın imajı veren aşırı himayeci ve kontrol edici anne baba tutumudur. Böyle bir aile ortamında yetişen çocuk özgüveni zayıf, girişimcilikten uzak, diğer kimselere aşırı bağımlı, duygusal kırıkları olan birey haline gelmektedir. (Tabak, 2007: 56; Aydın, 2005; Özyürek, 2004:8)

*Aşırı Serbest Anne Baba Tutumu:* Çocuklara sayısız haklar tanınan ancak sorumluluklara hiç yer verilmeyen, temel davranışlar konusunda bile kurallar olmayan tutumdur. Gevşek tutum olarak da ifade edilen bu tutum da çocuğa aşırı sevgi gösterilerek doymak bilmeyen istekleri konusunda müsamahakâr davranılır. Toplumsal kurallar ve değerler ile diğer insanların haklarına dair sorumluluklara önem verilmez ve bunlar çocuğa öğretilmez. (Özyürek, 2004: 6; Aydın, 2005; Tabak, 2007: 55; Yavuzer, 2011) Böyle bir ailede çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenemediği gibi kendini denetleme gerekliliğini de hissetmez. Aşırı serbest, bencil ve özgürlüğü kısıtlandığında da isyankâr davranışlara yönelir (Özyürek, 2004: 6).

*Dengesiz ve Tutarsız Anne Baba Tutumu:* Dengesiz ve kararsız tutum, anne-baba arasında ya da yalnız bir ebeveynin farklı durumlarda birbiriyle çelişen standartlar



uygulamasından kaynaklanır. Bu durumda çocuk ne yapacağını bilemeyen sürekli tedirgin bir kişiliğe sahip olmaktadır. Çocuk hangi davranışların kabul edilebilir ve doğru olup olmadığını öğrenemez ve karar almada başarısız, güven duygusu gelişmemiş, zayıf iradeli bir birey olarak yetişir (Özyürek, 2004:9; Aydın, 2005; Tabak, 2007: 56).

*Mükemmeliyetçi tutum:* Anne-baba ya da birinin çocuğu için belirlediği ideal ölçüleri onlara giydirmeye çalışması ve onların hep en iyisi olmaları gibi bir beklenti içinde oldukları tutumdur. Çocuğun istek, yetenek, imkan ve duyguları dikkate alınmaz. Çocuk kendisine sunulan sevginin başarılı olmasına bağlı koşullu bir sevgi olduğu izlenimine kapılır ve eğer beklentileri karşılama imkânı bulursa kendisi ve çevresiyle barışık, aksi halde içine kapanık ürkek bir kişiliğe bürünür (Yılmaz, 2009: 57).

*Dengeli anne baba tutumu:* Dengeli anne baba destekleyici bir özgürlük tanıyan, güven ve değer veren tutuma sahiptir. Anne babanın çocuğa ciddi ve tutarlı bir şekilde rehberlik ettiği, iyi bir özdeşim örneği olduğu, çocuğa bazı sorumluluklar yüklediği, değer yargılarını açıkça ifade ederek kurallara uymasına yardım ettiği, kurallara uyulmadığı zaman da ölçülü yaptırımlar uyguladığı ve otoriteyi sağlamak için çocukla çatışmaya girmediği durumdur. Bu ebeveynlerin çocuklarına düşkün, destekleyici ve teşvik edici oldukları görülmüştür. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar yeterli sevgi ve güven duygusuna sahip, akademik ve sosyal yönden başarılı olup dengeli bir kişilik geliştirebilmektedirler. Bu tür ailelerde çocuk yetiştirmede aşırılıklardan uzak kalarak dengeli ve demokratik bir yaklaşım izlenir, hem ebeveynin hem de çocuğun hakları dikkate alınır. Bu yaklaşım ölçülü ve dengeli bir kişilik gelişimi için fırsat vericidir. Böyle bir ortamda yetişen çocuk kendine güven duyan sorumluluk alabilen, iç kontrole sahip bir birey olarak yetişir (Özyürek, 2004: 4, Aydın 2005; Tabak, 2007: 58; Yılmaz, 2009: 32; Yavuzer, 2011). Buraya kadar ortaya konan anne baba tutumlarından ahlaki karakteri sağlamaya en yakın anne baba tutumu dengeli anne baba tutumu olarak görülmektedir.

Berkowitz ve Grych (2000: 59) çocuğun dengeli ve sağlıklı karakter gelişimi için anne babanın takip etmesi gereken beş stratejiye vurgu yapar. Hatta okulda karakter gelişimini sağlayacak stratejileri tespit için de bu ebeveynlik stratejilerinden yararlanmak gerektiğini belirtir. Ailenin benimsemesi gereken ilk strateji “sonuç çıkarma” stratejisidir. Ebeveyn çocukta empatiyi geliştirmek için çocuğa kendi söz ve

davranışlarının sonucu ve etkisi hakkında onu düşünmeye sevk etmeli ve başkalarının bu husustaki değerlendirmelerini ona yansıtmalıdır. Çocuğun davranışından endişelenmiş veya rahatsız olunmuşsa öfke ve korkuyu kontrol ederek bunu ona anlatma veya hissettirmeye dayanır.

İkinci stratejimiz “destekleme” stratejisidir. Ebeveyn sorumluluğu çocuktan gelen maddi, manevi ihtiyaçlara yönelik sinyalleri anlayıp onlara uygun cevaplar vermeyi gerektirir. İhtiyaçları uygun ve zamanlı biçimde karşılanan çocukta vicdan gelişir. Destekleme onların bedensel ihtiyaçları ile ilgili olabileceği duygusal ve düşünsel ihtiyaçları ile ilgili de olabilir. Örneğin ahlaki meselelerde yetişkinlerle diyaloga girdiklerinde onlardan farklı düşünüşe sahip olsalar da güvenli bir şekilde tartışmaya devam edebileceklerini hissetmeleri onlarda olgunlaşmayı sağlar (Berkowitz ve Grych, 2000: 60).

Ailenin benimsemesi gereken üçüncü strateji “talepkârlık”tır. Gençler ve çocuklar için ulaşmaları imkân dâhilinde olan eğitimsel ve ahlaki standartlar belirlenmiş olmalıdır. Ebeveyn bu standartlara ulaşabilmeleri için onları desteklemeli fakat verilen destek dengeli olmalıdır. Bu destekleme bütünüyle onu ayakta tutmaya yönelik değil payanda görevi görmelidir. Asıl ve en yüksek hedef desteksiz olarak istenen hedefi sürdürebilir olmasıdır. Bu dengeli bir destekleme gerektirir. Destek geri alındığında da hedeflerin tutturulma düzeyleri kontrol edilerek gerektiğinde teşviklere yer verilmelidir (Berkowitz ve Grych, 2000: 60-61).

Dördüncü strateji ailede ahlak eğitiminin en önemli noktasını oluşturan “model olma” stratejisidir. Anne babanın yaptığı istemli istemsiz her türlü davranış çocuk tarafından değerlendirmeye tabi tutulur. Olaylar karşısında verdiği tepkiler, saygı ve sorumluluk bilinci, konuşma tarzı ve kullandığı ifadeler çocuğun model alma yoluyla öğrenmesini sağlar. Bu nedenle ebeveynler erdemleri en iyi söyleyerek değil yaşayarak öğretebilirler (Berkowitz ve Grych, 2000: 61-62).

Ebeveynlerin benimsemesi gereken beşinci strateji “müzakere ve demokratik karar” stratejisidir. Aile içi müzakerelerde çocuğun bakış açısına saygı duyma çocuktaki ahlaki karakter gelişimini desteklemenin en güçlü ve zengin yoludur. Bu stratejinin okul ve evde etkili biçimde yürütülebilmesi için, dürüstlüğü altının çizilmesi, aile olma duygusunun güçlendirilmesi ve sorumluluğun herkesçe paylaşıldığı duygusunun oluşturulması gerekir. Ailedeki diğer bireyleri dinleme, bakış açlarına değer verme,

kurallar ve kararlar için sorumluluk alma, kuralların nereden geldiğini ve niçin önemli olduklarını kavrama ve kendisine uymayan kararları da kabul etme bilincine vurgu yapılmalıdır (Berkowitz ve Grych, 2000: 62).

Toplumsal yapıda meydana gelen köklü değişimlere bağlı olarak aile yapısında meydana gelen değişimler günümüzde ailenin çocuğun karakter eğitimindeki fonksiyonunu daha fazla üzerinde durulması sonucunu doğurmuştur. Ailelerde boşanma oranlarındaki artış, ebeveynlerin ikisinin de çalışması, geniş aileden çekirdek aile yapısına geçiş ile birlikte çocuğa ayrılan verimli zamanın azalması ailenin sahip olduğu imkân ve zamanları verimli kullanılmasını önemli hale getirmiştir (Lickona, 1991). Böyle bir ortamda ideal anne babayı belirlemek zor olmakla birlikte; başarılı anne babalar çocuğun öz denetim demek olan ahlak gelişimine ortam hazırlayan, sorumluluk duygusunu geliştiren, olayların sonuçlarıyla onları baş başa bırakan, onlara hak ve özgürlüklerin sınırlarını öğreten, onların özgür birer birey olarak yetişmelerine imkân hazırlayan kimselerdir (Aydın, 2005: 30).

Sorumlu, işbirliği yapabilen, özgüvene ve özdenetime sahip çocuklar yetiştirmek büyük oranda onlarla aile büyüklerinin kuracağı iletişim ortamının sağlıklı olup olmamasına bağlıdır. Bu ise ebeveynlerin çocuklarını dinleyebilmeleri ile mümkündür. Evdeki görevini yeterince yapamayan, kendi sorumluluğunun bilincinde olmayan, çocuğuna küçük yaşlardan itibaren sorumluluklar verip desteklemeyen, davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmesine imkan tanımayan anne baba çocuğundan sorumluluk bekleyemez. Çocuğun sağlıklı bir özgüven gelişimi için de sevgiye ve güvene ihtiyacı vardır. Çocukların özgüveninin gelişmesi için de ebeveynlerin sevgi ve güven duygularını hissettiren kişiler olmaları gerekir (Yavuzer, 2011).

Ailede çocuğun ahlak eğitiminin nasıl olması ya da olmaması gerektiği ile ilgili onlarca ilke sıralamak mümkün olsa da ailede ahlaki gelişimin temelde anne baba modeli, sevgi ve güven aşılama gibi bilgidan çok sabırla uygulama gerektiren noktalara dayandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenledir ki anne ve babanın çocuğun ahlaki karakter eğitimi için yaptıkları hatalardan belki de en önemlisi çoğu zaman ona tutarlı bir model sunmanın zorluğundan kaçarak nasihatlere, tehditlere başvurmalarıdır. Aile bazen bu tutumu hiç fark etmeden çocuğun dini değerlerini de örseleyecek şekilde yapar. Çocuğu kendi örnek davranışlarıyla eğitmek yerine, Allah korkusu, cehennem azabı gibi

motiflere başvurarak onu sindirmeye çalışması bu türden sık görülen davranışlardır (Hökelekli, 2009: 25).

### **2.1.2. Okul**

Birey, toplum tarafından çoğunlukla gelişigüzel olarak yetiştirilir. Aile ve toplumda gerçekleşen eğitimde olumlu kazanımların yanında istenmeyen davranışların kazanılması; bütün bilgi, beceri ve değerlerin aktarılamaması gibi olumsuzluklarla karşılaşmak mümkündür. Toplum içinde rastlantısal olarak gerçekleşen eğitimin sınırlılıklarından ve olumsuzluklarından kaçınmak için zamanla eğitim kurumları oluşturulmuş ve eğitimin planlı, programlı ve profesyonel eğitimciler gözetiminde yapılması sağlanmıştır (Akbaş, 2004: 26-27). Günümüzde kreş, ana sınıfı ve anaokulu gibi kurumların yaygınlaşması ile birlikte okul çağı çocuğun karakter gelişiminin en yoğun olduğu ilk çocukluk dönemine kadar inse de çoğunlukla altı yaş ve sonrasındaki ileri çocukluk ve ergenlik dönemleri için bu kavramı kullanmaktayız. Çocuk okula başladığında o güne kadar hayatındaki yegâne sosyalleşme kurumu olan aile çevresinin dışına çıkıp yeni sosyalleşme ortamları ile etkileşime geçmiş olur.

Okullar akademik olarak öğrencilerin bilişsel gelişimini hedeflerken, politik açıdan iyi bir yurttaş yetiştirmeyi, ekonomik açıdan gelecekte üstlenecekleri mesleki rolleri kazanmalarını sosyal açıdan ise onların toplumsal değerleri içselleştirerek toplumun maddi ve manevi açıdan başarılı bir ferdi olmalarını amaçlar (Cookson ve Sadovnik, 2002 akt: Yüksel, 2004: 17). Okulun yüklendiği toplumsal görevler çoğu zaman yurttaşlık eğitimi ile sınırlandırılır ve yurttaşlık da akıllıca oy kullanma yeteneği, yasalara uyma isteği vb. anlamlarda dar bir açıdan yorumlanır. Fakat okulun ahlaki sorumluluğunu bu biçimde daraltmak ve kısıtlamak boşunadır. Çocuk toplumsal hayatını ya tam bütünleşmiş bir varlık olarak yaşar ve böyle yaşamalıdır, ya da acı çeker ve uyuşmazlıklara düşer. Çocuğun kurduğu birçok toplumsal ilişkilerden birini seçmek ve okulun görevini yalnızca bununla tanımlamak doğru değildir (Dewey,1976: 119). Okulun fonksiyonu bireyin sadece devletle ya da ekonomik kurumlarla ilişkisine dair değil; komşusuyla, iş arkadaşıyla, eşiyle vb. çok boyutlu bir ilişki yumağı oluşturan birey hayatının bu alanlarla ilişkisini kurgulamayı da içerir. Neticede toplumsal ilişkiler birbirinden bağımsız da değildir. Ahlaki karakteri kazanmış bireyin yakın ve uzak çevre ile ilişkileri bir bütünlük arz eder.

Okulların görevleri arasında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri toplumun değer, norm ve davranış kuralları doğrultusunda eğitmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek önemli yer tutar. Okullarda öğrenciler çoğunlukla akademik başarıya yönelik olan bilişsel öğrenmelerin yanında, insanlara karşı saygı göstermek, hoşgörülü olmak, yardımsever olmak gibi değerleri, toplumsal kuralları ve karşılaştıkları ahlaki ikilemlerde nasıl tavır takınacaklarını da öğrenirler (Akbaş, 2004). Okulun bu duyuşsal öğrenmelere yönelik fonksiyonlarını günümüzde etkin bir tarzda yerine getirip getiremediği tartışmalıdır. Berkowitz ve Bier (2004)'e göre “okulların hâlihazırdaki yüksek limitli standartlaştırılmış testler ortamında, kaliteli eğitim tam anlamıyla dayak yiyor. Eğitim, testte çıkması beklenen her neyse düşünmeksizin onu ezberlemeye doğru gidiyor. Okullar adeta yetişkinler ve öğrencilerin kendilerini sıkışmış hissettikleri düdüklü tencere oluyor” (s. 78). Oysa günümüzde aile ve toplumsal yaşamdaki değişimler ahlak eğitiminde rol model olarak okulu daha önemli hale getirmiştir (Lickona, 1991: 12-22).

Okulda karakter gelişimine esas olan duyuşsal alana yönelik eğitimlerin bilişsel gelişim kadar yer bulmamasının nedenlerine dair farklı gerekçeler ileri sürülmektedir. Hangi değerlerin kazandırılacağına dair toplumsal uzlaşısı olmayışı, değerlerin somutlaştırılıp öğretim aşamalarında öğretilbilir ve ölçülebilir hale getirilmesindeki zorluklar, okul öncesi ve dışındaki yaşantıların geniş etkisi, duyuşsal alana yönelik eğitimin çok uzun ve zahmetli bir süreci gerektirmesi bunlardandır (Bacanlı, 1999:1, Akbaş 2004: 36-37 ). Bu faktörlere sanayileşme ve bilim alanındaki gelişmeler sonucunda eğitimin ekonomik amaçlarının ön plana çıkışını ve ulus devletlerin güçlenmesi sonrasında eğitimden beklentilerin farklılaşmasını da eklemek mümkündür. Bu süreçler sonrasında okullaşmayı büyük oranda yönlendiren devletler eliyle eğitimin entelektüel, politik ve ekonomik hedefleri daha çok itibar görür hale gelmiştir.

Günümüzün okullarına daha ziyade zihni istidatları geliştirmek için faaliyette bulunmaları nedeniyle “kitap okulu” adını veren Kerschenstainer (1977: 108) bu okulların belli bir düzenli iş sistemine sahip olmaları nedeniyle belli oranda karakter eğitimi yaptıklarını kabul etmektedir. Ancak karakter eğitiminde her çocuğun özel yeteneklerine göre muamele görmesi ihtiyacına inandığı için okullarda zihinsel gelişim sağlanabilse de karakter gelişiminin yeterince sağlanamayacağını belirtmektedir. Ona

göre okul sistemi karakter istidatlarını beslemeğe elverişli bir zemin olarak dizayn edilirse karakter eğitimini kendiliğinden gerçekleştirmiş olur. Böyle bir okul fazla bilgi idealinden vazgeçmeli; öğretmen daima öğreten ve öğrenci de daima öğrenen vaziyetten çıkmalı ve öğrencilerin yaratıcı kuvvetlerini ve doğuştan olan aktifliğini, kendi kendilerini kontrol etmeye imkân sağlayacak işlere bağlamalıdır.

Dewey (1976) günümüz okullarında ahlak eğitimi adına ahlak üzerine fikir yürütülmesinin yeterli görülmesini eleştirerek “suya girmeden yüzme öğretilen bir okuldaki mezun olan öğrenci suya girince batar, okul öğretmek istediği hayatı kendi bünyesinde kurmalıdır” (s:121) görüşünü dile getirir. Buna göre karakterin bir yönü haline gelmiş olan ve bundan dolayı davranışı gerçekten etkileyen güdülerin de bir parçası durumunda bulunan ahlaki fikirler ile ahlaki eylem üzerine ileri sürülen ve sanki Mısır arkeolojisiyle ilgili bilgilermiş gibi donuk ve etkisiz kalan fikirler arasındaki ayırım göz önünde bulundurulmalıdır. İster öğretmen, ister veli olsun eğitimcinin görevi, çocukların ve gençlerin kazandıkları fikirlerin mümkün olduğu kadar büyük bir bölümünün, davranışa kılavuzluk etmede etkili ve canlı fikirler, itici-güçler haline gelmesini sağlayacak biçimde öğrenildiğinden emin olmaktır (Dewey, 1976: 118).

1960’lı yıllardan sonra bireysel özgürlüklere vurgunun ve çok kültürlü toplum yapılarının sonucu olarak değer göreceliliğinin eğitim alanında etkili oluşu okulların öğrencilerin karakter gelişimi konusunda sorumluluk alma konusunda isteksiz davranmasına neden olmuştur (Lickona 1991: 10). Oysa okulların öğrencilerin karakter gelişimi konusunda tarafsız olma şansı yoktur. Çünkü tüm öğretmenler, her zaman değerleri ifade ederler. Bu nedenle eğitimde şu iki yöntemin birleşimi önerilebilir: Öğrencilere kendi değerlerini geliştirme becerilerinin öğretimi ile öğretmenin kendi değerlerini özendirme/teşvik etmesi. Bu yolla öğrenciler kendi değerlerini geliştirirler, kendi anlamlarını oluştururlar; öğretmenler de bu anlamlandırma sürecini etkilemeye çalışırlar. Hem yapılandırmacılıkta hem de eleştirel pedagojide, öğretmenler öğrencilerine doğrudan değerleri aktarmazlar; çünkü öğrenciler kendi kavramlarının anlamlarını yapılandırır ve kendi değerlerini geliştirirler. Diğer yandan öğretmenler belirli değerleri geliştirmeleri için öğrencileri teşvik edebilirler veya onları etkilemeye çalışabilirler (Veugelers, 2000 akt. İşcan 2007: 55).

Ahlaki kuralların kişi için birer değer olarak ortaya çıkması için bunların zamanla kişi tarafından içselleştirilmesi, kendine mal edilmesi gerekmektedir (Özbay 2003: 72).

Okula düşen öğrenciyi ahlaki karaktere teşvik etmeye ve ahlaki karakteri ve ona götüren yolları cazip hale getirmeye çalışmaktır. Doğrudan değer aktarmayla öğrencilerin ahlak timsali fertler olmalarını beklemek pedagojik açıdan verimli olmadığı gibi demokratik toplumda sürdürülebilir de görünmemektedir. Okulun görevi toplumda mevcut olan erdemleri öğrencilere tanıttı aktarmaya çalışırken kendi değerlerini de bu erdemler üzerine bina etmelerini sağlayacak yöntemleri uygulamaktır (Halstead ve Taylor 2000: 169). Böylelikle ahlak eğitiminde önemli bir aşama olan değerlerin içselleştirilmesi gerçekleştirilmiş olur.

İçselleştirme öğrencinin öğretmenin değer içerikli mesajını algılamasını ve mesajın kabul edilmesini ya da reddedilmesini kapsar. Değerlerin içselleştirilmesi için öğrencinin kendine güven ve saygı duyması, yeni gelen değerın öğrencinin mevcut duygusal ve düşünsel şemaları ile uyumlu olması, yapıcı bir disiplin ile dürüst ve tutarlı bir politika kullanmak gerekir. (Young, 1995, akt. İşcan 2007: 64). Değerlerin çocuk tarafından içselleştirilmesi için öncelikle özdeşim kurabileceği bir modele ihtiyacı olduğu gerçeğinden hareketle okulda öğretmenin görevi öğretimden ileri bir çerçevede tanımlanmalıdır (Hökelekli, 2011: 157-163).

Okulda karakter gelişiminin en önemli elemanı öğretmenlerin kendisidir. Birçok eğitimci öğretim ve eğitimde muvaffak olmanın birinci şartı olarak öğretmenin kişiliğini görür. Eğer öğretmen; özü sözü bir, iyi kişilik örneği ve daima kendisini geliştirmeye çalışan bir kişi ise bu durum öğrencilerine de yansır. Okulda karakter eğitimi, her öğrenciyeye sorumlu aktif bir öğrenen olarak saygı duyan öğretmen pratiğinde kendini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar karakter eğitimi konusunda hassas olduğunu belirten birçok öğretmenin arasından yalnızca model olmayı başarabilen öğretmenlerin öğrenciler tarafından ciddiye alındığını ortaya koymuştur. Buna göre model öğretmenler öğrencileri için dürüstlük ve saygıya dayalı bir öğrenme ortamı hazırlayan, üstünlük taslamayan ve asla otoriter olmayan, beklentilerini açıklayan, gerçekten dinleyen, vaatlerini yerine getiren, çalışkan, öğrencilerin öğrenmesi konusuna gerçekten duyarlı olan, saygıyı sürdüren öğretmenlerdir. (Williams, 1993 akt. Sarı 2007: 66).

Okulda öğrencinin karakter gelişimi denilince genel olarak okulun açık ve örtük programı ile öğretmen en etkili unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Açık program okulun amaçlarında ve öğretim müfredatlarında yazılı olan amaçlar ve bunlara ulaşmak için kullanılan eğitim materyalleri ile yürütülen eğitim etkinliklerini kapsar. Açık

program aracılığıyla öğrencilerin karakteri etkilenebilir fakat bu etki yetersizdir. Yazılı olan kuralların, amaçların ve öğretim materyallerinin ötesinde müfredatta yazılmayan öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları doğrultusunda açık programı bütünleyen çoğu zaman ondan daha da etkili olan örtük program vardır (Mariani, 1999 akt. Sarı, 2007; Yüksel, 2004: 10).

Okul paydaşlarının inançları, tutumları, okulda geçerli olan norm ve kurallar, törenler, iletişim ve değerler örtük programın öğeleridir (Yüksel, 2004: 10). Çoğu zaman örtük program açık programda yazılı olan işlemlerin hangi tarzda yapıldığı ile ilgili olarak da gerçekleşir. Öğretmenin müfredatı anlatırken sergilediği davranışlar, ya da duvarlarında temizlik ile ilgili birçok uyarı bulunan okul koridorundaki çöpler için okul personelinin tutumu bununla ilgilidir. Adalet erdemini anlatırken öğrencilerinden bir kısmının ihtiyaç ve beklentilerine ilgi duyan fakat diğerine aynı ilgiliyi göstermeyen öğretmenin tutumunu da bu doğrultuda değerlendirebiliriz. Öğretmenlerin tutum ve beklentileri, öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasındaki çatışmaların çözülme yöntemleri, fiziki çevre, aile ve yerel çevre ile ilişkilerin ve iletişimin niteliği, çocukların okul işlerine ve kararlarına katılımı, okuldaki disiplin uygulaması, öğretmenin sınıf yönetimi, okulun genel politika ve felsefesi örtük programın bir parçasıdır (Halstead ve Taylor, 2000: 176).

Okulda sağlıklı karakter gelişimi için okul içi düzen ve disiplinin nasıl sağlandığı çok önemlidir. Eğer okul içindeki disiplin sürekli dışsal yönlendirmelere dayalı kalıyorsa böyle bir okulda ahlaki erdemleri içselleştirmiş, özdenetime sahip öğrencilerin yetişmesi zordur. Ne var ki çoğu zaman sınıf ve okul disiplini, öğrencileri yeterince kontrol etmeyi başaramayan öğretmenler tarafından yanlış bir tanımlamayla “kontrol problemi” olarak tanımlanır. Günümüzde ise artan sayıda eğitimci disiplinin bir kontrol problemi olmadığını aksine bir gelişim - ahlaki gelişim problemi olduğunu anlamaya başladı. Çocuk ittiğinde, vurduğunda, çaldığında veya bir birini ismiyle çağırdığında “bu onların birbirlerini önemsemediklerini”, “birbirlerinin haklarına saygı duymadıklarını” gösterir. Bir kişiye saygı duymak ise içten geliştirilmesi gereken bir şeydir (Lickona, 1978: 259).

Kerschenstainer (1977: 97-104) okul ve ailede çocuğun karakter gelişimine etki eden eğitimci tutumları hakkında eğitim literatüründe yer bulan görüşleri dört farklı gruba ayırır. Birinci grup çocuğun karakter gelişimi konusunda çekingen eğitimcilerdir.



Bunlar çocuğun zihni, estetik, sosyal, teknik ve hatta ahlaki vazifelerde yanlış yola kaymasında korkarlar ve hatalı yola sapacağını düşünerek onu tehlikelerden korumak için sürekli ona müdahil olurlar. Çoğu zaman sorumluluk veya sevgi duygusunun kuvvetli oluşundan husule gelen bu tutum olumlu gibi görünse de eğitimcinin dar görüşlü, tembel ve işlerin kolayına giden bir kişiliğe sahip olması durumunda çocuğun yeteneklerini boğan baskıcı bir uygulamaya dönüşür. Gencin ileride manevi münasebetlerinde alacağı şekle veya tasavvurlarına müstakil bir renk vermesi, kendine ait bir karakter oluşturabilmesi çevre ile çok boyutlu münasebetlerinde hissedeceği gelişim ihtiyacına bağlı olduğu halde bunlar onların her girişimini engelleyerek geleceği için yatırım yapmasına imkân tanımazlar.

İkinci grup ise çocuğa mutlak bir serbestlik imkânı tanıyıp onun tüm gelişim alanlarına kayıtsız kalanlardır. Bunlar çocukların ferdiyetini köstekleyecek herhangi bir eğitim yöntemine karşı çıkarlar. Buna göre çocuğun hoşlandığı şekilde davranmasına müsaade edilmelidir, zamanla çocuk tecrübe edinerek kendi kendini terbiye edecektir. İrade, zeka ve ahlak bakımından parlak istidatlı çocukların böyle serbest bir eğitim içinde arzu edilen noktaya ulaşabilecekleri kabul edilse de insanlığın çoğunluğunu teşkil eden vasat karakter istidadına sahip insanların yönlendirmeden böyle bir ahlaki karaktere ulaşabilmeleri zor görünmektedir. İki grup arasında yer alan diğer bir gruba göre ise eğitimde ne mutlak kontrol ne de mutlak serbestlik doğru değildir. Gelişmekte olan çocuklara bir sürü örnek gösterip ahlaki meselelerde onların iradesine köstek vurmaktan tercih yapmaları beklenir. Çocuk hem kendi şahsi keşfiyle hem de eğitimcinin desteğiyle bir sürü tecrübe materyali toplar. Eğitimci ile beraber bu tecrübelerin iyi ve kötü yönleri üzerine konuşulur ve çocuk kendi temayülünü oluşturur. Cezanın ancak en yumuşak olanına başvurulur. Karakter eğitiminde verimli sayılabilecek bu eğitimci yaklaşımının ideal bir şekil alması içinse daha da geliştirilmesi gerekir. İdeal eğitimci yaklaşımı diyebileceğimiz bu son yaklaşımda sadece okul ya da evde orta yolu takip eden bir eğitimcinin varlığı ile yetinilmez. İradesi kuvvetli, muhakemesi açık, sosyal ve ahlaki münasebetlerin çeşitli tezahürlerini anlama ve değerlendirme yeteneğine sahip eğitimcilerin okulda ve evde her çocukla ayrı ayrı ilgilenme imkânı bulduğu, öğrencinin çevresinden zararlı olması muhtemel kuvvetlerin uzaklaştırılıp duygu ve temayüllerini olumlu tesir altında bırakacak etkenlerle düzenlendiği bir yaklaşımdır bu (Kerschenstainer, 1977: 97-104).

Okul, sahip olduğu sistem içinde her öğrenciden belli standartlara uymasını ve çalışması ister. Bu bakımdan iradeyi güçlendirme, vazife yapma, sabır, ısrar ve sebat gibi meziyetlerin kazanılması bakımından etkili bir irade eğitimi imkânı sunar. Ancak iradenin aktif şeklinin gelişebilmesi için düzenli geribildirim sağlayan dengeli bir kontrol sistemi gerekir. Bu sistem sürekli katı ve kesin bir sistemden çok yarı kesin ve öğrenciye tercihler sunan bir sistem olmalıdır. Bu sistemde okulun en mühim vazifelerinden biri öğrencilere manevi düşünce alışkanlığı yani ahlak ve değerler üzerine düşünme, hayattaki olaylara ve kendi davranışlarına merhamet, sevgi, saygı vb pencerelerinden bakabilmek kabiliyeti kazandırmaktır. Bunun kazanılabilmesinin en iyi yolu eşya ile insanlar arasında doğrudan ve devamlı münasebetler kurulmasını sağlamaktır. Öğrenci serbest yaratıcı faaliyetler yoluyla gözlemlemeyi, denemeyi, başarı ve başarısızlığın sebeplerini bulmayı, karşılaştırmayı, düşünmeyi, en verimli yolu keşfetmeyi, yeni sorular sorup cevaplar bulmayı öğrenir. Bu sayede sezgisel kuvveti geliştiği gibi zihni sahada tasavvurların akışına da hız kazandırmış olur. Bunun gerçekleşmesi için okul hayatının öğrenciyi aktif kılan bir yapıda olması ile birlikte sakin bir neşe, çalışma sevgisi ve hayat sevgisine sahip bulunması gerekir. Eğitimcilerin de öğrenciye bu pozitif duyguları aksettirecek yapıda olmaları beklenir. Okulda irade ve ahlaki muhakeme ile birlikte duygulara da etki yapılması mümkündür. Eğitimci yaşanmış olaylar, hikayeler, dramlar, romanlar, tarihi olaylar ve şahsiyetler ile bunların dramtizasyonu yoluyla öğrencide duygu ve tasavvurların genişlemesine imkan sağlayacak çağrışımlar yapabilir. Burada eğitimcinin elini güçlendirecek en önemli araç öğrencinin bizatihi duygu yüklü olayların örneğin sosyal organizasyonların, verimli arkadaşlık gruplarının, bitki ve hayvanlara ilgi göstermeyi sağlayacak ve sorumluluk aşılacak etkinlikleri okul hayatının bir parçası haline getirmektir. (Kerschenstainer, 1977: 111-116)

Baltacıoğlu (1995)'na göre sağlam karakterin temininde iki önemli yöntem eğitimcilere yardım edebilir: hür ve vicdani yöntemlerle sağlanan disiplin ile öğrencinin mümkün olduğunca çok yetenek ve kuvvetlerine hitap eden eğitim metodu. Ahlaki erdemlerin faziletini istediğiniz kadar konferanslarla, nutuklarla anlatın eğer girişimciliği, gayreti, azmi, cesareti harekete geçirecek fırsatları ortaya çıkarıp bunları fiilen telkin etmezseniz akli ve muhakemeyi hatta duyguları hareket ettirebilir fakat iradeyi faaliyete geçiremezsiniz. Faaliyet; davranış, duygu, düşünce, duygu eğitim ve gelişiminin en

büyük sırrıdır. Sağlam karakterli insanlar yetiştirmek istiyorsak faaliyetin eğitimdeki yerini görmeliyiz. Çocuk ezberlemeyle değil; yaşayarak öğrenir ve öğrendiklerini de yaşayarak geliştirir.

Okulda karakter eğitimi büyük oranda okul öncesi ve okul hayatı ile paralel devam eden aile yaşantısıyla sınırlıdır. Çocuk okula gelmeden önce karakterin çok önemli temelleri atılmış olarak gelir, okul yaşamı devam ederken de aile ve çevrenin etkisi yoğun olarak devam eder. Bu nedenle okullar açık ve örtük programlarını ne kadar ideal ahlaki karaktere uygun şekillendirirlerse şekillendirsinler bütün öğrencilerden kesin sonuç elde edilmesi beklenemez. Okul bu noktada aileyi bilinçlendirme, çevresel faktörleri eleştirel bir tarzda ele alabilme ve öğrenciye de bu yeteneği kazandırmak için çalışmak durumundadır. Günümüz okullarının bütün bunları yapabilmesi için karakter eğitimi konusunda toplumdaki farkındalığın artırılması, eğitimci ve velilerin bilinçlenmesi, her okulun karakter gelişimi konusunda çevresiyle birlikte hareket ederek plan ve programlar hazırlayıp uygulayabileceği imkânlarla kavuşması gerekmektedir.

### **2.1.3. Diğer Faktörler**

Eğitim farklı kaynaklardan beslenir. Aile, okullar, akran grupları, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri bu faktörlerden bir kısmıdır. Bu faktörler içinde aile ve okul en önemli etken olmaları nedeniyle karakter eğitimi alanında her zaman özel bir yere sahip olmuştur. Ancak günümüzde toplumsal yapıdaki değişimler diğer birçok faktörü önemli hale getirmiştir. Bireyin ergenlik dönemine kadar genelde aile ve okul esas faktörler olarak kalsa da bireyin gelişimi ve sosyalleşmesine bağlı olarak zamanla pek çok faktör karakter gelişiminde devreye girer. Aile çocuğun sosyalizasyon sürecinde karşılaştığı birincil gruptur. Ailenin ardından okul, akran grupları, iş ortamı, bireyin etkileşimde bulunduğu kulüp, dernek gibi diğer ikincil gruplar gelir. İkincil gruplar, “birincil gruplara göre daha az olmak üzere, bireyin toplumsallaşmasında yaygın bir etkisi bulunan grup” olarak tanımlanır. Çocuk büyüdükçe ikincil gruplar önem kazanmaya başlar (Gürler, 2005: 71-72).

“İnsanın beni bu dünyada kurulu” (Tozlu ve Topsakal, 2007: 199 ). Benliğinin bir bütün olarak şekillendiği dünyanın koşullarının elverişliliği onun ahlaki karaktere ulaşımını etkiler. Bizler insan olarak eylemlerimizi yöneten ve onlara rehberlik eden değerlerle örülmüş bir atmosferde nefes alıp vermekteyiz. Hava kirliliği biyolojik sağlığımızı nasıl tehdit ediyorsa ahlaki hayattaki kirlilik de değerler dünyasını öylece

tehdit eder (Poyraz, 2006: 173). Etrafımızı kuşatan atmosferin temiz olması o havayı soluyanlar için ne kadar önemli ise değerleri soluduğumuz temiz çevre de karakterin sağlıklı gelişimi için o kadar önemlidir.

Hangi çağda ve hangi kültür çevresinde yaşarsa yaşasın, insan kendini değerler dünyası içinde inşa eder. Ne var ki havayı kirletenler insanoğlundan başkası olmadığı gibi; negatif değerleri de biz üretiyoruz. (Poyraz, 2006: 173) İnsanın içinde yaşadığı değerler dünyası ile kendisi arasındaki ilişki bazen ipek böceği ile kozası arasındaki ilişki gibidir. İnsan bir yandan olumsuz değerleri üretip onlara dayalı bir dünya inşa ederken fark etmeden kendisinin ve gelecek nesillerin hayatını ipotek altına alır. Bu süreç çoğu zaman kitle iletişim araçları, eğlenme ve boş zaman alışkanlıkları ya da çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yavaş ve hissedilmeden gerçekleşir. Sonuçta ailenin, okulun ahlaki karakter gelişimindeki rolünü aşındırıcı, eğer bilinçli ve planlı olunmuşsa nadiren destekleyici alternatif bir sürü faktör ortaya çıkar.

Bireyin karakter gelişimini etkileyen diğer faktörlere iki farklı açıdan bakmak mümkün görünmektedir. Bireyin çoğunlukla yakın çevresinde bulunan, fiziksel temas içinde olduğu yakın faktörleri birincil faktörler; bireyin gerçekte birebir fiziksel temasta bulunmadığı ancak dolaylı yollarla onun karakter gelişimini etkileyen ikincil faktörler. Birincil faktörleri akran grupları ve kişinin iletişim içinde olduğu çeşitli kurum ve kuruluşlarla iletişim kanalları; ikincil faktörleri ise bireyin içinde yaşadığı dikey anlamda çağın, yatay anlamda ise toplum veya toplumların genel durumu olarak değerlendirebiliriz. Bunu bireyin içinde yetiştiği ve yaşadığı zamanın ruhu olarak da tanımlayabiliriz.

Yeni yetişen nesillerin karakterini içinde yetiştikleri bölge ve toplumun kültürel, ekonomik, fiziki şartlarından; devrin düşünsel, ekonomik ve siyasi paradigmasından ayırmak mümkün değildir. Yapılan araştırmalar atmışlı yıllardan sonra tüm dünya genelinde esen bireysellik ve özgürlük rüzgârlarının ve seksenlerden sonraki tüketim odaklı düşüncelerin gençlerin değerlerine yansıdığını, gençlerin yetiştikleri mahalle çevresi ya da okul ortamına göre farklı değerlere sahip olduklarını göstermektedir (Hökelekli, 2011: 164-173; Gürler, 2005: 72). Platon'dan itibaren insanların içinde yaşadıkları kültürel, toplumsal ve idari yapının karakteriyle bireyin karakteri arasında doğrudan nedensel bir ilişki olduğu kanaati sıklıkla paylaşılmıştır (Yazıcı ve Yazıcı 2011: 15).

İbn Haldun çeşitli ırk ve milletlerde görülen farklı mizaç ve karakter tiplerinin oluşmasında iklimler, besinler, geçinme ve beslenme biçimlerinin etkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre kişilerin uğraştıkları iş ve meslek kollarının, toplumsal konumlarının da kişilik ve karakterlerinin şekillenmesinde önemli etkileri bulunmaktadır. Dahası toplumdaki yönetim tarzının insanların kişilik ve karakter yapıları üzerine önemli etkileri vardır. Bireyin yaşadığı toplumda adil ve yumuşak bir yönetim varsa bu bireyde kendine güven duygusu gelişir. Buna karşılık zulme, zor ve baskıya dayanan, aşırı otoriteye ve cezaya başvuran bir yönetimde yaşayan kimselerde korku hâkim olur; direnme ve metanet gücü ortadan kalkar, aşağılık duygusu, kendine güvensizlik ve bağımlılık eğilimi gelişir. Böyle bir şahsiyet yapısıyla yetişen bireylerin oluşturduğu toplulukta yenileşme ve gelişme olmaz; tutuculuk, katılık ve gerilik hâkim olur (İbn Haldun 1982 akt: Hökelekli, 2010: 298).

Doğumdan ilkökul çağına kadar geçen dönemde çocuk ana-babasının, kendisine çeşitli konularda bilgi verecek, kendisini ödüllendirecek veya cezalandıracak tek otorite kaynağı olarak görmektedir. Dolayısıyla, bu dönemde ana-baba çocuğun ne tür tutumlar geliştireceğini tayin eden en önemli faktördür. İlerleyen yaşla birlikte çocuğun sosyal çevresi de gelişmekte ve yavaş yavaş ana-baba dışındaki etkenler de tutumların oluşmasında rol oynamaya başlamaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi hiç kuskusuz arkadaşlardır (Yılmaz, 2009: 21). Özellikle ergenlik dönemlerinde sıkı arkadaşlık ilişkileri toplumsal ilişkilere öncülük eder. Sosyal gelişimin en kritik dönemlerine denk gelen bu dönemlerde gencin doğru arkadaşlık ilişkilerine girmesi doğru alışkanlıklar kazanması açısından önemlidir. Arkadaşlık ortamı çocuk ve genç için en önemli onaylanma ortamıdır. Genç arkadaşlarının onayını almak için çoğu zaman onların değerlerini içselleştirir. Ergen ve çocuklarda suçluluk üzerine yapılan araştırmalar bu dönemlerde suça bulaşmada arkadaşlık ortamlarının etkisinin büyük olduğunu göstermiştir (Gürler, 2005: 72).

Okul binalarının ve çevrelerinin estetik durumunun; okulların bulunduğu çevredeki bilardo, internet kafe gibi eğlence ortamları ve sanatsal, bilimsel etkinlik mekânlarının öğrencilerin eğitsel davranışları kazanmalarını etkilediği; çevredeki toplum kültüründen kopuk çeşitli mekanlara sık giden öğrencilerde yabancılaşma duygusunun daha yoğun geliştiği belirlenmiştir (Çiloğlu, 2006). Zira bu tür mekânlar sundukları imkânlarla boş zamanları değerlendirme yoluyla öğrencinin toplumsallaşma istikametini belirler.

Çevrede sağlıklı ortamlara ulaşamayan genç; çoğu zaman toplumun değer yargılarından kopuk, dar bir grubun onayına bağlı yaşam şeklini benimseyerek yabancılaşma yaşar. Özellikle de ergenlik döneminde birey, kendi dürtü ve ilgilerini grubun değer ve standartlarına göre belirler ve kendi başarı/başarısızlığını, davranışının doğruluğu/yanlışlığını buna göre yargılar.

Anne-baba ve eğitimcilerin çocuğun eğitiminde göz önde bulundurması gereken dış etkenler medya ya da arkadaş çevresi gibi sıkça söz edilenlerden ibaret değildir. Çocuğun ruhuna daha küçük yaşlardan itibaren dalga dalga akan birçok dış etkenden söz etmek mümkündür. Örneğin çocuğun içinde doğduğu ekonomik ortam böyledir. Kuşaklar boyu ekonomik sıkıntılar içinde öfkeli bir yaşam kavgası veren ailede yetişmiş çocuklardan paylaşımcı işbirliğine dayalı sağlıklı bir tutum beklemek zordur. Bu çocuklarda toplumsallaşabilmeye dönük bir cesaret ve zorluklar karşısında umutlu bir azim duygusu güçlendirilmedikçe söz konusu duyguların dengelenmesi zordur. Yine çocuğun doğduğunda kendisini içinde bulduğu aileye, uyruğa, dine dair çevreden yapılan olumlu ya da olumsuz yönlendirmeler ve önyargılar da bu tür çevresel etkilerdendir. Bu yönlendirmeler sonucunda çocuk ya kasıtlı, kendini beğenmiş bir karaktere ya da tam tersi bir yapıya bürünebilir (Adler 2005: 151-152).

Wolff (1999: 35) normal kişilik gelişiminin en kritik dönemi olan çocuklukta *yoksunluğun* kişilik gelişimini duraklatan ya da farklı yönlendiren en önemli etken olduğunu belirtir. Özellikle erken bebeklikte yetersiz beslenme kalıcı gelişim bozukluğu ve zihinsel gelişimde duraklamaya neden olur. Altı ay ve üç yaş arasında sevgi ve güven duygularıyla bağlanabileceği anne baba ve çocuğun zeka ve dil uyarılmasını sağlayacak destekleyici ortamların yokluğu kişilik gelişiminde dengesizliklere yol açar. Bu dönemin kişilik gelişiminde çocuğun özdeşim kurabileceği öncelikle anne baba ve ilerleyen dönemlerle birlikte rol modeli şahsiyetlerin yokluğu bu çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönlendirecek yoksunlukların en etkili olanlarıdır.

İlk gençlik yıllarında birey hayattaki yerini, amaç ve hedeflerini belirlemek için bir anlam arayışı içine girer. Bu anlam arayışını başarılı bir kimlik ile sonlandıramayan gençler inanç ve değerlerini kaybetme, kuralsızlık, ahlakı hor görme ve duyarsızlıkla sonuçlanan bir yabancılaşma sürecine girerler. Bu özellikler zamanla bireyin karakterinde bencillik, hazcılık, özdenetim yoksunluğu, moda ve reklamlara bağımlılık, gösteriş merakı ve boşluk gibi niteliklerin yerleşmesine neden olur. Gençlerde bu

sonucu doğuracak yabancılaşmanın önlenmesi için çevrelerinde özdeşim kurabilecekleri olumlu rol modelleri ve hayatı anlamlandırmalarına ışık tutacak pozitif bir değerler sistemine ihtiyaç vardır. Bu model ve değerler sistemi gençlerin kimliğini şekillendirmesindeki itici güç olan istek ve arzuları yönlendiren ve dengeleyen kılavuzlar olarak işlev görür (Hökelekli, 2011: 157-163).

Günümüz toplumlarındaki kurumsal yapılanmaların ve ilişkilerin gençlere anlam arayışında gerekli güvenilir dayanakları sunduğunu söylemek zordur (Hökelekli, 2011: 157). Günümüzde aile ve planlı eğitim kurumlarının çocuklarının tutumları üzerine etkileri eskiye göre oldukça azalmıştır. Artık herkes televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarından çeşitli olaylar hakkında kolayca bilgi edinebilmekte ve dünyanın her tarafındaki olumlu olumsuz davranışlara ve rol modellerine kolayca ulaşabilmektedirler. Yetişen nesillere ev ile eğitim kurumlarında öğretilen değerler ile dış dünyada kendilerine sunulan değerler arasında uçurumlar oluşmakta bunun sonucu olarak da yabancılaşma, kimlik karmaşası ve toplumsal değerlerin erozyona uğraması gibi birçok olumsuzluk yaygınlaşmaktadır. Oysa okul ve evdeki hayat ve bunlar dışındaki hayat için ayrı ayrı iki ahlak ilkeleri dizisi olamaz. Davranış bir olduğuna göre davranış ilkelerinin de bir (aynı) olması gerekir (Dewey, 1976: 118). Ortaya çıkan bu yeni duruma göre geleneksel toplumda temel sosyalleşme kanalları olan aile ve okul artık kendi fonksiyonunu sorgulamak ve yeniden yapılandırmak zorundadır. Zira açık toplumda kitle iletişim araçlarının ve farklı sosyalleşme ajanlarının etkileri göz önünde bulundurulmadan toplumsal değerlerin dengeli bir tarzda genç kuşaklara sevdirmesi zor görünmektedir (Çiloğlu, 2006: 30).

Erich Fromm (t.y.: 90-97) çağdaş dönemin kapitalist pazar anlayışının belirgin bir özelliği olarak bireylerde pazarlama yönelişinin ortaya çıktığını savunur. Nesnelerin pazarında nasıl her şey albeniye donanıp en üst fiyattan satılmaya çalışılıyorsa aynı şekilde bir de “kişilik pazarı” oluşmuştur. Bu kişilik pazarında sunulan modellerin ahlaki değerine bakılmaksızın maddi ederi her şeyin üstünde tutulur ve kendisine daha albenili hayat sunacak roller gencin özdeşim modeli haline gelir. Gelişen teknoloji iletişim ve ulaşım imkânlarını geliştirerek zamanı ve mekânı küçültmüş ve kitle kültürü denilen bir kültürün oluşmasını sağlamıştır. Kitle kültüründe insanlara ulaştırılan şeyin kişiye ve topluma maddi veya manevi yararına bakılmaksızın pazarlanması esas alınmaktadır. Televizyon, bilgisayar ve internet aracılığıyla yeni nesillere sunulan rol

modelleri ve yaşam tarzları toplumsallık kaygılarından uzak, gerçeklikten yoksun ve sanaldır. Doğru kullanıldığında gençlerin karakter gelişimlerinde çok olumlu katkılar sağlayabilecek spor ve müzik bile çoğu zaman körü körüne tarafdırlık ya da alkol, uyuşturucu gibi çeşitli sanal mutluluklara giden yollar olarak kullanılmaktadır (Hökelekli, 2011: 164-173).

Genellikle arzu edilen karakter ancak kişi kendi kişiliğinden memnun olup kendini kabullendiği ve diğer insanlarla memnuniyet verici ilişkiler kurabildiği zaman gelişir. Bireyin ne sadece kendini kabullenmesi ne de kendisini onaylayan ve tatmin olduğu bir ortamda bulunması tek başına karakteri belirleyebilir. Her ikisi de gereklidir (Francis 1962: 347). Çoğu zaman bireyin benlik algısı kendini ait hissettiği, beraberken mutlu olduğu grubun değerleri ile paraleldir. Grupta kendini rahatlıkla ifade edebilen, grubun onaylanan yararlı bir ferdi olduğunu hisseden çocuk/genç kendini tatmin eden bir benlik algısı geliştirir. Bu benlik algısı da onun içinde bulunduğu grubun ideal ve değerleri ile özdeşleşmesini destekler. Bu nedenle gencin ahlaki karakter gelişiminde sorumluluk sahibi olan aile, eğitim kurumları ve gönüllülerin onların kendilerini bulabilecekleri, mutlulukla kendilerini bağlı hissedebilecekleri ortamları hazırlamalıdır.

**2.2. Temel Gelişim ve Öğrenme Kuramları Açısından Karakter Gelişim ve Eğitimi**  
İnsanoğlu anne karnında başladığı gelişim serüvenini biyolojik, bilişsel, sosyal, moral, dil ve kişilik gibi farklı alanlarda sürdürerek olgunlaşır. Bu gelişim alanlarından her biri, birbiri ile ilişkilidir ve kişinin karakterinin şekillenme istikametine etki eder. Literatürde karakter gelişimine en yakın gelişim alanı olarak ifade edilen moral gelişim çocuğun kendi özgünlüğü ve özgürlüğü içerisinde topluma mal olmuş ahlak kuralları dizgesini öğrenmesi ve bunlarla ilgili muhakeme ve yargılama yeteneğini artırması olarak tanımlanır (Özbay, 2003). Ahlaki gelişim, hem benlik ve kişilik gelişimi hem de bilişsel gelişimle ilişkilidir. Bu nedenle ahlak gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimlerine temas edilmesi kaçınılmazdır (Kağıtçıbaşı, 2010). Burada ahlaki karakter ve gelişimini temel gelişim ve öğrenme kuramlarından psikanalitik ve psikososyal kuramlar ile bilişsel ahlaki gelişim ve genel öğrenme kuramları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından ele alacağız. Bunu yaparken temel amacımız söz konusu kuramların ahlaki gelişim, özellikle de kişiliğin ahlaki boyutunu ifade eden karakter ve ahlaki karakterle ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu doğrultuda örneğin psikanalitik yaklaşımın kişilik gelişimini modern anlamda ilk



defa ele almasının yanında çocuğun duygu ve güdülerinin ahlak eğitiminde önemsenmesi düşüncesini vurgulamasıyla karakter eğitiminde önem arz ettiği görülmektedir. Psikososyal gelişim kuramı çocuğa gelişim odağına göre davranışta bulunulması, eğitimcinin bu odağa odaklanması gerektiğini öğretirken bilişsel ahlaki gelişim kuramı eğitimciye çocuğa çok şey söylemek yerine onu ahlaki muhakeme imkanı sunacak ortamlara ya da kurgusal ikilemlere muhatap kılmasını öğütlemektedir. Genel öğretim kuramlarından davranışçı kuram eğitimciye çocuğun ahlaki karakteri işaret eden davranışlarını bolca teşvik etmesini öğütlerken, sosyal öğrenme kuramı ona iyi model olmasını ve onu iyi modellerle birlikte yaşatmasını istemektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise bir yandan özümseme, adaptasyon ve bilişsel denge gibi kavramlar yoluyla ahlaki karakterin içselleştirilmesinde zihinsel süreçleri açıklamaya ışık tutarken diğer yandan da her çocuğun özgünlüğüne vurgu yaparak değer eğitiminde her öğrencinin kendi değerini keşfetmesini öngören yaklaşımlara işaret etmektedir.

### **2.2.1. Psikanalitik Kuram Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Sigmund Freud (1856-1939) tarafından kişiliğin yapısını ve gelişimini açıklamak üzere geliştirilen psikanalitik kuramda temel vurgu kişilik üzerinedir. Bununla birlikte bu kuram kişiliği sistemli bir tarzda ele alan ilk psikolojik yaklaşım oluşu nedeniyle ahlaki gelişim ile kişiliğin ahlaki yönünü oluşturan karakter gelişimi açısından önem arz etmektedir. Freud kişilik ve ahlak gelişiminin yaşamın ilk beş yılında ana hatları ile tamamlandığını altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli bir değişim yaşanmadığını belirtmiştir. Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almış; bireyin ahlak gelişiminde duygu ve güdülere büyük önem vermiştir (Kağıtçıbaşı, 2010). Freud kişiliğe dair tüm gelişimi esas olarak cinsel duygu ve güdülere bağlayıp, cinsel itkinin karakterin enerji kaynağı olduğuna inanıyordu (Fromm, t.y.).

Freud kişiliği açıklamak için öncelikle Topografik modeli oluşturmuştur. Buna göre kişilik; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üç kısımdan oluşur. Bilinç farkında olduğumuz düşüncelerimizi içerirken, bilinç öncesi çoğunlukla bilinçte zamanla kaybolan fakat istendiğinde kolayca bilince çağrılacak düşünceleri içerir. Düşüncelerimizin asıl büyük ve en önemli kısmı ise bilinçaltında bulunur. Farkında

olmasak da günlük davranışlarımızın çoğunun altında bilinçaltında yer bulan düşünceler vardır (Burger, 2006: ).

Freud topografik modelin kişiliği açıklamadaki sınırlılıklarını gidermek için bir de yapısal model geliştirmiştir. Yapısal modele göre kişilik; benlik (ego), alt-benlik (id) ve üst-benlik (süper ego) dan oluşur. Alt benlik kişilik yapısının doğuştan getirilen bencil kısmıdır ve herhangi bir fiziksel ve toplumsal sınırlamayı dikkate almaksızın yalnızca kişisel isteklerimizi tatmin etmeye çalışır. Benlik ise çevreyle etkileşime başladığımız iki yaşından itibaren oluşmaya başlar ve alt benliğin isteklerini içinde bulunulan durumun şartlarına göre tatmin etmeye yönelir. Alt benlik her türlü isteğinin bir an önce tatmin edilmesini isterken benlik fiziksel ve toplumsal şartları göz önünde bulundurarak gerginliği azaltacak orta bir yol bulmaya çalışır. Çocuk beş yaşına geldiğinde kişilik yapısının üçüncü bölümü olan üst benlik oluşur. Üst benlik toplumun özellikle de anne babanın değer yargıları ve standartlarını ifade eder ve alt benliğin isteklerini engelleyen sınırlamalar koyar. Üst benlik benliğe bir davranışın erdemli olup olmadığını belirlemek için standartlar sağlar. Kişilikte bu üç etken birbiriyle sürekli çatışır aynı zamanda da birbirini tamamlar. Sağlıklı bir kişilik güçlü bir ego sayesinde id ve süper ego arasında kurulan denge ile gelişir (Burger, 2006; Özbay, 2003: 49-53).

Psikanalitik kuramda toplumun kuralları üst-benlik yoluyla kişiliğin bir parçası haline gelir. Böylece kişi dışarıdan onu gözlemleyen olmadığı durumlarda bile kendi kendisinin gözlemcisi olarak toplumsal kurallara uyar. Güçlü bir benlik, alt benlik ve üst benlik arasında denge kurabilirse ahlaki karakter sağlanabilir ancak alt-benlik baskın gelirse kontrolsüz, üst-benlik baskın olursa suçluluk duygusu altında ezilmiş bir kişilik ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı, 2010).

Freud'un kuramında temel vurgu duygu ve güdüler üzerinde olmakla birlikte toplumsal normlar da kişilik üzerinde önemli etkilere sahiptirler. Üst-benlik kişiliğin törel/ahlaki yönüdür. Bu sistem çocuğa anne ve babası tarafından aktarılır ve ödül ve ceza uygulamaları ile pekişir. Bu sistem geleneksel değerlerin ve toplum ülkülerinin içselleştirilmesi ile gerçekleşir (Eldeleklioğlu, 2007: 133-159). Freud'un kuramı kişiliğin anlaşılmasına yönelik önemli açılımlar sağlamış kendisinden sonra birçok psikolog onun kuramını eleştirerek geliştirmiştir. Freud'un kuramında en çok eleştirilen noktalar yetişkin kişiliğini tamamen yaşamın ilk beş yılına hapsedmesi, içgüdüsel

etkilere gereğinden fazla güç atfetmesi ve kişiliği açıklamada esrarengiz ve karamsar bir yaklaşım sergilemesiydi (Burger 2006).

Freud'un kuramını eleştirerek geliştiren önemli psikanalistlerden olan Jung ( 1875-1961) kişiliğin şekillenmesinde kişisel bilinçaltından farklı olarak hepimizin ortak bir bilinçaltına sahip olduğunu belirtir. Fiziksel özelliklerimizden bazılarını atalarımızdan aldığımız gibi ilkesel imgelerden oluşan bir bilinçaltını da içinde doğduğumuz toplumun ortak bilinçaltından alırız. Bu imgeler çevremizdeki olaylara karşı belirli bir şekilde tepki vermemizi sağlar. Ortak bilinçaltında hayatta karşılaştığımız durumlar kadar çok imge vardır (Burger, 2006). Bilinçli olmak, içinde bulunduğu ilişkileri nedeniyle dış dünyayı algılamak ve onu tanımak demektir. Bilincimizin belli bir düzeye ve yoğunluğa ulaştığı, gerçekten bilinçli olduğumuz çok az zaman vardır. Bilinçaltına gelince, değişmez, dural bir niteliktedir, kesiksizdir. Sürekliliği durmuş oturmuştur. Dolayısıyla birçok davranışımız toplumun ortak bilinçaltından çok erken yaşlarımızdan itibaren edindiğimiz kendi bilinçaltımıza dayanarak yaparız. Gelecekteki kişiliğimiz çok önceden bilinçaltındaki yüklenmelerimizde saklıdır (Jung, 1999).

Psikanalitik kuramı eleştirerek geliştiren psikologlardan olan Alfred Adler (1870-1937)'e göre ise karakter konusunda bir yargıya varırken insanı bütün olarak göz önünde tutmamız gerekir; bütünden koparıp alınan öğelerin, salt bedensel etkenin, salt çevrenin, ya da salt eğitimin incelenmesi bunun için yeterli sayılamaz. Karakter gelişiminde yaşamın ilk dönemleri ve özellikle de aile yaşamının etkisi ve çocuğun ailedeki çocuklar arasındaki konumu göz önünde bulundurulması gereken önemli etkenlerdir (Adler, 1998). Bir bütün olarak karakteri de içine alan kişilik, yaşamdaki engeller karşısında üstünlük kurmak ve böylece aşağılık duygularımızı bastırmak üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla ahlaklı olarak görülen kişilikler de aslında üstünlük mücadelelerini toplumsal kurallar çerçevesinde yürütenlerdir. Ahlaki görülmeyen kişilikler ise toplumsal kuralları göz önünde bulundurmadan bu mücadeleyi sürdürenlerdir (Burger, 2006).

Adler, insanların karakterlerinin küçük yaşlardan itibaren hayatta karşılaştıkları yaşam şartlarına ve bu şartlar karşısında kendi aldıkları pozisyona bağlı olarak farklı gelişim doğrultuları gösterdiğine inanır. Karakterin ilk gelişim doğrultusu ya doğrusal ya da kıvrımsaldır. Çocuk ruhsal gelişim ve çevreden öğrendiklerine bağlı olarak üstünlük amacına ulaşmak için düz bir karakter çizgisi izlemeyi arzular ancak karşılaştığı sıkıntı

ve problemler onun karakterinin kıvrımlı bir tarzda gelişmesine, duruma göre farklı karakter özellikleri geliştirmesine neden olur. Karakter düz bir çizgi üzerinde ilerliyorsa çocuk bocalamaz, güçlüklerden kaçmaz onlarla yüz yüze gelerek onları çözme yolunu tutar. Bu birinci tür karakterdir. Kıvrımlı karakter çizgisinde ise çocuk hayatta karşılaştığı sıkıntı ve problemler nedeniyle tedirgin ve kurnazca davranarak saygınlık hedefine ulaşmak gerektiğini öğrenmiştir (Adler, 1998: 193-194).

Adler (1998: 196-197)'e göre insanların karakterleri zorluklar karşısında takındıkları tavırlara bakarak iyimser (optimist) ve kötümser (pesimist) olarak da iki farklı yönde gelişebilir. Karakter gelişimleri genellikle düz bir çizgi izleyen insanlar çoğunlukla iyimser insanlardır. Bunlar yaşamda elverişli pozisyonları başkalarına göre daha kolay elde etmiş, kendi kendilerine inançlarını yitirmemiş kişilerdir. Kendilerini haksızlığa uğramış hissetmezler. Kötümser karakter ise eğitim açısından oldukça sıkıntılıdır. Sürekli yaşamın olumsuz ve karanlık tarafına odaklanırlar. İçleri çoğu zaman bir güvensizlikle doludur ve sürekli bir destek ararlar. Kötümser karakter sahipleri çoğunlukla uyku bozuklukları ve rahat yatamama durumları ile kendilerini belli ederler. Adler (1998: 198-199)'e göre kişilerin diğer bir karakter doğrultusu ise saldırgan-saldırıya uğrayan karakter doğrultusudur. Saldırganlık tutumu gösterenler kişiliklerinin derinliklerinde yatan güvensizlik duygusunu bastırmak için cesaret göstermeye, başkalarının haklarına tecavüze kalkarlar; gurur ve kibirde ileriye giderler. Bu tür insanlar toplum içinde problemlerle karşılaştıkça, yenilgiye uğradıkça ikinci tip olan saldırıya uğrayan tipe dönüşürler. Saldırıya uğrayan karakter tipi ise ihtiyat ve tebdili davranarak problemlerden kaçma yoluna sarılır. Gerçeklerden koparak kendilerine ait bir dünya kurarken realiteyi eleştirir ancak değiştirmek için bir şey yapmaz.

Erich Fromm (1900-1980) Freud'un karakter ve kişiliği sadece cinsel dürtülerle açıklamasını eleştirerek psikanalitik kuramın ahlaki gelişime yaklaşımına hümanist ve sosyalist bir boyut kazandırmıştır. O'na göre Freud bir sürü karmaşık ve parlak varsayımla, farklı karakter özelliklerini cinsel itkinin çeşitli şekillerinin *yüceltilmesi* ya da onlara karşı gösterilen *tepkiler* olarak açıklayarak yanlış yapmıştır. Oysa karakterin temel yapısı libido'nun çeşitli şekillerinden değil bir insanın dünya ile olan özel ilişkilerinden kaynaklanır. İnsanın kendisiyle dış dünya arasında ilişki kurduğu çeşitli yönelişler onun karakterinin çekirdeğini oluşturmaktadır; karakter kendine mal etme ve

sosyalleşme süreci içerisinde insan enerjisinin belli bir yöne çevrildiği (bir dereceye kadar sürekli) bir kalıptır (Fromm, t.y.: 79).

Fromm (1998: 113-120) modern dönem insanının karakterinde içinde yaşadığı piyasa şartlarının etkisini eleştirel bir tarzda ele alır. Buna göre esas olarak insanların karakteri *yaratıcı olan* ve *yaratıcı olmayan* karakterler olarak ikiye ayrılır. Yaratıcı olmayan yönelişler: Alıcı, sömürücü, biriktirici ve pazarlayıcı yöneliş olarak dört gruba ayrılır. Bu karakter yönelişleri birbirinden ayrı ve bağımsız değildir. Sözcüğü, alıcı yöneliş bir insanda daha belirgin olabilir ancak genellikle öteki yönelişlerden biriyle ya da hepsiyle karışmış durumdadır. Tamamen yaratıcı ya da tamamen yaratıcı olmayan yönelişler yerine bireyde bir yanı ağır basan yönelişler vardır.

Alıcı yönelişe ait karakter özelliklerine sahip bir insan her türlü iyi şeyin kaynağının kendinin dışında olduğunu hisseder ve ister maddi isterse sevgi, aşk, bilgi ya da zevk gibi manevi şeyler olsun; istediği şeyi elde etmenin tek yolunun onu kendi dışında kaynaktan almak olduğuna inanır. Yalnızca yetkin kişilere değil onlara herhangi bir şekilde destek olacak herhangi bir kimseye de bağlanır. Görünüşleri genellikle iyimser ve dostçadır ancak yalnız başlarına kaldıklarında ne yapacaklarını bilemezler, çünkü başkalarından yardım görmeden hiçbir şey yapamayacaklarına inanırlar (Fromm, 1999: 113-120).

Sömürücü yönelişin temel ilkesi, tıpkı alıcı yönelişte olduğu gibi, her türlü iyi şeyin kaynağının dışarıda olduğu, insanın elde etmek istediği şeyi orada araması gerektiği ve insanın kendi başına hiçbir şey yaratamayacağı duygusudur. Bununla birlikte sömürücü tip başkalarından alacağı şeyleri kendisine armağan etmelerini bekleyecek yerde, onlardan zorla ya da hileyle almak ister. Bu yöneliş de maddi manevi her türlü etkinlik alanını kapsamaktadır. İlkeleri şudur: “En tatlı olan meyveler çalınmış olanlardır.” Alıcı tipte yer bulan güven ve iyimserlik burada şüphecilik, küçümseyici bir alaycılık almıştır (Fromm, 1999: 113:120).

Biriktirici yönelişteki insanlar dış dünyadan yeni bir şey alabileceklerine pek inanmazlar; ancak biriktirdikleri ve tutumlu davranıp artırdıkları zaman kendilerini güvende hissederler; harcamayı ise tehlikeli bir şey olarak görürler. Cimrilikleri para ve maddi şeylerle ilgili olduğu kadar, duygular ve düşüncelerle de ilgilidir. Bu tipten bir insan, insanlara ve hatıralara karşı özel bir bağlılık gösterir, maziye sıkı sıkıya tutunurlar. Nesnelere, düşüncelere ve duygularda ukalaca, yararsız bir düzenlilik

isterler. En çok değer verdikleri şey düzen ve güvendir. Kuşkucudurlar, insanlarla sıkı fikri olmak onlara için tehlikelidir, ya tek bir kişiye sahip olmak ya da insanlardan uzak durmak en güvenli yoldur (Fromm, 1999: 113-120).

Pazarlama yönelişi, çağdaş dönemin kapitalist pazar anlayışının belirgin bir özelliği olarak insanların karakterine yansımıştır. Nesnelere pazarında nasıl her şey albeniye donanıp en üst fiyattan satılmaya çalışılıyorsa aynı şekilde bir de “kişilik pazarı” oluşmuştur. Hayatta tutulan yolda/rolde/meslekte başarı için bir yandan beceri bir yandan da kişilik kendini en üst fiyata satabilecek şekilde konumlandırılmaktadır. Başarı bir kişinin kendini nasıl sattığına, nasıl gösterdiğine, nasıl bir ambalajla sunduğuna bağlıdır; neşeli, sağlam, saldırgan, güvenilir, haris olup olmamasına bağlıdır; dahası nasıl bir aileden geldiğine, hangi kulüplere üye olduğuna, uygun kişileri tanıyıp tanımadığına bağlıdır. Bu pazarda istenen kişilik tipini ortalama insana ileten en önemli araç medyadır. Genç insan kendini pahalıya satabilmiş bir yıldızın yüz ifadesini, saç biçimini, hareketlerini taklit etmeye çalışır ve bunu en fazla başarı umudu veren bir yol olarak görür. Bu pazarda insan kendini, kendini satan bir mal olarak görmekte ve hayatı ve mutluluğu ile ilgilenmek yerine “satılabilir” olmakla ilgilenmektedir. Birey kendi değerini şartları sürekli değişen bir pazarda başkalarının onayına bağlı başarıda görmektedir. Başarısızlık durumunda ise çaresizlik, güvensizlik ve aşağılık duyguları ortaya çıkacaktır. Bu pazarda düşünceler de pazar şartlarına göre belirlenmiş ve bilgi de bir mala dönüşmüştür. Düşünce olayları ve nesnelere çarçabuk kavramak, böylece onları kullanma yeteneğini sağlamak gibi bir fonksiyon görmektedir. Yaygın ve etkili bir eğitimle desteklenen böyle bir düşünce yüksek zeka düzeyine ulaşmıştır, ama akli geliştirmemiştir. Bu düşünce eğitim sistemine de işlemiştir. İlkokuldan başlayarak tüm eğitim sisteminin amacı genelde pazar amaçları için yararlı olacak bilgiler toplamaktır. Bu ise insanın kendine yabancılaşmasıdır (Fromm, t.y.: 90-97).

Fromm’un ideal karakteri ise “yaratıcı karakter” olarak tanımlanır. Söz konusu olan yaratıcılık, herhangi bir otoriteye boyun eğme veya bir bağımlılıktan kaynaklanan üretkenlik değil; insanın kendi iç dinamiklerinden yola çıkan, insanın kendi güçlerini kullanma ve kendisinde var olan imkânları gerçekleştirme yeteneğidir. Yaratıcı yöneliş karakterinin en temel özelliği yaratıcı sevgidir. Bu yaratıcı sevginin en güzel örneği anne sevgisidir ve annenin çocuğuna gösterdiği ilgi; bakım, sorumluluk ve saygı ile ilgilidir. İnsan emek verdiği şeyi sever. Sorumluluk sevgiden kaynaklanır, zorla

dışarıdan kabul ettirilemez. Yaratıcı karakterin bir diğer özelliği yaratıcı düşüncedir. Bu sadece pratiğe ve eşyanın yüzeysel dış görünüşüne yönelmiş pratik amaçlara yönelmiş zekâdan öte akıldır. Akıl olayların özüne ulaşma imkânı veren bir derinliği gerektirir. Akıl nesnelerin özünü keşfetmek, gizli ilişkilerini ve derin anlamını, yani nedenlerini ışığa çıkarmak amacıyla, yüzeyde kalan şeyleri delip geçer (Fromm, t.y.: 97).

Psikanalitik kuramın buraya kadar ortaya koyduğumuz görüşlerinden yola çıkarak karakter ve gelişimine dair hangi sonuçlara ulaşabiliriz? Freud kişilik gelişimine kazandırdığı tapografik modelle çocuğun sadece bilincinin değil bilinçaltının da göz önünde bulundurulmasını, eğitimciye çocuğun güdü ve duygularının görmezden gelinerek ahlaki karakterin gelişiminin sağlanamayacağını hatırlatmaktadır. Jung'ın bilinçaltı kavramına yaptığı katkılarla birlikte sağlıklı bir kişilik gelişimi için çocuğun bilinçaltında yer edebilecek olumsuz imge ve imgesel davranışlara maruz bırakılmamasının gereği ortaya çıkmaktadır. Kurama katkı yapan hemen tüm düşünürlerin karakterin gelişiminde sosyal ilişkilerin, sosyal konum ve pozisyonların önemine dair vurguları da karakter gelişiminde sosyalleşmenin önemine dikkat çekmektedir. Özellikle Adler'in ailede sağlıklı sosyalleşme şartlarının oluşturulması ve Fromm'un gençlere sunulan modellerin önemine dikkat çekerek eğitim sistemlerinin sadece maddeye ve pratik faydaya yönelmesini eleştirerek özüne yabancılaşmamış, maddeye esir olmadan yaratıcılığını sürdürebilen insanlar yetiştirecek tarzda kurgulanması gerektiğini belirtmesi önemli görülmektedir.

### **2.2.2. Psikososyal Kuram Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Erikson (1902-1994)'un gelişim analizleri Freud'cu düşünceye dayanır ancak Freud'un insan gelişiminde cinsel baskı ve dürtüleri ön plana çıkarmasına karşılık o toplumsal ve kültürel öğeleri ön plana çıkarmaktadır (Özbay, 2003: 55-68; Sardoğan ve Karahan 2007: 133-168). Psikanalitik kuramın kişiliğin gelişimini çocukluk dönemi ve aile içindeki ilişkilere dayandıran indirgemeci yaklaşımının aksine kişiliğin gelişimini yaşam boyu süren bir süreç olarak ele almış ve kişilikte bireyin doğuştan getirdiği özelliklerle aile, okul, öğretmenler, arkadaşlar gibi sosyal faktörlerin önemine dikkat çekmiştir (Eldelklioğlu, 2007: 141).

Erikson kişiliğe dair açıklamalarını benlik/kimlik bunalımı/karmaşası kavramları üzerine dayandırır. Birey yaşamının çeşitli dönemlerinde kimliğini oluşturacak algılar ve değerleri konusunda krizler ve kafa karışıklıkları yaşar. Eğer birey bu kriz

dönemlerini başarıyla atlatabilirse sağlıklı bir kişilik gelişir aksi halde başarısız olduğu her dönemde kişiliğine olumsuz özellikler eklenir. Her bir kriz dönemi gelişim için fırsat sağlar. Başarıyla aşılın her bir kriz dönemi bireyin topluma daha sağlıklı bir birey olarak katılımına katkı yapar (Özbay, 2003: 55-68). Krizlerin her dönemde bütünüyle çözümlenmesi mümkün olmasa da biri olumlu diğeri olumsuz iki ucu vardır. Olumlu yönde çözümlenen her dönem kendinden sonraki dönem için basamak sayılmaktadır (Karaca, 2007:105). Her bireyin yaşamında aşmak zorunda olduğu sekiz kriz dönemi görülür.

*Güvene karşı güvensizlik (0-1/1,5 yaş):* Yaşamlarının ilk bir-iki yılında bebekler güvene karşı güvensizlik karmaşası yaşarlar. Bu süreçte maddi manevi olarak hep başkasına muhtaç olan bebeğin maddi manevi ihtiyaçları düzenli karşılanırsa bebekte güven duygusu gelişir. Onun için dünya, insanlar ve onlarla iletişim iyi bir şeydir (Burger, 2006). Bu dönem içerisinde annesi tarafından ihtiyaçları düzenli karşılanan çocuklarda kendisinin değerli olduğu hissi ve dış dünyaya güven duygusu gelişir. Aksi durumda güvensiz bir kişiliğin temeli atılır (Özbay, 2003: 57-60, Eldeleklioğlu, 2007:143).

*Özerkliğe karşı utanma ve şüphe (1,5/2-3 yaş):* İkinci yılın sonunda yürümeyi öğrenmeyle birlikte dünyayı ve dünyadaki kendi yerini keşfetmeye çalışan çocuk kendi başına birçok faaliyette bulunmaya çalışır. Eğer aşırı koruyucu bir tutum sergilenirse çocukta özerklik duygusu yerine utanma ve şüphencilik gelişir (Burger, 2006). Çocuk gelişen psiko motor yeteneklerini kullanarak beslenme, giyinme gibi davranışları kendisi yapmak ister; buna izin verilmesi onda özerklik, özgüven aksi durum ise utanma ve güven kaybı oluşturur (Özbay, 2003: 57-60).

*Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş):* Çocuk gelişen dili kullanma becerisi ile bilişsel ve sosyal yeteneklerini bir önceki dönemden elde ettiği özerkliğe dayanarak kullanmak için girişimlerde bulunmak isterler. Diğer çocuklarla etkileşime geçerek, oyun ve arkadaşlıklar kurarak, kendini değişik yetişkin rollerine sokarak dış dünyayı keşfetmek ve yeteneklerini sergilemek ister (Burger, 2006; Eldeleklioğlu, 2007: 143). Girişimleri sürekli yetişkinler tarafından engellenen ya da girişimlerinde başarılı olmasına destek ve imkân verilmeyen çocuklarda suçluluk duygusu gelişir (Burger, 2006; Özbay 2003: 57-60).

*Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş):* Çocuklar ilkokula başladıkları zamandan itibaren notlar, arkadaşları arasında popülerlik, öğretmenlerin ilgisi ve çeşitli



becerilerde rekabet etmek durumunda kalırlar. Eğer çocuk bu rekabette başarılı olursa başarıma duygusu kazanır aksi halde aşağılık duygusu gelişir (Burger, 2006). Okul ile başlayan yeni akademik yeteneklerini sergileme ve başkaları ile yeteneklerini karşılaştırma sürecinde ebeveyn, öğretmen ve arkadaş çevresinden kabul gören çocuklar başarı kimliği, kabul göremeyen çocuklar ise aşağılık duygusu geliştirirler (Özbay 2003: 57-60). Çocuklar öğrenebildiği ve başarabildiği durumlarda çevresinden onay ve takdir beklerler. Bu dönemde çocuklara yetenekleri ölçüsünde sorumluluklar verilip kendi kendisi ile yarışma öğretilbilirse çocuk başarı duygusu ve özgüven kazanır. Yaptıkları beğenilmeyen, kendisinden yeteneklerinin üzerinde beklentilere girilen, sürekli kendisinden daha başarılı olanlarla kıyaslanan çocuklarda ise aşağılık duygusu gelişir (Can 2002, akt. Sardoğan ve Karahan 2007: 143-144).

*Kimlik kazanmaya karşı kimlik bunalımı (12-20 yaş):* Ergenlik dönemine denk gelen bu dönemde birey kendisi ve kâinatındaki yerini sorgulayarak kendine bir hayat felsefesi ve kimlik kurar (Özbay, 2003). Bu dönemin temel problemlerinden birisi gençlerin kendilerine dair algıları ile başkalarının gözünde ne oldukları ve o zamana kadar edindikleri becerilerinin kendilerini yetişkin rollerine hazırlayıp hazırlayamayacağı sorunudur (Karaca, 2007). Yaşamın sorunlarına ciddi olarak muhatap olmaya ve dünyadaki yerine dair sorgulamalar yapmaya başlar. Kişisel değerleri ve inançlarının yardımıyla “Ben kimim? Hayat nedir?” gibi sorulara tatmin edici cevaplar bulabilen ergenler sağlam bir kimlik duygusu geliştirir. Aksi halde ergenlik dönemi boyunca çeşitli arkadaşlık gruplarına sığınma ve farklı kişiliklerle özdeşleşerek savrulmaya, rol karmaşasına devam eder (Burger, 2006).

*Yakınlığa karşı yalnızlık (20-25 yaş):* Ergenlikten çıkıp yetişkinliğe geçerken karşı cinsle yakınlık kurma arayışı içine girilir. İlk yetişkinliğe denk gelen bu dönemin temel çatışma konusu başka insanlarla özellikle de bir kişiyle hayatı birleştirmeye varacak yakınlıklar kurmaktır. Bir önceki dönemi başarı ile atlatıp sağlıklı bir kimlik duygusuna sahip bireyler bu yakınlığı daha rahat kuracaktır (Eldeleklioğlu 2007, Sardoğan ve Karahan 2007). Bu arayışta başarılı olan gençler sosyal bir kimlik geliştirirken başarısız olanlar soyutlanmış, çekingen, rahat iletişim kuramayan bir kişilik geliştirir (Özbay, 2003; Burger, 2006).

*Üretkenliğe karşı durgunluk (25-65 yaş):* Birey orta yaşlarına yaklaştıkça bir sonraki nesli yetiştirme ve yönlendirme arayışına girer. Kendi çocuğu olmasa bile kendi tecrübe

ve fikirlerini aktaracak gençlerle yakınlık kurmaya çalışır. Bu arayışta başarılı olanlarda üretkenlik duygusu gelişirken başarısız olanlarda durgunluk yaşanır (Burger, 2006).

*Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş ve üstü):* Yaşlılık dönemi bütün hayatın bir muhasebesine dayanan kimlik arayışına sahne olur. Geçmişine bakan birey eğer memnuniyet duyuyorsa benlik bütünlüğü yaşar aksi halde umutsuzluk ve gerginlik içinde stresli bir ihtiyarlık geçirir (Burger, 2006).

Psikososyal gelişim teorisi karakter gelişimi ve eğitimi açısından çocuğun ya da gencin gelişim odağına göre ona davranışta bulunulması, eğitimcinin bu odağa odaklanması gerektiğini öğretir (Özbay, 2003). Buna göre gelişimin henüz ilk yıllarında sağlıklı bir aile ortamında tüm ihtiyaçları abartılmadan karşılanan bireyde ahlaki karakterin önemli unsurlarından olan güven duygusu gelişir. Aile ve eğitimcilerle çocuğun psikomotor ve sosyal gelişimine bağlı olarak artan merak duygusunu ve deneme arzusunu köreltmemeleri, deneyim ve tecrübelerine imkân tanımları gerektiğini hatırlatarak ahlaki karakterin ve ahlaki davranışın önemli unsuru olan başkalarının etkisi altında kalmadan karar alıp özgüvenle davranışta bulunabilmenin temelini atmaktadır. Özellikle ilkököl döneminde çocukların başarı duygusunu yakalayabilmesi için bireysel farklılıkları dikkate almak gerektiği vurgulanan bir başka noktadır. Bu durumda eğitimde başarı kavramının sadece akademik olarak tanımlanmadan her çocuğun kendi yeteneklerine göre başarıyı tadabileceği ve sağlıklı bir karakter geliştirebileceği çok yönlü eğitim ortamının gerekliliğini belirtmektedir. Ergenlikte bireyin kimlik bunalımını başarıyla atlatabilmesi için ergenlik dönemine gelinceye kadar bu dönemin kritik sorularını cevaplayabileceği, kendini tanımlayabileceği duygusal ve düşünsel birikim ortamının sağlanmasının gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde kendisine sunulan rol modelleri ve üretkenliğe götürecek bir hayat felsefesinin temelini önceden atılmış olması ergeni yabancılaşma ve kimlik karmaşalarının muhtemel olumsuz sonuçlarından koruyacaktır.

### **2.2.3. Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Ahlaki gelişim ahlaki düşünüşün, duyguların ve davranışların gelişimi olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki gelişimde bireyin kendisinin ve başkalarının eylemlerini iyi-kötü, haklı-haksız olarak değerlendirmesini sağlayan yargılama yeteneği bilişsel gelişimin konusudur (Çiftçi, 2007). Canlı ve cansız birçok varlıkla birlikte yaşayan insan için ahlaki davranışlarının sonuçları başta diğer insanlar olmak üzere tüm varlığı

ilgilendiren boyutlara sahiptir. Genel olarak başkalarının durumunu anlamak ve davranışlarımızın başkalarına dönük etkilerini kavrayıp analiz edebilmek bilişsel bir süreçtir. Bu özellik ahlaki gelişimde bilişsel yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Çocuklar ile yetişkinler arasındaki bilişsel farklılıklar ve zihinsel gelişim ile ahlaki gelişim arasındaki paralellikler bilişsel ekole mensup gelişim psikologlarının ahlaki gelişim ile ilgili görüşlerini ön plana çıkarmıştır (Karaca, 2007). Daha çok bilişsel gelişim ve dil gelişimi üzerine yaptığı araştırmalarla tanınan İsviçreli Psikolog Jean Piaget (1896-1980)'in çocuklar üzerine yaptığı çalışmalar onu moral gelişimin de bilişsel gelişim gibi evrelerden oluştuğu tezine götürmüştür. Piaget Cenevreli çocuklar üzerine yaptığı gözlem, mülakat ve araştırmalarda iki-yedi yaş arası çocuklarda dört ana özellik saptamıştır: benmerkezcilik, animizim, preoperasyonel mantık ve otoriter ahlak. Yedi yaşına kadar çocuklar benmerkezcidir. Bir araya geldiklerinde her çocuk kendi konusunu konuşur. Yolda yürürken güneş onu takip ediyordur. Fiziksel dünyadaki olayları araştırırken animistiktir. Her şey canlıdır. Rüzgâr canı esmek istediği için eser. Somut varlıklarla onların niteliklerini ayırımına varamaz. Başını çarptığı masa kötüdür. Mantık işlem öncesidir. Kendilerine yapılan açıklamaların mantıklı olup olmadığına bakmadan inanırlar. Bu dönem çocuğunda ahlak otoriterdir. Kurallar çok kutsaldır, asla değiştirilemez. Kurallara uymayanın haklı olabileceği düşünülemez. Yedi yaşından sonra çocuk büyük oranda benmerkezcilik, animizim, işlem öncesi mantık ve otoriter ahlakı terk eder. Sosyal ilişkilerde daha demokratik, somut eşyaların niteliklerinin farkına varabilen, somut işlemleri yapabilen bir bilişsel yapıya dönüşür. On iki yaşından sonra ise soyut mantık gelişmeye başlar (Wolff, 1999; Nucci, 2002).

Hayatın ilk yılları için çocuklar ahlaki kuralların varlığından habersizdir ancak okula başladıkları yaşlarda moral muhakemenin ilk izleri görülür. Çocuklarda görülen ilk ahlaki muhakeme kuralları sorgulamayan mutlak otoriteye itaat eden bir muhakemedir. İlkokul yıllarının sonuna doğru ise kurallar insanlar arası ilişkileri düzenleyen uzlaşmış ilkeler olarak görülür ve işbirliği ile değiştirilebileceklerine inanılır (Özbay, 2003).

Çocuklarda 0-5 yaş arası dönemi “ahlak öncesi olarak” nitelendiren Piaget bu dönemin başlangıcında ahlaki kurallardan haberdar olmayan bireyin dönemin ilerleyen yaşlarında ödül ve cezaya dayalı bir ahlak anlayışının geliştiğini belirtir. 6 - 12 yaş arasında ise

özerk olmayan/heteronom ahlak dönemidir. Davranışlar nedenleri ile ayrıntılı incelenerek değerlendirilmez. Kurallar mutlak ve değişmezdir, otoriteye itaat sorgulanmaz. 12 yaşından itibaren özerk/otonom ahlak gelişmeye başlar. Kuralların insanlığın refahına yönelik olduğu gerektiğinde uzlaşıyla değişebileceği, davranışların ardında yatan nedenlerin onların ahlaki değerlendirmesini etkileyebileceği kabul edilmeye başlanır (Karaca, 2007; Nucci, 2002). Çocukta yaklaşık on iki yaşından itibaren soyut düşüncenin gelişimine paralel olarak gelişmeye başlayan özerk ahlak dönemi ile öncesindeki özerk olmayan ahlak döneminin karakteristik özellikleri Trautner (1991, akt: Çiftçi, 2007) tarafından Tablo 1’deki şekilde belirlenmiştir.

**Tablo 1: Özerk Ahlak ve Özerk Olmayan Ahlak Dönemlerinin Karşılaştırması**

Özerk Olmayan Ahlak		Özerk Ahlak	
1	Tek bir ahlaki perspektifin mutlaklığı	1	Farklı ahlaki perspektifleri dikkate alma
2	Kuralların ve normların değişmezliği	2	Kural ve normların sözleşmelerle değişebilir olduğu düşüncesi
3	Suçun mutlaka cezalandırılacağına inanç	3	Hata ile ceza arasında tutarlılığa dikkat ve paylaşımcı adalet
4	Eylemi görünürdeki sonuçlarına göre yargılama	4	Eylemin arkasındaki niyetlere göre değerlendirilmesi
5	Hataların yasaklara ve cezalara göre tanımlanması	5	Hataları karşılıklı ilişkilerdeki güveni zedelemesine göre tanımlanması
6	Eylemin biçimi ile ceza arasındaki ilişkiyi dikkate almadan cezayı savunma	6	Eylemle içsel bağı dikkate alan onarma ve düzeltmeye yönelik cezayı savunma
7	Cezanın otorite tarafından verilmesini tercih etme	7	Kurbanın da katıldığı cezalandırmayı tercih etme
8	Otoritenin keyfi ve adaletsiz de olsa paylaşım ve cezalandırmasını destekleme	8	Kaynakların, ödül ve cezaların adil paylaşımı
9	Ahlaki yükümlülüğü her durumda otoriteye mutlak itaat olarak tanımlama	9	Ahlaki itaati, adalet, eşitlik, başkalarının onur ve esenliği gibi değerlere bağlama

Piaget, çocukluk döneminde toplumsal kurallara dair ahlaki yargının gelişiminde oyunlara büyük önem verir. Ahlak kurallar sistemidir ve ahlaklılığın temelini de bireyin kurallar karşısında hissettiği saygı bilinci oluşturur. Çocuklar oyunlarla birlikte yetişkin hayatlarında karşılaştıkları ahlaki problemlere benzer kurallarla erken yaşlarda yüzleşmeye ve ahlaki yargılarını geliştirmeye başlarlar (Heidbrink 1991, akt: Çiftçi 2007). Çocuğun özerk olmayan ahlaki dönemden özerk olan döneme geçebilmesi için bilişsel gelişiminin ilerlemesi, akran arkadaş grupları içerisinde sosyal eşitliğin deneyimlenmesi ve yetişkinlerin otoritesi karşısında çocuğun yetersizlik duygusunun yenilmesi gerekir (Çiftçi, 2007). Bilişsel gelişimin ilerlemesi için ona yaşamın ahlaki ikilemleri üzerine düşünme ve müzakere ortamları hazırlamak etkili bir yol olurken, akran grupları aracılığıyla sosyalleşmesinin desteklenmesi ve yetişkinler karşısında

yetersizlik duygusunu gidermesi için aşırı bilgiç ve otoriter eğitimci tutumuna girilmeyip çocuğun kararlarının desteklenmesi önemlidir.

Piaget'in görüşlerini temel alarak bilişsel ahlaki gelişim kuramını daha da geliştiren L. Kohlberg (1927-1987)'e göre ahlak; hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu doğrultuda davranmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Kohlberg 1995, akt. Çiftçi, 2007). Her birey potansiyel olarak evrensel ahlak ilkeleri oluşturabilecek ve bu ilkeleri somut durumlara uyarlayabilecek bilişsel potansiyelle dünyaya gelir. Ahlaki muhakemenin gelişimi üzerine yaptığı kapsamlı araştırmalar bireylerin ikilem durumlarında bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak ahlaki kararlarını farklı şekillerde temellendirdiklerini göstermiştir (Hood ve diğerleri 2004; Power, 2002). Kohlberg her bireyin ahlaki olgunlaşmayı tamamlayıncaya kadar geçmek zorunda bulunduğu üç düzey ve altı aşama belirlemiştir. Bu düzey ve aşamalar şunlardır (Kohlberg 1969, akt. Kağıtçıbaşı, 2010; Power, 2002; Nucci, 2002):

- Gelenek Öncesi Düzey* → 1. Aşama: Cezadan kaçınmaya dayalı ahlaki muhakeme  
2. Aşama: Menfaate dayalı ahlaki muhakeme
- Geleneksel Düzey* → 3. Onaylanmaya yönelik ahlaki muhakeme  
4. Kural ve düzene dayalı ahlaki muhakeme
- Gelenek sonrası düzey* → 5. Toplumsal sözleşmeye dayalı ahlaki muhakeme  
6. Evrensel ahlak kurallarına dayalı ahlaki muhakeme

İlk çocukluk döneminde ahlaki muhakemede dışsal kontrol esastır. Gelenek öncesi düzey denilen bu düzeydeki çocuk, çevresi tarafından belirlenen iyi ve kötüye itaat eder. İki aşamada oluşan dönemin başlarında cezadan kaçınmak için itaat, ikinci aşamada ise menfaate dayalı itaat esastır (Hood ve diğerleri, 2004; Çiftçi, 2007; Karaca 2007; Power, 2002; Nucci, 2002)

Normal gelişim içerisinde son çocukluk ve ilk ergenlik dönemlerinden itibaren geleneksel ahlak dönemine geçilir. Ahlaki muhakemede başkalarını memnun etmek ve sosyal düzeni muhafaza etmenin önemli olduğu bu dönemde de iki aşamadan geçilir. Dönemin ilk aşamasında akran grubu, aile ve yakın çevrenin norm ve değerleri, onlarla iyi ilişkiler içinde olmak ve onaylanmak, ikinci aşamada ise birinci aşamadaki bireye yakın grupların ötesinde sosyal düzeni sağlayan kanunları, din ve ideolojiyi esas alan bir ahlaki muhakeme görülür. (Hood ve diğerleri, 2004; Karaca 2007; Çiftçi 2007; Power, 2002; Nucci 2002)

Gelenek sonrası düzey bireyin, başkaları ve otoriteden bağımsız olarak izlemek istediği ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine özgü değer sistemini örgütlediği düzeydir. Yaklaşık olarak 14-15 yaşlarından itibaren toplumsal değerlerden yola çıkarak birey kendi erdemlerini oluşturmaya, içselleştirilmeye başlar. Dönemin ilk aşaması olan ahlaki gelişimin beşinci aşamasında doğru ve yanlış yargısı çoğunluğun onayladığı değerler üzerine kurulur. Bireysel değerlerin farkına varsa da ortak görüş ve kurallara ulaşmanın önemine inanır. Toplum yararına olan çoğunluğun kabul ettiği değerler takip edilen değerlerdir. Kuralların insan için olduğu kavranmıştır. Adalet gibi değerlerin kurallardan önce geldiği düşüncesiyle ahlaki muhakeme yapılır. Altıncı aşamada doğru yanlış yargısı içselleştirilmiş standartlar üzerinden verilir. Bireyin kendi erdemleri vardır ve bu erdemler başkalarına karşı içsel bir sorumluluk duygusunu içerir. Bireyin kendisi, yakın çevresi ya da kendi toplumu açısından değil tüm insanlık hatta daha ileri aşamada tüm varlığın hakları önemlidir. Bütün insanlığı kuşatacak bir değerler kümesine sahip bireyden bahsederiz (Karaca 2007; Hood ve diğerleri; 2004; Power, 2002; Nucci 2002).

Değerler ve karakter gelişimi açısından Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramına baktığımızda eğitimciler (Özbay, 2003):

- a) Çocuklara diğer çocuklarla işbirliğine dayalı oyunlar oynatarak,
- b) Oyunların ve yaşam alanının kurallarına ya da ahlaki problemlere dair onları muhakemeye teşvik edip görüşlerini alarak,
- c) Sınıf ortamlarını tartışmaya açık hale getirerek,
- d) Yaşına uygun ahlaki yargıları onunla paylaşıp kendi yargılarının farkındalığını artırarak,
- e) Ahlaki meselelerde niçin sorusunu sıkça sormalarını teşvik ederek,
- f) Ahlaki meseleler üzerine taraf ve karşı taraf olabilecekleri tartışma ortamları hazırlayarak,
- g) Ahlaki meselelere yönelik drama ve müsamere oyunları oynatıp bunlar üzerine değerlendirme yaptırarak, onların ahlaki karaktere ulaşmalarında kendilerine destek olabileceklerini hatırlatmaktadır.

#### **1.2.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Kişilik öğrenme yaklaşımları açısından da açıklanmıştır. Genel öğrenme yaklaşımlarına göre kişilik öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Kişi eğer saldırgan davranıyorsa bu onun

saldırganlık içeren davranışının önceden ödüllendirilmesinden kaynaklanıyordur. Buna göre bütün insan davranışlarında olduğu gibi kişilik de öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 1996). Genel öğrenme yaklaşımları Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) ve Skinner (1904-1990) tarafından geliştirilen davranışçı öğrenme kuramı ile Bandura tarafından öğrenmenin sosyal boyutunu ön plana çıkararak geliştirilen sosyal öğrenme yaklaşımlarıdır. Burada davranışçı öğrenme yaklaşımını karakter eğitimi açısından ele aldıktan sonra karakter gelişimi ve ahlak eğitimi için önemine binaen sosyal öğrenme yaklaşımı ayrı bir başlık altında işlenecektir.

Davranışçı öğrenme yaklaşımı öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gerçekleştiğini, pekiştirme yoluyla istenen davranışların geliştirilebileceğini istenmeyenlerin de söndürülebileceğini veya dönüştürülebileceğini savunur. Davranışçı psikologların çalışmaları eğitim literatürüne koşullanma, olumlu-olumsuz pekiştirme, pekiştirmede sıklık ve yakınlık, tekrar ve sönme gibi kavramlarla önemli katkılar yapmıştır (Baş, 2007). Davranışçı kurama göre öğrenme organizmanın dışarıdan verilen uyarıcılara karşı tepkide bulunmayı öğrenmesi ve bu tepkiyi süreklileştirmesidir. Sıcak sobaya elini dokundurduğunda eli yanan çocuk sobaya elini dokundurmamayı öğrendiği gibi yalanın cezalandırıldığını; tembellik ve taşkınlığın istediklerine ulaşmasını engellediğini gören çocuk da saygılı ve çalışkan olmayı öğrenmiş olur. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için karmaşık zihinsel süreçleri göz önünde bulundurmadan çok istenen davranışı oluşturmak için eğitimcinin uygulaması gereken uyarıcıların planlanması önemlidir. Davranışçılara göre insanlar karşılaştıkları problemleri geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önünde bulundurarak çözerler, ilk defa karşılaştıkları durumlarda ise deneme yanılma yoluyla çözüm üretirler (Erözkan, 2007). Bu nedenle çocukları başlangıçtan itibaren pekiştireçlerle olumlu davranışlara yönlendirmek mümkündür. Eğer bu gerçekleşmemişse başlangıçta edinilmiş olan olumsuz davranışın ödüllendirmeleri ortadan kaldırarak ya da olumsuz pekiştireçler vererek sönmesini sağlamak gerekir.

Davranışçı psikologlar için karakter belli bir bireyin ayırt edici özelliği olan davranış kalıbıdır. İnsan, şartlı refleksler olarak görülebilecek birtakım hareket etme ve düşünme alışkanlıkları geliştirerek, yarı-otomatik bir şekilde tepkide bulunmayı öğrenmektedir (Fromm, t.y.: 74). Davranışçı öğrenme kuramı eğitime birçok alanda katkı yapmış ve

ahlak eğitiminde de geçerli olan önemli ilkeler geliştirmiştir. Buna göre davranışçı öğrenme kuramı karakter eğitimi ile ilgili olarak eğitimcilere şunları önermektedir (Erözkan, 2007):

- a) Öğrenci yaparak öğrenir, ahlak eğitiminde de teorik anlatılardan öteye geçerek onu sürekli aktif kıl.
- b) Öğrenmede pekiştirme önemlidir. İstenen davranışları sıklıkla pekiştirerek kazandırabilir, istenmeyen davranışları da tam tersi yolla söndürebilirsin.
- c) Becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında tekrar önemlidir.
- d) Öğrenmenin sağlanabilmesi için güdülenme çok önemlidir. Öğrenciyi istenen davranışı öğrenebilmesi için istekli hale getirmelisin.

### **1.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Kişilik üzerine yapılan araştırmalar önceleri karakteri içgüdülere dayandırarak açıklayan psikanalitik teoriler şeklinde ortaya çıkmış, devamında ise psikososyal teori gibi dinamik teoriler gündeme gelmiştir. Günümüzde ise şahsiyeti sosyal açıdan da değerlendirmenin kaçınılmaz sonucu olarak sosyal teoriler gelişmiştir (Çamdibi 1983). Ahlaki gelişim aslında ahlaki sosyalleşmedir. Nitekim psikanalitik kuram da bilişsel ahlaki gelişim kuramı da ahlaki değerleri çocuğun dış dünyasından aldıklarını kabul eder (Kağıtçıbaşı, 2010).

Kültür antropolojisi çalışmaları temel kişiliği kültür çevresiyle insan arasındaki karşılıklı tesirin eseri olarak görmekte ve her temel kişiliği kendini meydana getiren kültür çevresinin şartlarına göre incelemektedir (Çamdibi 1983: 26). Fromm (t.y.: 100-102)'a göre kültüre dayalı sosyal öğrenmelerin bireyin karakteri üzerindeki etkisi o kadar yoğundur ki; bir sosyal sınıfın ya da kültürün üyelerinin çoğunun karakterin temel unsurlarını paylaşmış olması ve belli bir kültür içerisindeki insanların çoğunda ortak bir karakter çekirdeğinin bulunması bir *sosyal karakteri* göstermektedir. Ortalama insanın tüm kişiliği insanlar arasındaki ilişkilerle yoğrulmuştur ve toplumun sosyo-ekonomik yapısı ile belirlenmiştir; öyle ki herhangi bir bireyin analizinden, içerisinde yaşamakta olduğu sosyal yapının tümüyle ilgili çıkarsamalar yapabiliriz.

Bireyin bir sosyal sistemin üyesi olarak başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiğini ve fonksiyonelliğini kazandığını öne süren sosyal öğrenme kuramı A. Bandura, N.E. Miller, J. Dollard'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı insanın her şeyi kendi doğrudan tecrübesiyle öğrenmesinin mümkün



olmadığını insanın çoğu zaman başkalarının bilgi ve deneyimlerinde yararlanarak öğrendiklerini belirtir. Çocuğun bir davranışı öğrenmesi için onu dolaylı olarak yaşaması yeterli olabilir (Aydın, 2007). Bu kurama göre birey ahlaki davranışları sosyal öğrenme yoluyla öğrenir. Bu öğrenme de esas olan bireyin hangi davranışı kimlere karşı ve ne durumda yapabileceğini gözlemleyerek ve tecrübe ederek öğrenmesidir (Bandura, 1973 akt. Kağıtçıbaşı, 2010). Buna göre kişilik başkalarının davranışlarını gözleme ve taklit etme yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 1996). Sosyal öğrenme teorisi öğrenmede iki faktörün üzerinde durur: Ödüllendirme ve model alma. Bireyin kendisine yapılan ödüllendirmeler kadar gözlemlediği ödüllendirmeler de öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır (Ankay, 1997). Pekiştirilen bir modeli izlediğimizde o davranışı daha sık taklit eder ya da modelin cezalandırıldığına şahit olduğumuzda benzer davranışta bulunmayız. Arkadaşımızın ulaştığı bir başarı bizi benzer bir başarıya ulaşmak için motive edebilir. Başkalarının duygularına şahit olduğumuzda veya onları dinlediğimizde benzer duygulara sahip oluruz. Kendimize daha çok benzeyen ya da statü olarak yüksek modelleri daha etkili şekilde taklit ederiz (Aydın, 2007). Sosyal öğrenme teorisine göre model alma ve modeli taklit ederek öğrenme karakter gelişimi açısından en etkili yoldur. Çocuklar aile başta olmak üzere çevrelerindeki birçok kişiliği örnek alarak kendi değer ve tutumlarını geliştirirler. Yapılan araştırmalar çocuklara rol model olma açısından televizyon başta olmak üzere kitle iletişim araçlarının sunduğu sembolik modellerin gerçek kişiler kadar etkili olduğunu göstermektedir (Ankay, 1997).

Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme sürecinde birey de belli oranda aktif durumdadır. Bireyin sosyal yolla öğrenebilmesi için öncelikle kendisinin öğrenilecek davranışı dikkatini yoğunlaştırarak gözlemleyip taklit etmesi, tekrar ya da hayal etme gibi zihinsel yollar ve muhakemeye gördüklerini koruması gerekir. Bu bireysel süreçlerin ardından söz konusu davranışı yeniden yapmasına imkân verecek motive edici durumsal pekiştiricilerin mevcut olduğu ortamlara ihtiyaç vardır (Bandura, 1971 akt. Özbay, 2003; Bandura, 1973 akt. Kağıtçıbaşı, 2010).

Sosyal öğrenme kuramı ahlak eğitiminde etkili bir şekilde yararlanılabilecek birtakım ilkeleri eğitime kazandırmıştır. Buna göre (Aydın, 2007) :

- a) Yetişkinler özellikle de öğretmenlerin eğitim ortamında ve dışında öğrencilere iyi bir model oluşturmalıdır.

- b) Gerçek yaşamdan, tarihi ya da edebi şahsiyetlerden model kişilikler öğrencinin dikkatine sunulmalıdır.
- c) Model alınması istenen davranış dikkat çekici hale getirilmelidir.
- d) Örnek davranışlar sergileyen öğrenciler pekiştirilerek diğerleri için özendirilmelidir.
- e) Öğrenme ortamı çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmelidir.
- f) Öğrencinin dikkat ve motivasyonu canlı tutulmalıdır.
- g) Öğrencinin kendi kendilerine dönüt vermesine ve düzeltme yapmalarına imkân sağlanmalıdır.

### **1.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi**

Öğrenme olayını açıklamaya yönelik davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarının yanında bireyin bilişsel süreçlerine daha aktif rol biçen yapılandırmacı yaklaşım son dönemlerde eğitim literatüründe sıkça gündeme gelmektedir. Türkiye’de 2004 yılından itibaren gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında temele alınan yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin bir kuramdır ve bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve yaşantıları yoluyla bu kavramları yansıttığı ilkesine dayanır. Buna göre öğrenme, bireyin önceki bilgilerini düzenleme ve yeni bilgileri kurma sürecidir. Süreç, bireyin var olan bilgileri rafine ederek oluşturduğu birbiriyle bağlantılı kavram ağlarının bir sonraki dengesizlik durumuyla karşılaşmaya kadar durumları açıklama ve kestirme gücü sağlaması şeklinde işler (Savaş, 2007: 520). Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar nesnelci ve öznelci olarak ikiye ayrılmaktadır. Nesnel anlayışın savunduğu bilginin gerçekliği ve mutlaklığının karşısında yer alan öznelci görüş gerçeği bilmenin tek tip yolunun olamayacağı görüşünden yola çıkar. (Zengin, 2011) Buna göre bilgi toplumsal açıdan belli bir paradigma çerçevesinde kültürel öğelerle bağlantılı olarak inşa edildiği gibi bireysel olarak da öğrenenin aktif olduğu bir süreçle yeniden yapılandırılarak öğrenilir. Öznelci anlayışı temsil eden yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim öğretim faaliyetini doğruluk ve gerçekliğin buharlaştığı, herkesin kendi doğrularının olabileceği gibi göreceli bir sonuca götürebileceği için eleştirilmektedir (Aydın, 2006; Kaymakcan 2007, Kaymakcan 2009; Zengin 2011). Ahlaki karakterin temelini oluşturacak toplumsallaşmış erdemlerin eğitimi açısından böyle bir sübjektiflik algısının

kaldırılabilirliği şüphelidir. Zira ahlaki karakter paylaşılan doğrular yani erdemler üzerine kurulur.

Köken olarak Kant, Vico ve Dewey gibi eğitimci ve filozofların bilginin inşası ve geleneksel öğretim metotları üzerine yaptıkları eleştirilere kadar dayandırılrsa da yapılandırmacılık Piaget, Vygotsky ve Glasersfeld gibi bilişsel ve sosyal psikologlar tarafından şekillendirilmiştir. Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılığın bilişsel, sosyal, radikal ve sibernetik gibi pek çok türünden bahsedilmektedir (Aydın, 2006). Yapılandırmacılığın farklı ekolleri olan felsefi ve radikal yapılandırmacılık epistemolojik açıdan bilişsel yapılandırmacılıktan farklılaşmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık nesnel bir epistemoloji benimseyerek öğrencinin bu gerçekliği özümseme sürecinde geçireceği aşamalara odaklanır (Zengin, 2011). Sosyal yapılandırmacılık ise değerlerin kültür tarafından inşası ve öğrencinin sosyalleşme sürecindeki bilişsel aktivitesini açıklayarak değer kazanılma sürecine önemli katkılar yapmaktadır. Bu nedenle burada değerler eğitimi ve karakter gelişimi açısından getirmiş oldukları açılımlar nedeniyle daha çok Piaget'in bilişsel ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığını esas alarak değerlendirmelerimizi yapacağız.

Çocuk; davranışlarını yönlendirecek minimum donanımla dünyaya gelirken nasıl olup da birkaç yıl içinde konuşabilmekte, yürüyebilmekte, kısa sürede usta problem çözücü haline gelmekte ve soyut problemlerle baş etme yeterliliğine ulaşmaktadır? Piaget bu soruya yanıt verebilmek için, çocukların zihinsel yapıları ve bu yapıların olgunlaşma ve öğrenmelerle evrildiğini savunan dört evreli bir bilişsel gelişim kuramı geliştirmiştir. Çocuklar 0-2 yaş arasında reflekslerden oluşan basit şemaların ötesine geçerek duyu ve motor becerileri yoluyla dış dünyayı tanımlamaya başlarlar. 2-7 yaş arasında ise benmerkezci bir kişiliğe bürünen çocuk henüz mantıklı ve sistemli düşünebilmesini sağlayacak soyutlama yeteneğini kazanamamıştır. 7-12 yaş arasında çocuklar mantıklı ve sistemli düşünebilme yeteneğini kazanmakta ancak bu yeteneği somut nesnelere üzerinden yürütebilmektedir. Soyut kavram ve problemler üzerine mantıklı ve sistemli düşünceleri beklenemez. 12 yaş ve üzeri çok yönlü ve göreceli düşünme yeteneğinin olgunlaştığı; hipotez kurarak test etme, genelleme, analogi, tümevarım ve tümdengelim gibi analitik düşünme becerilerinin etkileşim kurulan çevrelerin yeterliliğine bağlı olarak en üst düzeyde geliştiği dönemdir. Sağlıklı bilişsel gelişim içinde her çocuk bu aşamaları kendi bireysel farklılıklarına uygun bir hızla

sırayla geçmekte ve bilişsel şemaları bu sıraya uygun olarak geliştirmektedir (Özby 2003, Erden ve Akman 1997, Çeçen, 2007).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma, zihinsel ve bilişsel yapılarla ilgili bir durumdur. Onun ileri sürdüğü bilişsel yapılar gözlenebilir olmasalar da Piaget onları bir kurgu olarak değil, birer gerçeklik olarak kabul etmektedir. Bilişsel gelişimin hem motor gücü hem de sonucu olan bilginin zihinde inşasını açıklamak için özümleme, uyarlama ve denge kavramlarına başvurur. Öğrenen; gelişiminin her evresinde, var olan bilişsel yapıları kullanarak çevresiyle etkileşim içerisinde. Eğer bir deneyimle daha önce birçok kez karşılaşmışsa onu anlamlandırmada sıkıntı çekmeyecek, geçmiş şemalardan oluşan bilişsel yapıları başvurarak bunu açıklayacaktır. Deneyim var olan yapı tarafından özümsecek ve zihinsel denge korunacaktır. Edinilen yeni deneyim var olan yapıyla örtüşmüyorsa, biliş tarafından özümsemediği için bilişte bir dengesizlik durumu yaşanacaktır. Bu durumda zihin yeni deneyimi uyumlulaştırmak ve dengesizliği yok etmek için yeni bir yapı oluşturarak bilişsel dengeyi sağlayacaktır. Piaget'ye göre bu süreç, her yeni karşılaşılacak deneyimde yinelenen; özümleme, uyarlama ve dengeleme her yeni bilgi oluşumunda ve her yeni deneyime anlam vermede kendini tekrar edecektir (Özby 2003, Erden ve Akman 1997, Çeçen, 2007).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre bilgi öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde işlenerek oluşturulur. Birey bilgiyi çevreden edilgen biçimde almaz. Öğretmen de öğrenciye bilgi aktarır ödül ve cezalar veren değil, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlayan rehber kişidir (Savaş, 2007: 519-641). Bilişsel gelişim alanındaki yaklaşımını ahlaki alana da taşıyan Piaget çocuğun özerk ahlak devrinden itibaren özümleme ve adaptasyon gibi süreçlerle kendi ahlak kurallarını oluşturduğunu belirtir. Bu nedenle Piaget'in yaklaşımı içselleştirme ve içsel bir meleke kazanmaya vurgu yapan karakter gelişimine daha yakın görünmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Piaget'çi ahlak anlayışı içerisinde, ahlaki bilinç ve ahlaki davranışın bileşimi olarak ahlak kavramı, toplumsal ahlakın birey tarafından yeniden oluşturulmasıdır (Mehmedoğlu, 2006: 159). Bu nedenle bilişsel yapılandırmacılık değerler eğitimi alanında değerleri aktaran değil doğru değerleri bulması için öğrenciye rehber olan bir eğitimciye işaret eder.

Sosyal yapılandırmacılığı temsil eden L. S. Vygotsky (1896-1934) de genel öğrenme kuramlarının belirttiği şekilde öğrenmelerin uyararla tepki arasında doğrudan bir ilişki ile açıklanamayacağı görüşüne katılır. Ancak O, Piaget'ten farklı olarak öğrenmelerin sadece özümleme ve düzenleme gibi bilişsel süreçlerle açıklanmasıyla yetinmez. Bilme sürecinde diğer insanların aracılığına, toplum ve kültürün arabuluculuğuna vurgu yaparak bireyin kendi düşüncelerini, kavramlarını çevresi ile etkileşime sokması gerektiğini belirtir (Zengin, 2011: 59-65; Savaş, 2007: 523). Sosyal yapılandırmacılığa göre bilgi insanın ürünüdür, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır. Bireyler birbirleriyle ve yaşadıkları çevreyle etkileşimleri yoluyla anlam oluştururlar. Öğrenme sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi model alma ve taklit etmeden daha karmaşık bir yapıdır.

Çocuğun gelişimini sosyokültürel açıdan ele alan Vygotsky'ye göre çocuk iki gelişim alanına sahiptir. Bunlardan birincisi çocukların karşılaştıkları problemleri bağımsız olarak çözebilmelerini sağlayan hâlihazırdaki gelişim alanıdır. İkincisi ise çocuğun gelecekteki gelişim düzeyini belirleyen ve hâlihazırdaki gelişim alanını çevreleyen yakın gelişim alanıdır (Vygotsky, 1978, akt. Çeçen, 2007: 108). Çocuğun yakın gelişim alanı çevresi ile etkileşime geçerek, özelliklede çevresindeki yetişkin ve eğitimcilerin bilinçli rehberlikleri ile hâlihazırdaki gelişim alanına dönüşür. Bir sorununu çözme konusunda yetişkinden yardım alan çocuk devamında aynı sorunu kendi başına çözmeyi öğrenir. Ancak eğitimci sorunları çocuk için çözmemelidir, ya da sorunu basitleştirmemelidir. Çocuğun var olan gelişim düzeyinin ötesine geçmesine köprü olacak yeni içerik ve ortamı ona sağlamalıdır. Eğitimcinin bunu soruna, kaynağına ve çözümün tanımlanmasına dair ufuk açıcı sorular sorarak ve geri bildirimler vererek yapması mümkündür. Çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için eğitimci çocuğa sunduğu problemi aşama aşama geliştirmeli, karmaşıktırılmalıdır (Çeçen, 2007: 109).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı bir öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamından farklılıklarının olması beklenir. Geleneksel öğretim tasarımında vurgu eğitimci üzerineyken yapılandırmacı öğrenme tasarımında öğrenen üzerinedir. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarını teşvik eder. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri ve seçimler yaparak kendi öğrenmelerinin denetim ve sorumluluğunu almaları eğitim sürecini daha keyif verici hale getirir ve öğrencilerin güdülenmesini artırır (Savaş, 2007: 524).

Yapılandırmacı öğretim tasarımında açık uçlu öğrenme deneyimleri ve çıktıları söz konusudur. Önceden belirlenmiş sıkı kazanımlardan bahsetmek zordur. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme tasarımı işbirliği, bireysel özerklik, üretkenlik, yansıtıcılık, aktif katılım, bireysel ilgi ve çoğulculuk gibi değerleri öğrenme süreçlerinin içine adapte eder. Programa katı katıya bağlanmak yerine öğrencinin ilgi ve sorularına; öğrenmede birincil kaynaklara, öğrenci ürün ve deneyimlerine, tekrardan çok etkileşimle kavramaya ve ön öğrenmelerle ilişkilendirmeye önem verir (Zengin, 2011: 77-86).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dair buraya kadar ele aldıklarımızı ahlaki karakterin gelişim ve eğitimi açısından ele aldığımızda ne gibi sonuçlara ulaşabiliriz? Yukarıda da değindiğimiz üzere yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı epistemolojik felsefi temel ahlak eğitimi açısından görecelik ve gerçekliğin buharlaşması gibi sonuçları doğurabilecek potansiyele sahiptir. Bu nedenle karakter eğitimi gibi toplumsal erdemlerin birey tarafından içselleştirilmesine destek olma süreci olarak ifade edebileceğimiz karakter eğitime temelde bir zıtlık barındırmaktadır. Aynı zamanda sosyal yapılandırmacılığın gerçekliğin toplum ve kültür tarafından inşa edildiği görüşü de ahlakın kaynağı konusunda topluma işaret eden görüşlere yakın durmaktadır. Yapılandırmacılık, üzerine yapılan eleştirilere rağmen bir realite olarak eğitim sistemimize dâhil olduğunu bu nedenle de okullardaki davranış ve değerler eğitimi de etkilemeye devam ettiğini bilerek değerlendirmelerde bulunmak durumundayız.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre şekillenmiş bir değerler eğitimi ortamında öğrenci sadece dinleyici olmayacak, vurgulanacak değerler eğitim sürecinin başında eğitimci tarafından tek taraflı olarak belirlenemeyecek en azından öğrenci ve içinde bulunduğu toplumsal bağlam da göz önünde bulundurulmak gerekecektir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme de ezberleme yerine düşünme ve yorumlayarak özümsemeye odaklanılmasını ister. Aynı durum değerlerin kazanılması süreci için de söz konusudur. Değerlerin sözel olarak tanımlandığı ya da örneklendirildiği bir değerler eğitimi ortamı yapılandırmacılık açısından yeterli değildir. Değerlerin içselleştirilebilmesi ve hayata dair pratik uygulamalarla iyice özümsemesi için eğitim ortamının gerçek yaşama benzer koşullara sahip olmasını gerekli görür. Örneğin yardımlaşma değerinin sınıf ortamından çıkarak gerçek yardım kuruluşları ve organizasyonlarına katılımı ile işlenmesi gerekecektir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin sonuçlarını değerlendirme aşamasında; öğrenilenlerin rapor, model, görüşme, sunu gibi gerçek yaşama dönük sonuçlara yönelmekte ve öğrenme sürecini de değerlendirmeye dâhil etmektedir. Bu durum bilişsel öğrenmelerin hayata aktarılması açısından önemli görülmektedir. Öğrenme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği buluş yoluyla öğrenme, işbirlikçi öğrenme, örnek olay yöntemi, probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi öğrenme stratejileri etkili ve bilinçli bir şekilde uygulanabildiğinde değerlerin içselleştirilmesinde olumlu sonuçlar verecektir. Nitekim ileriki bölümlerde görüleceği üzere benzer öğrenme stratejilerinin değerler ve karakter eğitimi alanında kullanımı sıklıkla önerilmektedir.

## **BÖLÜM 3: DEĞERLER EĞİTİMİ**

Değerler eğitimi tarihsel ve düşünsel olarak farklı isim ve formlarda eğitim olgusunun içinde her zaman yer etmiştir. Son elli yılda ise doğrudan değerler eğitimi ismiyle eğitime konu olmakta ve çeşitli uygulamalarla güncellenerek gelişmektedir. Bu bölümde değerler eğitimi alanında yaşanan gelişmeler, ahlaki karakterin gelişimi ve bu gelişimin okullarda sağlanmasına yönelik çalışmalara ışık tutabilecek noktalar göz önünde bulundurularak incelenecektir.

### **3.1. Değerler Eğitimi**

İnsan açısından eğitimin gayesinin ne olması gerektiği sorusu hemen her zaman eğitimciler arasında tartışılan önemli konulardan birisi olmuştur. Bu tartışmalarda üç nokta ön plana çıkmıştır: İnsanın zihnini ve düşünme kabiliyetini geliştirmek, duygu ve irade yönünü güçlendirmek ve bedenini eğitmek. İnsanın sağlıklı bir yaşam sürmesi ve çeşitli işleri başarıyla gerçekleştirebilmesi için bedeninin eğitilmesi veya akıl kuvvetlerinin güçlenmesi için muhakeme eğitimi ve bilgi aktarması eğitimin önemli görev ve hedeflerindedir. Ancak yegâne hedef ve gaye zihin eğitimi olmamalı insan bir bütün olarak ele alınıp geliştirilmelidir. Tek başına zihin eğitimi ferdi, bilgili ve daha kurnaz hale getirir (Çamdibi, 1983: 39).

Kerschenstainer (1977: 8)'a göre “eğitimin gayesi ne olmalıdır?” sorusuna eğitim tarihindeki en büyük pedagoglar “ahlaki karakter” karşılığını vermişlerdir. Eğitimin gerçekleştirebileceği en üst düzeyde varlık; canlı, yürekli, duyarlı ve zeki bireyler olarak kabul edilmiş (Russell,1999: 56); insana insani hayatın gayesini ve buna ulaşmanın yollarını göstererek, şahsiyetli bireyler oluşturmak eğitime en üstün ideal olarak biçilmiştir (Çamdibi 1983; 13). Eğitimin bu en üst gayeye ulaşabilmesi için okullar; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilmelidirler. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını sunabilmelidirler (Ekşi, 2003: 81).

Eğer herkes için daha iyi bir dünya oluşturma arayışındaysak eğitim, ruhunda pozitif değerleri barındırmalı ve eğitimin amaçları kazanım ifadeleri olarak da onları içermelidir (UNESCO, 2010: 1). Bu amaçla değerleri öğretmek veya değerleri geliştirmek için gösterilen açık çabalara güncel literatürde daha çok değerler eğitimi adının verildiğini görmekteyiz (Suparka ve Johnson, 1975: VIII). Bu doğrultuda



değerler eğitimi “değerler ve/veya değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişim” (İşcan, 2007: 30) veya “çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” (UNESCO, 2010:1) olarak tanımlanmaktadır.

Değerler eğitiminin tanımının değerler eğitiminde belirlenen hedeflere göre değişiklik gösterebileceğini söyleyebiliriz. Geleneksel bir bakış açısıyla değerler eğitimi toplumsal değerleri, ahlakı bireye kazandırma gayreti olarak tanımlanabilirken; dini bir bakış açısıyla bireyi daha dindar, dini değerlere önem veren bir birey haline getirme gayreti ya da daha hümanist bir bakış açısıyla insanın potansiyelini geliştirme ve kendini gerçekleştirmesine destek olma süreci olarak tanımlanabilir. Nitekim UNESCO’nun tanımlamasında hem geleneksel eğitim anlayışının değerler eğitimi alanına yansımalarını hem de yenilikçi yaklaşımları görmek mümkündür. Tanımda bir yandan “gençlerin pozitif değerleri keşfedip” ifadeleriyle değerler arasında tercih belirtilirken “kendi potansiyeline göre ilerlemeleri” ifadeleri ile de eğitim süreçlerinde birey merkezli, içsel süreçlere vurgu yapan değer geliştirmeci anlayışa gönderme yapılmaktadır.

Benzer bir yaklaşımı Kirschenbaum’un değerler eğitimi ve ahlak eğitimi arasındaki farkı açıklarken ifade ettiklerinde de görmekteyiz. “Değer eğitimi gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya yeltenir. Bireyin tatmin edici bir yaşam kurmasına hizmet eder. Ahlak eğitimi ise, diğerlerinin haklarına saygı, ahlaki tutum ve davranışlarda diğerleri için iyiliği genç insanlara öğretmeye kalkışır.” (Kirschenbaum 1995: Akt: Akbaş 2004: 61) Söz konusu tanımlamada Kirschenbaum değerler eğitimine hümanist bir açıdan yaklaştığı için onu geleneksel ahlak eğitiminden ayrı tutmakta, daha geleneksel olan yaklaşıma ahlak eğitimi adını vererek esaslı bir ayırım yapmaktadır.

Değerler eğitimi farklı isim ve yöntemlerle günümüzde Asya, Avrupa, Avustralya, ABD ve Latin Amerika’da uygulanan daha çok duyuşsal alana yönelik eğitimi ifade etmektedir. Lovant ve Toomey (2009)’e göre değerler eğitimi uluslar arası alanda ahlak eğitimi, karakter eğitimi, ve etik eğitimi gibi birtakım isimlerle bilinir ancak bu isimler ve eğitim uygulamalarından her biri hafif farklı anlamlara sahiptir ve bir yöne ya da başka bir ayırt edici yöne vurgu yapmaktadır. Veugelers ve Vedder (2003: 378) ise bu eğitimin değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim,

vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, dini eğitim, moraloji ve demokratik eğitim isimleri altında uygulandığını belirtmektedir. Amerika’da karakter eğitimi, İngiltere’de değer eğitimi, Avrupa Birliği literatüründe ise daha çok vatandaşlık eğitimi olarak yer almaktadır.

Değerler eğitimi manevi, ahlaki ve kültürel gelişim; karakter eğitimi; faziletli eğitim ile kişisel alışkanlık ve yetenekleri geliştirme gibi birçok terimlerle yakından ilgilidir (Helstead and Taylor, 2000: 169). Çok boyutlu bir süreci ve eğitim reformunu ifade eden değerler eğitimi eğitim programlarının içine enjekte edilen birtakım kavram ve konulardan ibaret değildir. Değerler oluşturmaya yönelik eğitim okulda sadece din, felsefe gibi derslerin konusu değil her bir öğretmenin pedagojik ve didaktik uygulamalarının esas elementidir (Veugelers ve Vedder, 2003: 386). Bu özelliği nedeniyle değerler eğitimi için *iyi uygulanmış pedagoji* yakıştırması da yapılmaktadır (Lovant ve Toomey, 2009).

Değerler eğitimi kavramı sosyal, politik, kültürel ve estetik değerler arasında belirgin bir ayırım yapmaz (Veugelers ve Vedder, 2003: 378-399). Değerler eğitimi kavramını günümüzde sadece ahlaki alana yönelik değil farklı konulardaki duyuşsal eğitimleri kapsayan bir çatı kavram olarak kabul etmek daha isabetli görünmektedir. Değerler eğitimi manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar, vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir (Slater, 2002: 3 Akt. Keskin, 2008: 20).

### **3.2. Değerler Eğitiminin Eğitim Tarihi İçindeki Yeri**

İlahi dinlere göre ilk insan olan Hz. Âdem aynı zamanda bir peygamberdi ve ardında bıraktığı nesillere dünyada ve ahrette mutlu olmalarını sağlayacak yaşantının temel kodlarını vererek bu dünyadan ayrılmıştı. İslam inancına göre son peygamber olan Hz. Muhammed ise “Ben ahlaki güzellikleri tamamlamak için gönderildim” (İmam Malik, 1992 Hüsûn’ı Hulk n. 8) buyurarak insanlığın bidayetinden başlayan bu eğitim sürecinin ahlaki boyutuna işaret etmekteydi. İlk ve son peygamberler ve onlar arasında gelen peygamberlerin yürüttükleri eğitim faaliyetinin en temel amaçlarından birisi faziletleri çoğaltıp reziletleri azaltmak olmuştur.

İlk insan ile başlayan insanlığın ahlak eğitimi serüveni tarihin her döneminde eğitim olgusu içerisinde kendine yer bulmuştur. Mısır, Çin, Hindistan, İran, Beni İsrail ve Eski Yunanda Sokrates sonrasında olduğu gibi eski köklü eğitim geleneklerinde ahlak eğitimi her zaman en önemli yeri işgal etmiştir. Hindistan’da eğitim bütün acıların ve ıstırapların kökü olan duyguları disiplin altına almayı ve tutkulara hâkim olmayı ifade ediyordu. Eski Yunan’ın ünlü eğitimcisi Sokrates’e göre eğitim, manevi açıklığa ve kendi kendine etkin fazilete ulaşmak için bir vasıtaydı. Eğitimin amacı fayda ya da maddi menfaat elde etmek değil, karakteri kuvvetlendirmektir. Modern okul anlayışının oluşmasında önemli etkilere sahip olan Comenius (1592-1670)’a göre okul birinci derecede öğretime değil, eğitime, ahlak ve fazilete değer vermelidir. John Locke (1632 – 1704) da okullarda ahlak ve fazilete birinci derecede yer ayırmak gerektiği görüşündeydi. Ona göre faziletli bir adam bilgili bir adamdan kat kat üstün ve yüksek bir durumdadır. Pestalozzi (1746 – 1827)’ye göre çocukları yetiştirmekte ahlak eğitimi her şeyden üstün tutmak lazımdır. Ahlak eğitimi bozuk olursa fikir eğitimi insana faydadandan ziyade zarar verir (Kanad 1948: 132-133, 300-301, 317, 415).

Başlangıçta Müslüman dünyasında ve Batı Hıristiyan dünyasında eğitim tamamen din merkezliydi, genel eğitimin dinî nitelikte olmasıyla değerler de büyük ölçüde din merkezli verilmekteydi (Bazarkulov 2008). On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ve yirminci yüzyılın ilk yarısında C. Darwin, K. Marx, S. Freud ve F. Nietzsche’nin düşüncelerinin yaygınlık kazanması dini geleneğin ve ahlak eğitiminin okullardaki yerini kaybetmesine neden oldu (Ryan, 2002). Sanayileşme nedeniyle farklılaşan ihtiyaçlar ve ulus devletlerin eğitim olgusunu kontrol altına almaya başlamasıyla birlikte okulların teknik ve bilime yönelik fonksiyonları gelişirken ahlak eğitimi yönünde zayıflama görülmekle birlikte bu dönemlerde de öğretmenler farklı tarzlarda değerlerle ilgilendiler. Bu dönemde özellikle yirminci yüzyılın başlarında değerler ve karakter eğitiminin devletlerin ulus oluşturma düşüncesiyle bütünleşerek eski dini yapısını kaybetmeye başlamasına şahit olundu (Yulish, 1975). 1950’li yıllar boyunca eğitim sistemlerinde değerlerle ilgili olarak geleneksel ahlak eğitimi anlayışına bağlı kalınarak topluma adaptasyon ve uyuma vurgu yapıldı.

1960’lar bütün toplumda ve eğitim sisteminde bireysel gelişim, demokrasi ve özgürlükler alanında büyük bir motivasyon oluşturdu. 1960’lar bir yandan toplumdaki eski uyumlu değerler sisteminin daha fazla gerilemesi diğer yandan da süre giden

özgürleşme sürecinin bir parçası olarak bireyin kendi değer oryantasyonunu sağlaması konusunda daha fazla istek gösterilmesini ön plana çıkardı (Veugelers ve Vedder, 2003) Lickona (1991) bu dönemde yaşananların kökenine iki unsur daha ilave eder. O'na göre Einstein'in rölativizminin etkisi ve empirik psikolojinin bireylerin durumsal davrandıklarına dair bulgularının *bireye has belirli bir karakter yoktur* düşüncesini geliştirmesi okullarda ahlak eğitiminin zayıflamasına neden olan diğer faktörlerdi. İkinci dünya savaşından sonra toplumda ve genel olarak insanlığın problemi olarak dünyanın her yanında görülmeye başlayan bozulmalarla başa çıkmanın yolları aranırken bir yandan da özgürlükleri ihlal etmeyecek yollar arandı. Bu arayışın sonucu olarak da değer açıklama ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımlar geliştirilmeye çalışıldı (Ryan, 2002).

Değerler ve eğitimi üzerine ilginin 1970'lerde arttığını görüyoruz. Suparka ve Johnson (1975) bu yıllarda değerler eğitimi alanında yaşananları önceden eğitimle uğraşanların ilgilerine oranla "patlama" olarak ifade edebileceğimizi belirtir. Bu yıllarda değerlere gösterilen ilgi sadece eğitimcilerle de sınırlı kalmamıştır. Psikologlar, sosyal psikologlar, din adamları hatta siyasetçiler bu yıllarda değerler ve eğitimine ilgi göstermiştir. Bu dönemde değerler eğitiminde geleneksel değerlerin doğrudan öğretimi ve öğretmen modelliği yerine öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını, kendilerine özgürce değerler belirlemelerini sağlayacak yöntemlerin arayışına girilmiştir. Ahlaki muhakeme, değer berraklaştırma, değer analizi gibi yaklaşımlar bu dönemlerde şekillenmiş ve etkili olmuş yaklaşımlardır.

1980'li yıllardan sonra ise değerler eğitimi alanında yeniden geleneksel değer ve tutumların yer edinmeye başladığını görüyoruz. Bu dönemde hümanist psikoloji ekolünden bilişsel ve davranışçı ekollere doğru yaşanan geçiş süreci, post modernizm ile birlikte muhafazakâr değerlerin dile getirilişindeki canlanma, liberal siyasi düşüncenin güç kaybetmesi ve toplumsal yapı ile eğitim sisteminde yaşanan bozulmaların kaynaklarından birinin değerler alanındaki göreceliliğin olduğuna dair eleştiriler daha bütüncül, geleneksel değer ve yöntemleri göz ardı etmeyen karakter eğitimi yaklaşımını ön plana çıkarmıştır (Corder, 1999; Lickona, 1991; Kirschenbaum, 2000).

Günümüzde küreselleşme ile birlikte postmodern toplum, üyelerine daha geniş spektrumlu bir kültür havuzu sunmaktadır. Yeni toplum bireylere değerleri edinmede

bir yandan otonomi sağlamaya çalışırken bir yandan da bireyden toplumsal sadakat, hoşgörü, farklılıkları kabullenme ve uzlaşma da istenmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Bugünün ve geleceğin ahlak eğitimcilerini en fazla meşgul edecek konuların başında bu ikilemin üstesinden nasıl gelineceği meselesinin yer edeceği anlaşılmaktadır.

### **3.3. Değerler Eğitiminin Temellendirilmesi**

Hayat başarısı ve toplumsal gelişmişliğin büyük oranda eğitime verilen değer ve aktarılan kaynaklarla ilişkili olduğu günümüzde eğitim sisteminde ve ailede çocukların değerler eğitimine olanak sağlayacak imkânları oluşturmak için harcama yapılmasını ve zaman ayrılmasını gerektiren sebepler nelerdir? Eğitim sistemimiz içinde çocuk ve gençlerde değer gelişimini destekleyecek unsurlara yer verme zorunluluğumuz nereden kaynaklanmaktadır? Bunlar ve benzeri sorulara pek çok açıdan yanıt vermek mümkündür. Öncelikle birey açısından probleme baktığımızda eğitimde bireyin bir bütün olarak ele alınması gerekliliği ortaya çıkar. Birey bir makine veya robot değildir. Onun zekâsı ve bedensel yetenekleri kadar değer veren, nefret eden, kıskanan, tutku ile bağlanan vb. bir yönü daha vardır ki bireyin bu yönünü de eğitmedikçe dengeli bir kişilikten söz etmek zordur.

Modern eğitimin dayandığı epistemolojik anlayış varlığı nicel bir bakış açısıyla değerlendirmekteydi. Buna göre sosyal ve insani meselelerin nitel yönleri objektif bilgiye konu olamayacağı için eğitimin içinde yer almamalıydı. Dolayısıyla insanı tanıırken ve tanımlarken bilişsel ve mekanik boyut önemsendi. Oysa insan vicdan, merhamet ve sağduyu gibi nitel bir boyuta da sahiptir. Sadece bilişsel ve mekanik yetenekler yönünden ele alınan insan karşısındaki insanları da sadece mekanik, duygu boyutu olmayan varlıklar olarak algıladığı için onlara kolayca zarar verebilir duruma geldi (Kenan, 2007; Kenan, 2009).

Değerler eğitimi bireye hayatta madde ötesinde değer verilecek pek çok şeyin olduğunu anlatır. Bireye kendisini tanıma, egosunu aşan bir benlik geliştirme ve hayat gayesini belirlemede destek olur. Bireysel ve toplumsal huzura ulaşmak, insan hayatının gayesiyle yakından ilişkilidir. Hayatın gayesi; nefsi tanıma, süfli arzuların üstüne çıkma, ulvi ve insani güçlerini geliştirme gibi ulvi değerler üzerine kurulabilirse insan kendisine ve çevresine huzur verebilir. Aksi halde hayat anlamsız ve gayesiz kalır ve insanlar kendileri ve başkaları için tahrip unsuru olurlar (Çamdibi, 1983: 12).

Baltacıoğlu (1995) bireyde ahlaki karakterin gelişimini sağlayacak bir ahlak eğitiminin önemine birey açısından farklı bir bakış açısı getirir. O'na göre insanların başarısında hâkim olan şey karakterdir. Bilgi ancak ikinci planda etkili olabilir. Birçok zeki ve bilgili adam zekâ ve bilgilerine rağmen girişimcilik ve cesaret gibi karakter erdemlerine sahip olmadıkları için hayatta pasif kalırlar. Bilginin en büyük önemi bile karakterin unsurlarına kuvvet veren ve gelişme sağlayan bir araç olmasından kaynaklanır. Bir nesil hayata hazırlanmak isteniyorsa bu amaç ancak şahsiyetlerde sağlam karakter oluşturmakla gerçekleştirilebilir.

Kerschenstainer (1977) "her sahada mümkün mertebe fazla karakterli insanları bulunan bir memlekete ne mutlu!" (128) ifadeleriyle bireyde ahlaki karakteri geliştirecek bir eğitimin toplumsal açıdan önemini belirtir. Nitekim günümüzde siyasetten, iş hayatına her alanda ahlaki gelişim eksikliğini insanların birbirine olan güvensizliği olarak açıkça müşahede ediyoruz. 2004-2007 yılları arasında dünyanın 57 ülkesinde gerçekleştirilen Dünya Değerler Araştırması sonuçlarına göre "insanların çoğuna güvenilebilir mi?" sorusuna dünya genelinde *evet* cevabını verenlerin oranı % 26,1 olurken söz konusu oran Türkiye'de sadece % 4,9'dur (<http://www.wvsevsdb.com/wvs/WVSAanalyzeQuestion.jsp>, Erişim: 06 Mart 2012).

Günümüzde toplumsal alandaki bozulma, özellikle gençler arasındaki problemler birçok yerel ve uluslar arası araştırmacı ve kurum tarafından dillendirilmektedir. Gençler giderek daha fazla oranda şiddet, sosyal problemler ile birbirlerine ve çevrelerindeki dünyaya saygı yoksunluğundan etkilenirken onların öğretmenleri ve ebeveynleri yeni meydan okuma ve zorlamalara maruz kalmaktadır (UNESCO, 2010: 1). Günümüz toplumunda kötüleşen gençlik eğilimleri: şiddet ve saldırganlık, hırsızlık, kopya, otoriteye saygısızlık, akranlarına karşı gaddarlık, önyargı, kötü dil /argo kullanımı, erken cinsel gelişme ve cinselliğin kötüye kullanımı, ben merkezlilikteki artış ve toplumsal sorumluluktaki düşüş, alkol ve uyuşturucu gibi kendine zarar verici davranışlardaki artışlar aile yapısındaki bozulmalar, kitle iletişim araçlarının aşındırıcı fonksiyonları okul ve ebeveynlerin değerler eğitimine sarılmasını gerekli kılmaktadır (Lickona, 1991; California School Boards Association, 1982).

Okullar toplumumuzun ahlaki erozyona uğradığı böyle bir dönemde ahlaki meselelerde seyirci kalamazlar. Aksine gençlerin karakterine ve toplumun ahlak sağlığına imkânları ölçüsünde katkıda bulunmak zorundadırlar. 1997 ile 2003 yılları arasında uygulanan

çeşitli koruma, değerler ve karakter eğitimi programlarının sonuçlarını inceleyen Berkowitz ve Bier (2004: 79) programların öğrenciler arasında şiddet ve madde kullanımının ve riskli davranışların önemli oranda azalmasını sağladığı, karakter eğitiminin okulu daha güvenli hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Greenwalt (1996)'a göre ise belirli değerlere dayanan ahlak eğitimi kaçınılmazdır. Ahlak eğitimi birtakım değerlerin diğerlerine tercih edilebilir olduğu gerçeğine dayanmalıdır. Değerler arasında tercih yapmamak farklı değerlere sahip toplumların neticede aynı olduğunu kabul etmek olur ki realite bunu göstermemektedir. Sorumluluk bilinci yüksek, çalışkan toplumların diğerlerine göre daha kolay gelişme gösterdikleri görülmüştür. Ahlakı iyice görecelileştirip belli ortak değerleri kaldırarak ve ahlakın otoritesini yok sayarak ahlakın ikna ediciliği uygulanamaz.

Evrensel insanlık değerleri ve bir toplumu ayakta tutan ve o toplumu diğer toplumlar arasında farklı kılan kendine özgü değerleri aktarmak her zaman toplumsallaşma işi olmuştur. Çünkü toplum yaşamını devam ettirmek ancak ortak değerlerle mümkündür. Yaşama dair ortak değerlerde buluşamayan insanların bir toplum olarak ortak huzur ve refah için çalışmaları zordur (Lickona, 1991: 20). Demokratik toplumda vatandaşlık kendi dilediği gibi yaşamak değil, kendi dilekleri ile toplumsal değerler arasında bir ahenk sağlayabilmektir (Blaylock, 2003, Kaymakcan ve Meydan 2010). Diyalog, uzlaşma gibi temel insani değerler üzerine kurulabilen bir yaşam biçimi olarak demokrasinin yürüyebilmesi için bireylerin temel ahlaki meseleleri bilişsel olarak değerlendirip duyuşsal olarak uyum sağlayabilecek bir yeteneği kazanması beklenir. Lickona (1992: 6)'nın deyişiyle demokratik bir toplumun sağlıklı yürüyebilmesi için bireylerin en azından "iyi insanlar" olması gerekir. Değerler eğitimi ise bu amaca hizmet eden sitemli bir çabanın adıdır.

Özgürlüğe dayalı bir yaşam biçimi olan demokrasi ve demokratik toplum ahlaka daha çok ihtiyaç duyar. Ahlak, özgürlüğün zorunlu sonucu olduğu için, her nerede özgürlük varsa, orada kaçınılmaz olarak iyi ile kötü arasında seçim yapmak ve buna göre eylemde bulunmak olan ahlak da vardır (Yaran, 2011: 13). Günümüz toplumları çok kültürlü bir yapı gösterse de saygı, onur, dürüstlük ve sorumluluk gibi ortak bir ahlaki zemin her zaman mümkündür. Demokrasi ancak ahlaklı insanlarla ayakta kalabilecek bir rejimdir ve bu da ortak değerlere dayanan bir ahlak eğitimi olmadan başarılması kolay bir durum değildir (Lickona, 1991).

Değerler eğitimine duyulan ihtiyaç küresel açıdan da ele alınmaktadır. Günümüzde insanlığın küresel anlamda bir değerler eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirten Köylü (2006, 2007) insanlığın yakaladığı bilimsel ve ekonomik gelişimin sağladığı zenginlik ve yüksek yaşam standartlarına rağmen, insanlık değerleri ve ahlaki değerler adına aynı başarının yakalanamadığını belirtir. Bu nedenle günümüzde bireysel, toplumsal ve küresel alanda pek çok sorun ortaya çıkmıştır. Bireysel alanda ortaya çıkan sorunların başında evlenme öncesinde genç yaşta ve evlilik dışı ilişkiler, cinsel hastalıklar, bireysel şiddet, intihar, alkol ve uyuşturucu bağımlılıkları ile yalnızlaşma gelmektedir. Sosyal nitelikli ahlaki sorunların başında aile kurumunun çöküşü, kürtaj ve yabancılaşma; küresel nitelikli ahlaki sorunların başında ise ekolojik dengenin bozulması, çevre kirliliği, büyük ve yıkıcı savaş, çatışma ve şiddetin yaygınlaşması ile sosyo-ekonomik adaletsizlikler gelmektedir.

Modern eğitim bugün teknik alandaki gelişmeleri eğitim alanına aktarmada ve onları müfredata adapte etmede başarılı olmakla birlikte şiddet, anlayışsızlık, güvensizlik, dürüst olamama gibi sosyal problemleri parçalı ve indirgemeci bir anlayışla ele alarak bunların çözümünde başarılı olamamakla eleştiriliyor (Kenan, 2007; 2009). İnsanlığın ortak kültür mirasını geliştirmeyi amaçlayan uluslararası bir kuruluş olan UNESCO'ya göre de günümüzde doğanın ve yaşamın çeşitli formlarının mahvedilip yok oluşu; temel insani değerlerin erozyona uğraması; sorumsuz, doymak bilmeyen açgözlülüğümüzün yol açtığı üretim ve tüketim çılgınlığı ile karşı karşıyayız. Bu insanlık paradigmasının yol açtığı felaketleri engellemek için eğitimin her alanında değerleri ön plana çıkarmalıyız. Bu nedenle UNESCO dünyanın birçok ülkesinde 1995 yılından bu yana uygulanan Yaşayan Değerler Eğitimi<sup>2</sup> (Living Values Education) programını desteklemiş ve 2001 yılından itibaren teknik ve mesleki eğitim alanındaki çalışma programlarına (TVET- Technical and Vocational Education and Training) değerleri adapte etmiştir (UNESCO, 2005: 13).

Skolimovski (1981 akt. Kale 2007: 315) modernizm ile birlikte iki farklı olgunun ortaya çıktığını belirtir: Rasyonalitenin zaferi ve insanın etik anlayışının yavaş yavaş kaybolması. İnsanlık tarihi içinde akıl ve bilgi ile değerler ve ahlak arasındaki ilişkiye baktığımızda klasik dönemde erdem ve bilginin birbiri içinde mündemiç olduğu, *bilgi eşittir erdem* düşüncesiyle ifade edilmiştir. Ortaçağda ise bilgi daha çok dini değerlerin

---

<sup>2</sup> Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.livingvalues.net/> (Erişim: 16.05.2012)



hükmü altına girmeye zorlanırken Rönesans ile birlikte bilgi ile değerler ayrı tutulmaya çalışılmıştır. 19 ve 20. Yüzyılın mantıksal pozitivizmi ise bilgiyi yüceltirken değer ve erdemi örselemiştir. Bunun sonucu ise *insanın unutulmuş yüzü* yani insani yönü olmuştur. Kenan, (2007, 2009) düşünsel alanda yaşanan bu köklü değişimlerin insanın eğitime yansımaları olarak gördüğü sıkıntıların giderilmesi için esaslı bir zihniyet değişimine ihtiyaç olduğunu belirtir. O'na göre büyük problemler onlara neden olan düşüncelerle aynı paralelde düşünerek çözülemez. Modern düşüncedeki epistemolojik algımızın ve buna dayanan eğitim tarzımızın oluşturduğu sorunları aşmak için de yeni bir zihniyet yapılanması gerekir. Bu yeni zihniyet yapılanmasında pozitif bilim, değerler, ahlaklılık ve dini tecrübeler bir bütün olarak yer almalıdır.

Lickona (1991: 21)'ya göre okullarda ahlaki gelişim için özel bir çaba harcanması öncelikle eğitimin kendisi için gereklidir. Saygı, sevgi ve güvenin olmadığı okullarda öğretmenlerin özveriyle çalışmalarını özellikle de kaliteli yetişmiş kişilerin bu mesleği seçmelerini sağlamak güçtür. Eğer iyi öğretmenleri bu mesleğe çekmek veya bu meslekte tutmak istiyorsak değerler eğitimi yapmak zorundayız. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmenin en önemli yolu budur. Sınıf veya okul disiplini öğrencileri kontrol etmeyi başaramayan eğitimciler tarafından çoğu zaman yanlış bir anlayışla kontrol problemi olarak tanımlanır. Oysaki disiplinin bir kontrol problemi olmadığını bir ahlaki gelişim problemi olduğunu anlayıp okulları hem öğretmenler, hem de öğrenciler için daha yaşanır, sosyal ve akademik düzeyi daha yüksek kurumlar haline getirmek mümkündür. Çocuklar birbirlerini ittiklerinde, vurduklarında, hırsızlık yaptıklarında veya bir birlerine lakap taktıklarında bunun anlamı birbirlerini önemsemiyorlar, birbirlerine saygı duymuyorlardır (Lickona, 1978: 259).

Günümüzde aile yapısındaki ve aile içindeki bireyler arası ilişkilerde ve iletişim araçlarında meydana gelen değişimler de okulun karakter eğitimi konusundaki sorumluluğunu artırmıştır. Çekirdek aile yapısının ve aile bireylerinden her birinin iş gücüne katılmasının sonucu olarak çocukla geçirilen zamanın azalması ailenin çocuk üzerindeki eğitici özelliğini zayıflatmıştır. Çocuk; karakteri yerleşip olgun bir kişilik kazanıncaya kadar internet, televizyon ve diğer medya araçları aracılığıyla yüz binlerce şiddet, cinsel istismar ve kötü örnek oluşturan davranışlarla yüzleşmektedir. Bütün bu olumsuz etkiler karakterini sarmadan onların sağlıklı bir değerlendirmesini ve

eleştirisini yapabilecek formasyona sahip olması için okullar ona fırsatlar sunmalıdır (Lickona, 1991).

North Carolina'daki okullar için bu eyaletin eğitim kurulu tarafından hazırlanan karakter eğitimi programında karakter eğitimi için on neden belirtilmektedir (North Carolina State Board of Education, 2002: 6):

- a) Öğrencilerin yaşamlarına dokunma öğretmenlerin çoğunun bu mesleğe başlama idealidir.
- b) Öğretmene yönelik toplumsal talepler ondan karakterli bireyler yetiştirmesini de beklemektedir.
- c) Karakter eğitimi türü programlar okulları daha güvenli kılar.
- d) Karakter eğitimi akademik başarıyı artırır.
- e) Farklı kültürel arka plandan gelenleri *kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapma* gibi altın kurallarda buluşturur.
- f) Karakter eğitimi, eğitimde süreçlerin kalitesini artırır.
- g) Öğretmeden önce çocuklara ulaşmak zorundasındır ve bunun gerçekleşmesi için bütün çocuklar kılavuzluğa ihtiyaç duyar.
- h) Karakter eğitimi oluşturduğu ortak dil ile ilköğretimden ortaöğretime ve diğer geçişlerde öğrenciye kolay uyum sağlama imkanı sunar.
- i) İşgücüne katılımında karakter önemli avantajdır.
- j) Karakter eğitimi hem öğrenci hem de öğretmen için kazan-kazan durumudur.

Değerler eğitiminin temellendirilmesi üzerine buraya kadar belirtilenler değerler eğitiminin okulların sorumluluk alanlarının başında geldiğini göstermektedir. Alanda yaşanan tartışmalar da genellikle değerlerin öğretilip öğretilmemesinden çok hangi değerlerin, hangi yöntemlerle ve bireyi topluma feda etmeden nasıl başarılacağı noktasında düğümlenmektedir. Zira Lickona (1991: 20-21)'nın belirttiği gibi değerlerden bağımsız bir eğitim yoktur. Bu yüzden gerçek soru “okullar değer öğretmeli mi?” değil; “okullar hangi değerleri öğretmeli?” ve “seçilen değerleri nasıl iyi bir şekilde öğretebiliriz?” olmalıdır. Veugeliers ve Vedder (2003:385)'e göre de öğretmenler eğitimde inanmaya-değer değerleri gösterme görevinden alıkonulamaz. Sorun öğretmenin teşvik ediciliği ile öğrencinin kendi değerlerini oluşturması arasındaki dengeyi kurmakta oluşmaktadır. Bunu sağlayabilmek için değerlerin öğretilmesi ile objektif olması gereken ölçme-değerlendirme süreçlerine konu edilmesi

arasında ayırım yapmak gerekir. Değerler eğitiminde uygulanan yöntemlerin sonuçları ve başarısı sınıf ve okul ölçeğinde değerlendirilebilir ancak bireysel boyutta değerlendirilmesi zor ve sakıncalı olabilir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin değerlerini okul içinde değerlendirme hakkına sahip olsalar da okul dışındaki hayatta tamamen bireysel özgürlüğün etkin oluşu ve öğretmenin müdahil olmaması öğretmenin değerleri değerlendirmesini ironik bir hale dönüştürmektedir.

#### **3.4. Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanışı**

Değer eğitimi alanında farklı yaklaşımlar bulunmakta ve bu yaklaşımlar araştırmacılar tarafından çeşitli bakış açılarına göre sınıflandırılmaktadır. Kupchenko ve Parsons (1987)'a göre değerler eğitiminde yaklaşımlar:

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

Değerler eğitimi yaklaşımlarının tipolojisi konusunda ilk çalışmaları yapanlardan olan Suparka (1973 akt. Suparka ve Johnson, 1975) yaklaşımların sınıflandırmasını değer telkini, ahlaki muhakeme, değer analizi, değer berraklaştırma ve davranış öğrenme şeklinde yapmaktadır. Kupchenko ve Parsons (1987) da bu sınıflandırmayı benimsemekle birlikte bunlara ahlaki davranışın duygusal boyutuna vurgu yapan, değerler eğitiminde ahlaki muhakeme kadar duygusal gelişime de yer veren duygusal-akılcı yaklaşımı eklemektedir. Kirschenbaum (1995 akt. Akbaş, 2004) ise değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimini dört ana grup olarak kabul etmekte; eleştirel düşünce, yaşam becerileri geliştirme, uyuşturucu eğitimi gibi belirli alanlara özel değer eğitimi uygulamalarının da bulunduğunu belirtmektedir.

Kale (2007) değerler eğitimine yaklaşımları temel eğitim felsefelerini dikkate alarak idealist değerler eğitimi ve realist değerler eğitimi olarak sınıflandırır. Genel eğitim felsefesi içinde idealizm olarak tanımlanan, her bireyin insan olmasının gereği olarak öğrenmesi gereken temel bilgileri ona öğretmenin eğitimin amacı olduğunu savunan idealist eğitim felsefesinin değerler alanına yansması aklın gösterdiği erdeme uygun davranan ahlaki açıdan mükemmel insanlar yetiştirmektir. Bu anlayış günümüzde belirli

erdemleri öğrencilere özümsetmeyi amaçlayan değer aktarma, davranış değiştirme ve karakter eğitimi yaklaşımlarına yakın durmaktadır. Bu eğitimde değerlerin kaynağı olarak kültürel miras, felsefe, teoloji, tarih, edebiyat ve sanatsal eleştiri gibi konular alınır. Öğrencinin değerli davranışları ve rol modellerini örnek alarak eğitilmesi esastır. Realist değerler eğitimi ise ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerine dayandırılabilir. Buna göre eğitimin amacı bireyin kendini anlaması ve yeteneklerini en üst noktaya çıkararak iyi bir hayat yaşamasını sağlamaktır. Bu nedenle değerler eğitiminde hangi ideal değerlerin kazanılacağı değil değerlerin insanın yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek hangi süreçlerden geçerek kazandırılacağı önemsenir. Değerler eğitimi alanındaki bu genel felsefi yaklaşım değer geliştirme/gerçekleştirmeye yönelik yaklaşımlara yakın durmaktadır.

Noll (1989 akt. Herman 1992)'da benzer bir yolla değerler eğitimi yaklaşımlarını iki kategoriye indirerek değer geliştirmeci ve değer aktarmacı yaklaşımlar olarak sınıflandırma yapar. Değer aktarmaya yönelik yaklaşımlar genel olarak geleneksel yaklaşımlar olarak kabul edilmektedir. Değer geliştirmeye yönelik yaklaşımlar ise Lawrence Kohlberg, Lois Raths, Sidney Simon ve Howard Kirschenbaum gibi araştırmacılar tarafından John Dewey, Jean Piaget, Carl Rogers ve Abraham Maslow'un çalışmaları esas alınarak geliştirilen daha hümanist, bireyi merkeze alan yaklaşımlardır. Değer berraklaştırma, ahlaki muhakeme ve değer analizi gibi yaklaşımlar bu başlık altında değerlendirilebilir. Bu yaklaşımların ortak mantığı *insanlar demokratik bir toplumda davranışlarını nasıl kontrol edeceklerini öğrenmek için sorumluluk ve özgürlüğe ihtiyaç duyarlar* düşüncesidir.

Literatürdeki genel eğilim değerler eğitimi yaklaşımlarını temel olarak, genel doğru kabul edilen değerleri öğrenciye aktarmayı hedefleyen tümdengelimci değer aktarma yaklaşımları ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardım eden, bu yolla onların genel doğrulara ulaşmalarını sağlamaya çalışan tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımları olarak iki grupta değerlendirilebileceğini göstermektedir. Değerler eğitiminde işe koşulan bu yaklaşımlara karakter eğitimi ve adil topluluk okulları gibi daha bütüncül ve her iki eğilimden de istifade eden yönleri bulunan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar olarak ilave edebiliriz. Zira bu yaklaşımlar bir yandan saygı, sorumluluk, işbirliği gibi birtakım değerleri önceden belirleyip eğitim yaşantılarını buna göre düzenleme ve örneklik oluşturma gibi geleneksel yöntemlerden istifade ederken bir

yandan öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı ve yaşayarak öğrenmesi gibi değer geliştirmeci çağrışımlar yapmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımlar çok daha kapsamlı ve sistemli bir eğitim reformu önermektedirler (Kaymakcan ve Meydan 2011: 37).

Herman (1992: 19) değer geliştirme ve aktarma yaklaşımlarının temel bazı konulardaki farklılıklarını belirlemek için farklı kategorilerde değerlendirmeler yapmış ve Tablo 2’de verilen sonuçlara ulaşmıştır.

**Tablo 2: Değer Geliştirme ve Değer Aktarma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklar**

(Herman (1992: 19)’dan araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.)

	<b>Değer Geliştirme Yaklaşımları</b>	<b>Değer Aktarma Yaklaşımları</b>
<b>Kontrol Noktası/Otorite Açısından</b>		
<b>1</b>	İçsel kontrol	Dışsal kontrol
<b>Sonuç ve Süreç Açısından</b>		
<b>2</b>	Bireyin sürece aktif katılımı	Bireyin sürece pasif bir şekilde katılımı
<b>3</b>	Hem sürece hem de sonuca vurgu	Sonuca vurgu
<b>İnsanın Doğasına Dair Kabuller Açısından</b>		
<b>4</b>	İçsel gelişim yönelimi	Dışsal kontrol yönelimi
<b>5</b>	İnsan, duygusal farkındalık ve eleştirel düşünce yoluyla sorumluluğu kazanma yeteneğine sahiptir.	İnsan, bencil ve sorumsuzdur bu nedenle kontrol edilmesi gerekir.
<b>6</b>	Psikolojik köken olarak hümanist, bilişselci, Freud’un psikanalitik teorisindeki <i>ego</i> ’ya ve Erikson’daki <i>kimlik</i> düşüncesine dayanır.	Psikolojik köken olarak davranışçı teori ve Freud’un psikanalitik teorisindeki <i>id</i> ve <i>süper ego</i> ’ya dayanır.
<b>Değerlere Dair İnançlar Açısından</b>		
<b>7</b>	Göreceliliğe kesin olarak inanılır.	Görecelilik kesin olarak reddedilir.
<b>8</b>	İnsanların çeşitliliğini över.	Çeşitliliği yadırgar.
<b>9</b>	İndoktrinasyondan kaçınmak için bilinçli çaba gösterilir.	Her eğitimin indoktrinasyon olduğuna inanılır.
<b>10</b>	Geleneksel değerlerdeki yapıcı değişiklikleri destekler	Güç ve otoritenin taraftar olduğu geleneksel değerlerin sürdürülmesine odaklanır.
<b>Bilişsel Fonksiyonlar Açısından</b>		
<b>11</b>	Yüksek seviyede bilişsel olgunluk gerektirir.	Sınırlı seviyede bilişsel olgunluk gerektirir.

Değerler eğitimi yaklaşımları birbirinden tamamen bağımsız ayrı uçlarda olgular değildir. Aynı eğitim ortamı içerisinde birden fazla yaklaşımın farklı yönlerinden istifade edilmesi mümkündür. Nitekim karakter eğitimi gibi bütüncül yaklaşımlarda öğretmen modelliği gibi değer telkinci bir yöntem üzerinde özenle durulurken bir yandan da demokratik sınıf buluşmaları yoluyla problem çözme ve işbirlikçi öğrenme gibi değer geliştirmeye yakın yöntemlerden istifade edilmektedir (Lickona 1991). Herman (1992) değerler eğitiminde hem değer aktarmacı hem de değer geliştirmeci

yaklaşımların bir arada kullanılabilmesinin mümkün olduğunu belirtir. Kişilik gelişimi ve ahlaki gelişim üzerine yapılan çalışmalar özellikle küçük yaşlarda model olma ve pekiştirmenin ahlak eğitiminde ve kimlik kazanımında önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Bu süreç içerisinde değer aktarma yaklaşımlarının kullanılması kaçınılmazdır. Bireyin içsel ahlaka ulaşacak düşünsel ve kültürel birikime ulaşmaya başladığı ergenlik döneminden itibaren değer geliştirmeye yönelik yaklaşımların daha etkin kullanımının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Aslında değerler eğitiminde tek bir yöntem veya metodun uygulanmasından ziyade farklı metot ve yöntemlerin bir arada kullanımının daha verimli olacağı öngörülmektedir. (Helstead and Taylor, 2000) Tek yönlü yöntem ve çalışmalar yer yer olumlu sonuçlar verse de karakter eğitime yönelik bütüncül yaklaşımların daha etkili olduğu görülmüştür (Berkowitz and Bier 2004: 76). Bu nedenle eğitim sisteminin her kademesinde yaklaşımların her birinden istifade edilebilecek noktalar olduğunu düşünüyoruz.

#### **3.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/Değer Aktarma Yaklaşımları**

İdealist ahlak felsefesine göre ahlak, insanlarda, doğal ve evrensel olarak bulunan ortak bir niteliktir. Ahlakın, ortama, koşullara, zamana göre değişmeyen, ortak ilkeleri, kuralları, yasaları vardır (Köknel, 2006: 142). İdealist bir yaklaşımla ahlakın ele alınması ahlak eğitimi alanına değer aktarmaya yönelik yaklaşımlar olarak yansımıştır. İnsandan kendine ait doğrular bulması değil zaten var olduğu kabul edilen doğruları benimsemesi beklenmiştir. Bu durumda eğitilebilir insan tabiatı, telkin süreci boyunca, başlatan olmaktan ziyade tepki veren bir anlayışla ele alınır. Toplumun hedef ve ihtiyaçlarının bireyin hedef ve ihtiyaçlarının üzerinde olması hatta onları belirlemesi gerektiğine inanılır (Mehmedoğlu, 2006: 164).

Değerlerin doğrudan öğretiminde öğrenciler öğrenecekleri değerleri kendileri seçmezler, eğitimciler tarafından seçilen değerler öğrenmenin amacı olarak ortaya konur ve öğrenciler bu değerleri öğrenirler (Veugelers ve Vedder, 2003). Doğrudan öğretim yaklaşımları geleneksel olarak okullarda çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli yaklaşımlardır. Anlatım, gösteriler, alıştırma – tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir (Dilmaç; 2007). Tümdengelimci bir yapıya sahip olan bu yaklaşımda önce benimsenmesi beklenen değer bir kural olarak ifade edilir, ardından da öğretim stratejileri yoluyla benimsetilmeye çalışılır. Öğretici, öğrencilerinden belirli değerleri kabullenmelerini ister ve onların bu değerleri

kabullenmelerini sağlayacak öğretim yaşantıları oluşturur (Akbaş, 2004; Bazarkulov 2008; Kaymakcan ve Meydan 2011).

Değer aktarma daha çok çocukların çevrelerindeki yetişkinleri taklit etme ve söylenenleri itirazsız alma eğiliminde oldukları ergenlik öncesinde önerilen bir uygulamadır. Platon “çocuklarda ve gençlerde öyle bir ruh ve anlayış yaratmalı ki onlar akılları tam olarak gelişmeden önce sevillecek ve nefret edilecek hareketleri gerçekten nefret ve sevinç duygularıyla karşılaşsınlar” (akt. Kanad 1948:148) düşüncesiyle değer aktarmanın erken dönemlerde gerekliliğini belirtmekteydi. Kerschenstainer, (1977: 97)’da benzer şekilde çocuğun tasavvur hayatı gelişmeden hareketlerinde hürriyet ve çeşitliliğin bir hayli ölçülü olması gerektiği görüşündedir. Tasavvur hayatı geliştikten sonra ise mümkün mertebe serbest bulunmalıdır. Karakter mahiyeti itibarıyla fertlerde tecrübe, öğrenme ve kendini müşahede etmekle teşekkül eden davranış prensiplerine ihtiyari olarak itaat etmektir. Bu davranış prensipleri başkasından alınmış ve sonradan benimsenmiş olabileceği gibi şuurun kendinden gelen bir emir de olabilir. İhtiyari itaat de kendi kendine hâkim olmanın bir diğer şeklidir. Önceleri dış itaat şeklinde görülen davranış prensiplerine uyum zamanla gittikçe gelişen tecrübe ve özümsemelerle iç itaate dönüşür.

Değer aktarma yaklaşımları eğitim süreçlerinde öğretmeni aktif öğrenciyi ise pasif olarak konumlandıran öğretici merkezli bir yaklaşım olarak öğrencilerin bireysel farklarını, değişik yaşam tecrübelerini yok saydığı için eleştirilmektedir (Akbaş, 2004). Değer aktarma uygulamalarında özellikle çocuklar belli bir bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olgunluk dönemine ulaştıktan sonra keyfi olarak bir gaye koyup davranışlarla bu gayeye uygun davranış prensipleri arasında uyum sağlamak için disipline dayalı eğitim yöntemleri uygulamak istenen sonuçları vermemektedir. Seçilen gaye çocuğun kendi temayülünden doğar ve çocuk tarafından ahlaki bir vazife olarak kabul edilir ve benimsenirse bu takdirde fikir, irade ve hareketlerin kendiliğinden bu gaye ile bağdaşması doğal hale gelir (Kerschenstainer, 1977: 95).

Literatüre (Suparka ve Johnson, 1975; Kupchenko ve Parsons, 1987; Sarı 2007; Dilmaç, 2007; Afdal, 2007; Keskin, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2011) baktığımızda değerlerin doğrudan öğretiminde genel olarak iki yöntem karşımıza çıkar: Değerlerin telkini ve davranış değiştirme yöntemi. Bu yöntemlerin - çoğu durumda - karakter

eğitiminde daha bütüncül uygulama ve yaklaşımların bir birimi olarak yer aldığını belirtmek gerekir (Berkowitz ve Bier, 2004: 80)

#### **3.4.1.1.Değer Telkini**

Değer telkini yaklaşımı değerleri bireyin kimlik kazanma ve sosyalleşme sürecinde toplumun değer unsurlarından çoğu zaman bilinçsiz bir şekilde aldığı davranış normları olarak görür. (Suparka ve Johnson, 1975, Kupchenko ve Parsons, 1987). Toplumun ortak değeri olan ve yetişkin tarafından iyi kabul edilen değerler tartışılmaksızın kurallar olarak ortaya konur, öğrencinin bunları kabul etmesi beklenir. Öğrenciden önceden tespit edilen değerlerin doğruluk ya da yanlışlığını sorgulaması, farklı bağlamlarda nedenler ve sonuçlar üzerine fikir yürütmesi yerine değerlerin anlamını ve değer ile ilgili örnekleri bilip takdir etmesi beklenir (Dılmaç 2007; Kaymakcan ve Meydan 2011).

Değer telkini yaklaşımının özünde yatan nihai mantık birtakım değerlerin evrensel ve kesin olduğu düşüncesidir. Bu nedenle birey onları analiz etmez ya da açıklamaz bilakis kendini onlara uydurur (Suparka ve Johnson, 1975: 7). Temelinde yatan bu düşünceye bağlı olarak bu yaklaşımda eğitim verilecek toplum ve kültüre göre değerler, eğitimciler ve eğitimi yönetenler tarafından önceden belirlenerek öğrenciye kazandırmak için çeşitli araç ve yöntemler kullanılır. Seçilen değerlerin geleneksel ya da modern değerler olması çoğu zaman eğitim yaklaşımını etkilemez. İnsan hakları, demokrasi, hoşgörü gibi değerler de benzer bir yaklaşım ile öğretilmek için seçilmiş olabilir.

Değer telkininde amaçlar (Suparka ve Johnson, 1975): (i) öğrenciye belirli değerleri aşlamak veya onları içselleştirmesini sağlamak ve (ii) Öğrencinin değerlerini arzu edilen değerlere en yakın hale dönüştürmektir. Bunu sağlamak için model olma, olumlu veya olumsuz pekiştirme, eleştirme, azarlama, alternatiflere yöneltme, eksik veya taraflı bilgi sunarak öğrencileri belli cevap ve değerlere yöneltme, oyunlar, taklit, rol yapma, canlandırma, buluş yoluyla öğretme ve öğüt verme gibi metotlar uygulanır. Yapılan hataları düzelterek doğrusunu göstermek yaklaşımda sık kullanılan yollardandır (Suparka ve Johnson, 1975; Fernandes, 1994 akt. Yazıcı 2006: 8).

Değer telkininde en çok kullanılan tekniklerden biri açıklamadır. Öğretmenler sıklıkla öğrencilere nasıl davranması gerektiğini ve neye inanması gerektiğini açıklarlar. Açıklamalar neden bu şekilde davranmanın daha uygun olduğuna dair hazır akıl yürütmeleri de içerir (Kupchenko ve Parsons, 1987: 2). Bu akıl yürütmeler çoğu zaman



öğrenciye eğitimci tarafından hazır sunulan yönlendirmeleri içerdiği için öğrencinin içten gelen ahlaki muhakemelerini eğitim ortamına taşımasına imkân tanımaz.

Değer telkininde kullanılan eğitim araçları insani, ahlaki değerlere dair öykü, şiir gibi malzemeleri ihtiva eden kitap, video, sunum türünde araçlardır. (Suparka ve Johnson, 1975). Efsanevi kahramanlar, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları sık kullanılan diğer araçlardandır (Sarı, 2007: 61).

Telkin yaklaşımına dayalı eğitim süreçlerinde öğrenciler pasif bir şekilde öğretmenin yönlendirmelerini takip eden, sorularına cevap veren ve davranışlarını ona göre düzenleyen bireyler olarak farz edilir. Öğretmen ise öğrenme süreçlerine liderlik eden, sınıf etkinliklerini yapılandıran, öğrencilerin değerlerini sorgulayan ve açıklayan pozisyondadır (Kupchenko ve Parsons, 1987: 4). Değer telkini yaklaşımının uygulama aşaması için Sulzer ve Mayer (1972 akt. Suparka ve Johnson, 1975; Kupchenko ve Parsons, 1987) altı adımdan oluşan bir model geliştirmiştir:

- a) Telkin edilecek değerleri belirle.
- b) Öğrencilerin değerleri hangi düzeyde içselleştirmelerinin beklediğini belirle. Bu düzeyler genel olarak; kabul etme, cevap verip gereğini yapma, değere dönüştürme, kendi değerler sistemi ile ilişkilendirme, karakter haline getirme şeklinde belirlenebilir.
- c) Değerler ile bağlantılı olarak gösterilmesini beklediğin davranışları tespit et.
- d) Belirlediğin amaçlar doğrultusunda davranış değişimlerini gerçekleştirecek metotları seç.
- e) Belirlediğin metotları uygula.
- f) Sonuçları kaydet, grafikleştir ve uygun kişilerle değerlendir.

#### **3.4.1.2. Davranış Değiştirme Yöntemi**

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme temelde bir tepki göstermenin şartlanmasıdır; klasik şartlanmada tepki bir yansız uyarıcıya olurken, operant şartlanmada davranışın kendisi pekiştirilir ve istenen ahlaki davranışın gelişimi sağlanır (Bacanlı, 2007). Davranışçı öğrenme kuramının ilkelerinin değerler eğitimi alanındaki uygulamasını yansıtan davranış değiştirme yöntemi koşullanmaya bağlı olarak bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan yöntemdir. İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiğinde öğrenciler ödüllendirilerek değerleri benimsemeleri amaçlanır. (Dilmaç, 2007; Kaymakcan ve Meydan, 2011). Değerlerin doğrudan öğretiminde sık ve vurgulu

tekrarlar ile davranışçı öğrenme yaklaşımının olumlu ve olumsuz pekiştirmeye yönelik uygulamaları kullanılarak öğrencide istenen değerlerin yerleştirilmesi amaçlanır (Keskin, 2008: 25).

Afdal (2007: 346) davranış değiştirme yöntemine sınır koyma yöntemi adıyla sınıf ortamında değer gelişimine yönelik bir boyut kazandırır. Ona göre sınıf ve okulda kurallar konur ve ısrarla uygulanırsa doğru davranışlar zamanla gelişir. Sınıf ve eğitim ortamında açık olarak asılı veya gizil şekilde bulunan kurallar ister bir otorite tarafından isterse uzlaşa ile belirlenmiş olsun mutlaka bulunur ve bulunmalıdır. Bu kurallar çeşitli yaptırımlarla desteklenerek sınıftaki ilişkilerin sağlıklı yürümesi sağlanır. Yaptırımlarla desteklenmeyen, belirlendikten sonra devamı takip edilmeyen kurallar; kuralları ihlal etmenin yanlış bir şey olmadığı fikrini doğurur.

### **3.4.2. Değer Geliştirme/Gerçekleştirme Yaklaşımları**

1930'lu yıllardan sonra değerler üzerine yapılan çalışmalara dayalı olarak 1960'lı yıllardan sonra geliştirilen yaklaşımlar bireyin tek tek özel yaşantı ve tecrübelerinden yola çıkarak kendini tanıma ve değerler sistemini kurmasını amaçladığı için usul olarak tümevarımcı bir yol takip eder (Keskin, 2008, Bazarkulov 2008, Kaymakcan ve Meydan, 2011). Değer geliştirmeye yönelik yaklaşımlar genel olarak 1960'lı yıllarda yaygınlık kazanmaya başlasa da bu yaklaşımların eğitim tarihi içinde çeşitli köklerini bulmak mümkündür. Örneğin; Fransız pedagog Montaigne (1533-1592)'ye göre öğretmen çocuğun kafasına emirle, korku ile hiçbir şey sokmamalıdır. En iyisi bir problem hakkında muhtelif görüşleri kendilerine anlatmalıdır. Eğer çocuk muhtelif fikirler arasında en doğru olanı seçmeye muvaffak olursa memnun olmalı, muvaffak olmazsa düşünmekte ve şüphe etmekte devam etmelidir (Kanad, 194: 345).

Ahlaki davranışın kazandırılmasında hümanist psikoloji ve hümanist eğitim hareketlerinden kaynaklanan bu yaklaşımlar belli bir değerler demetinin telkin edilmesini onaylamaz ve değer biçmenin kendini gerçekleştirme süreci olduğuna inanırlar. Bu yaklaşım içsel bir bilinç ve etkin bir karar verebilmek için tercih oluşturma anlayışına dayanır (Mehmedoğlu, 2006: 164). Bu yaklaşımlardan özellikle değer açıklama/berraklaştırma yakın geçmişte yoğun bir eleştiri sürecine tabi tutulsa da farklı şekillerde değerler eğitimi alanında varlığını hissettirmektedir.

Özgürlüklerin yaygın olduğu günümüz toplumlarında genç insanların yüz yüze olduğu baskı ve etkilere karşı koyabilmek için en etkili ve sağlam yaklaşımın değer oluşumuna

odaklanan bir süreçle eleştirel düşünme ve yargı yeteneği ile seçici bir iç görüşü geliştirmek olduğu eğitimcilerin çoğunun ittifak edebileceği bir konudur. Öğrenciler ve kursiyerler ancak bu durumda çatışan değerler arasında seçim yapmak, problemleri ve ahlaki ikilemleri çözmek ve bilgiler yığından en anlamlı, güvenilir ve kaliteli olanları bilinçli bir şekilde seçmek için güven ve yetenek geliştirebilirler (UNESCO, 2005: 10). Bu durumda öğretmenin görevi, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun çeşitli durumlarla etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır. Değer açıklama/berraklaştırma, değer analizi, ahlaki muhakeme öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasına imkân veren ve geleneksel yaklaşıma alternatif yöntemler olarak değer geliştirmeci yaklaşım kategorisinde değerlendirilmektedir (Akbaş, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2011).

#### **3.4.2.1. Değer Açıklama/Berraklaştırma**

Değer açıklama yaklaşımı hümanist eğitim anlayışına dayanarak oluşmuş bir değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda değer kazanma süreci alternatif değerler arasından özgürce seçim yapma, alternatiflerin sonuçları üzerine dikkatlice düşünme, kıymet takdir etme, değerini teyit etme ve seçimine uygun davranma alt süreçlerinden oluşan bir kendini gerçekleştirme sürecidir (Suparka ve Johnson, 1975). Yaklaşımının savunucuları diğer yaklaşımlar bireyin kendi değerini kurmasına imkân tanımadığı için onların etik olmadığını iddia ederler. Esas ve nihai amaç kişinin değerleri ve davranışları arasında bir bütünlük oluşturmaktır (Kupchenko ve Parsons, 1987: 13). Yaklaşım etkileşim ve iletişim yollarının gelişimine bağlı olarak gençlerin çevresinde model ve örnek alınabilecek değer, tutum, davranış ve kişilerin çeşitlendiğinden yola çıkar. Gençlerin bunlar arasında etki altında kalmadan doğru bir tercih yapmasının zorlukları değerler eğitiminde onların tercih yapma süreçlerini geliştirecek bir yaklaşımı gerektirmektedir ve öğretmenler de bunu kolaylaştırıcı roller üstlenmelidir (Ryan, 2002; Simon, Leland ve Kirschenbaum 1972, akt. Akbaş 2008).

Suparka ve Johnson (1975) değer açıklama yaklaşımının amaçlarını: (i) Öğrencilere kendisinin ve başkalarının değerlerinin farkında olması ve onları tanımlaması için yardımcı olmak. (ii) Öğrencilerin kendi değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir şekilde iletişim kurabilmelerine yardımcı olmak. (iii) Öğrencilerin kendi kişisel duygu, değer ve davranış desenlerini test etmek için hem mantıklı düşünce hem de

duygusal farkındalığı kullanmalarına yardım etmek olduğunu belirtir. Simon (1966: 40-42 akt. Kupchenko ve Parsons, 1987) ise değer açıklama yaklaşımının öğrencilerin: (i) daha kararlı ve azimli, (ii) daha üretken, (iii) eleştirel düşüncesi daha gelişmiş ve (iv) birbirleri ile daha iyi ilişkiler kurabilen bireyler olmalarına yardım ettiği görüşündedir.

Değer açıklama yaklaşımında rol yapmaya dayalı oyunlar, canlandırmalar, yapay veya gerçek değer yüklü durumlarla yüzleşmek, derinlemesine benlik analizi etkinlikleri, duyarlılık çalışmaları, sınıf dışı etkinlikler, küçük grup müzakereleri, düşünce kâğıtları, tümevarım ve problem çözme gibi metotlar kullanılır. (Suparka ve Johnson, 1975; Bazarkulov 2008). Bu metotların uygulanışında birtakım aşamalardan geçerek öğrencinin kendi değerlerini bulması sağlanır. Öğrencinin eğitimcinin de yardımı ile mevcut değer seçeneklerinden her birisini sonuçları ile değerlendirmesi ve bağımsız bir şekilde kendi savunduğu değeri belirlemesi gerekir. Öğretmenin bundan sonraki görevi öğrencinin yaptığı seçimi eleştirmek veya değiştirmeye çalışmak değil bunu açıkça ifade etmesi için ona imkânlar sunmak ve teşvik etmektir. Öğrenci seçtiği değere uygun davranışlar gösterdiğinde değer açıklama süreci tamamlanmış olur. (Simon, Leland ve Kirschenbaum 1972, akt. Akbaş 2008; Naylor ve Diem 1987 akt Keskin, 2008).

Değer açıklama yaklaşımında sürece yönelik uygulama adımları yaklaşımın doğası gereği diğer yaklaşımlara göre daha esnektir. Raths, Harmin ve Simon (1966 akt. Suparka ve Johnson, 1975: 32; Kupchenko ve Parsons, 1987: 13-14) yaklaşımın uygulanması için önerdiği yedi basamaktan oluşan model şu şekildedir:

- a) Öğrencinin alternatifleri inceleme, tanıma ve aralarından birini seçmesine yardım et.
- b) Öğrencinin her bir alternatifin sonuçlarını ince ve mantıklı bir şekilde tartmasına yardım et.
- c) Öğrencinin tercihini özgürce yapması için onu cesaretlendir.
- d) Onu, kendisi için neyin daha değerli olduğu konusunda düşünmeye teşvik et.
- e) Kendi değer tercihini topluma/gruba sunarak teyit etmesi için fırsat sun.
- f) Değerine göre davranması ve yaşaması için onu cesaretlendir.
- g) Değerine uygun davranışı sürekli hale getirmesi için ona destek ol.

Raths, Harmin ve Simon, (1966 akt. Kupchenko ve Parsons, 1987: 15) değer açıklama sürecinde öğretmenin rolünü:

- a) Öğrencilerin tutum ve değerlerine dair açıklamalarını almak;

- b) Eleştirmeden, değiştirmeye çalışmadan, yargılamadan öğrencilerin fikir, inanç, duygu ve düşüncelerini kabul etmek;
- c) Öğrencilerin kendi değerleri hakkında düşüncelerini sağlayacak soruları çoğaltmak;
- d) Kendi düşünce ve değerlerini sadece bir örnek olarak açıklamak olarak belirler.

Değer açıklama yaklaşımı öğretmenlere, danışmanlara, çocuklara liderlik eden kişilere hatta ebeveynlere hangi şart altında olursa olsun “hiçbirimiz çocuklara özellikle de başkalarının çocuklarına bir değerler sistemi öğretme hakkına sahip değiliz” der (Corder, 1999: 4; Kirschenbaum, 2000). Öte yandan bunun başarılabilir bir iş olup olmadığı yaklaşımın öncülerinden Kirschenbaum (2000) tarafından bile sorgulanmıştır. O’na göre değer açıklama sürecini gerçekleştireceğiniz sınıf uygulamalarını sürdürebilmek için bile birtakım ortak değerleri kabullenmeye ihtiyacınız vardır. Öğrencilerin değerlerine dair düşüncelerini paylaşabilmesi için öncelikle onlara birbirini dinleme, saygı duyma gibi ön değerleri kazandırmış, en azından kabul ettirmiş olmanız gerekir. Değerler üzerine konuşmaya başlamak, ahlaki meseleleri analiz edecek olmak bile aslında ahlak önemlidir mesajını barındırır

1960 ve 1970’lerde eğitimciler arasında oldukça popüler olan değer berraklaştırma yaklaşımının 1980’lerden sonra ciddi bir şekilde popülaritesini kaybettiği görülür (Kirschenbaum, 2000; Corder, 1999). Yaklaşım daha yoğun bir şekilde bu dönemden sonra dini ve siyasi açıdan eleştirilmiş; psikoloji alanında yaşanan paradigma değişiklikleri nedeniyle güç kaybetmiş ve yaklaşımın teorisi kendi içindeki zayıflıklar yönünden de sorgulanmıştır. Genelde dini açıdan değerlerin göreceliliğine yol açtığı için eleştirilen yaklaşım, siyasi açıdan liberal siyasi düşüncenin eğitime yansımaları olarak görüldüğü için diğer siyasi görüşlerin eleştirisine maruz kalmıştır. Yaklaşımın sınıfta uygulama sürecinde konunun önemsizmiş gibi algılanmasına varacak kadar düzensiz görüntülerin ortaya çıkması da eleştirilen diğer bir noktadır. 1980’lerden sonra ABD’de hümanist psikoloji ekolünden bilişsel ve davranışçı ekollere doğru yaşanan geçiş süreci de bu yaklaşımı daha çok eleştirilir hale getirmiştir (Corder, 1999).

Değer berraklaştırma yaklaşımının öncülerinden olan Kirschenbaum (2000) bu yaklaşımı terk ederek daha bütüncül bir yaklaşım olan karakter eğitimi yaklaşımını geliştirmeye çalışmasını açıklarken değer berraklaştırmanın teorisini kurarken göz ardı ettikleri veya itiraf etmekte kaçındıkları bir noktadan bahseder. Değerler eğitimi için

hazırlanan hangi program olursa olsun nihai amaçlarından birisi bireyi geliştirmek olsa da diğer bir nihai amaç da yapıcı bir şekilde sosyalleşmiş, diğer insanlara saygı duyan bir insan olmasını sağlamaktır. Günümüzde toplumsal yapıya baktığımızda böyle bir ihtiyacın daha da fazla olduğunu görürken değer eğitiminde yetişkinlerin sorumluluğunu reddeden bir yaklaşımın bunu daha iyi sağlayacağını söylemek zordur.

Ahlak eğitiminde çocuklara herhangi bir telkinde bulunmamayı öğütleyen Montaigne'in fikirlerini eleştirirken Kanad (1948: 275)'in belirttiği gibi "Çocuklara muhtelif fikirleri verip onları şüphe içinde bırakmak bilişsel olarak ileri seviyedeki çocuklar için üstesinden gelinebilir bir durum olsa da acaba orta yetenekli olanlar için iyi midir?" şeklinde sormak da gerekmektedir. Onların kafalarına düşünüşe temel teşkil etmesi için tanınmış ve doğruluğu genel kabul görmüş fikirleri koymak daha iyi olmaz mı? Şüphesiz çocukları serbest araştırmaya ve muhakemeye terk etmek faydalıdır. Ancak bu amaca ulaşmak için mutlak serbestlik çoğu zaman iyi sonuç vermez. Bu amaca giden yolu kısaltmak için doğruluğu herkesçe kabul edilmiş bazı fikirlerin çocuklara telkin edilmesi herhalde lüzumlu olsa gerektir.

#### **3.4.2.2. Ahlaki Muhakeme**

Piaget, öğretmenlerin çeşitli normları çocuklara telkin ederek değil de problem çözme yoluyla onların kişisel keşiflerini yapmalarına fırsatlar hazırlayarak ahlaki gelişimlerini sağlayabileceğini belirtmişti (Nucci, 2002: 1681). Ahlak gelişimi ve eğitiminde Piaget'in çizgisini devam ettiren Kohlberg çocuklarda ahlaki gelişimi açıklamaya yönelik çalışmalarda Sokrates'ten Kant'a uzanan çizgide kendine yer bulan ahlaki düşünüş ve yargılama yeteneğine odaklandı. (Power, 2002: 1376). Kohlberg, çalışmamızda "Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı Açısından Karakter Gelişimi ve Eğitimi" başlığı altında açıkladığımız üzere ahlaki gelişim basamakları üzerine yaptığı tespitleri geleneksel ahlak eğitiminin "ahlaki davranış birtakım erdemlere dayanır", ahlak erdemler çantasıdır" görüşüne karşı çıkmak için kullandı. Ahlak anlayışı ve gelişim teorisine uygun olarak ahlak eğitiminin ahlaki muhakeme aşamalarına odaklanması gerektiğini ileri sürdü ve bir değerler eğitimi yaklaşımının gelişimine öncülük etti (Nucci, 2002: 1681).

Ahlaki muhakeme eğitimcilerde telkin ve değer göreceliliğinin çapraz ateşi arasında kalmadan ahlaki gelişimi sağlama yolu sunmayı amaçlayan bir yol arayışıdır. Yaklaşımın anahtarı bilişsel ahlaki gelişimi sağlayacak dengesizlik ve dengesizliği

aşmak için arayış halini oluşturmak için farklı bakış açılarının takas edilmesini sağlamaktır (Power 2002: 1377). Yaklaşım temelde Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine dayanmaktadır. Bu teori dışında ahlaki gelişimi benzer şekilde açıklayan başka ahlaki gelişim teorileri olmasına karşın bunlar değerler eğitime uygulanmamıştır. Kohlberg'in teorisi ile ahlaki gelişime dair diğer teorilere değerler eğitimi açısından baktığımızda birtakım ortak sonuca ulaşmak mümkündür (Suparka ve Johnson, 1975: 17-18):

- a) Her bireyin değerleri idrak etme durumunu belirleyen bilişsel yapısal zeminler vardır.
- b) Var olan bu yapısal zeminler ardışık aşamalar şeklinde gelişir. Aşamalar atlanamaz.
- c) Bazı kişiler aşamaları diğerlerinden daha hızlı geçebilir ve daha ileri gidebilir.
- d) Bir aşamadan diğer bir aşamaya geçiş uzun bir süreçtir ve otomatik olmaz.
- e) Aşamalar arasındaki geçiş hareketinin yönü ahlakın olmadığı dönemden, toplumsal (dışsal) ahlaka oradan da otonom ahlaka doğrudur.
- f) Farklı kültürlerde de olsa tüm bireyler bu aşamalardan geçerek gelişirler.
- g) Ahlaki muhakeme ahlaki davranışla ilişkilidir.

Ahlaki muhakeme yaklaşımında genelde değer ve değer kazanmak kavramları kullanılmaz. Vurgu akıl yürütme ve düşünme üzerinedir. Değerlerin bilişsel ahlaki inançlar veya kavramlar olduğu iması yapılır. Ahlaki muhakeme yaklaşımının değerler eğitimi açısından amaçları: (i) Öğrencilerin yüksek değerler sistemine dayanan daha kompleks düşünce şemaları geliştirmesine yardım etmek. (ii) Öğrencileri kendi değer tercihleri ve pozisyonlarının gerekçelerini müzakere etmeye yöneltmek olarak ifade edilmektedir (Suparka ve Johnson, 1975).

Öğretmen sınıfta öğrencileri ahlaki ikilemlerle yüzleştirecek olay ve ikilemler ortaya koyar. Öğrenciler bunun üzerine tek tek ya da gruplar halinde çalışarak olayın ahlaki çözümünün ne olduğu ve neden böyle olması gerektiğini belirtirler (Akbaş, 2008). Ahlaki muhakeme için farklı değer alanlarından ikilemler kullanılabilir. Kohlberg (1976 akt. Kupchenko ve Parsons, 1987: 8) evrensel olarak kullanılacak cezalandırma, mülkiyet, roller ve bağlılıklara dair kaygılar, roller ve otoriteye dair kaygılar, hukuk, yaşam, özgürlük, adalet dağıtımı, dürüstlük ve cinsellik alanlarını belirlemiştir. Bu

alanlara dair çeşitli film, kayıt, hikâye, tarihi doküman ikilemler için materyal olarak kullanılabilir.

Ahlaki muhakemenin sınıfta uygulanışında temel metot ahlaki ikilem ve küçük gruplarla kısmen yapılandırılmış tartışmalardır. Ahlaki ikilemler içeren hikayelerin küçük gruplarla “neden ve niçin” sorularına dayanarak müzakere edilmesi istenir (Suparka ve Johnson, 1975). Bu müzakere sürecinin sınıfta uygulanışı ile ilgili Savage ve Armstrong bir model önermişlerdir (1996 akt. Keskin 2008: 32-33):

- a) Öğrencilerin seviyesine uygun ancak yetişkin olarak karşılaşmaları mümkün olan ilgi çekici bir ikilem sınıfta açık ve öz bir şekilde sözel, yazılı ya da görsel şekilde sunulur.
- b) Her öğrenciden böyle bir ikilemle karşılaştığında ne yapacağını nedeni ile birlikte yazması istenir.
- c) Öğrenciler gruplara ayrılarak kendi yazdıklarını grup içinde paylaşmaları ve özellikle nedenler üzerine tartışmaları sağlanır.
- d) Öğretmen bütün görüşleri kapsayan bir tartışma başlatır.
- e) Tartışmanın ardından öğretmen her öğrenciden kendisinin desteklemediği bir görüşü destekleyecek olumlu nedenler yazmasını ister. Böylece her öğrenci kendi görüşü dışındaki alternatifler üzerine de düşünmüş olur.
- f) En son olarak her öğrenciden kendi görüşünü destekleyen nedenleri tekrar yazması istenir.

Ahlaki ikilemlerin sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcinin bilmesi ya da yerine getirilmesi gereken bazı durumlar ve şartlar vardır. Kohlberg ve Turiel (1971 akt Kupchenko ve Parsons 1987: 6) bunları dört madde ile özetlemiştir:

- a) Eğitimci öğrencilerin ahlaki yargılamalarından onların ahlaki muhakeme düzeylerini anlayabilmelidir.
- b) Öğrencileri mevcut ahlaki muhakeme düzeylerinin bir basamak üstündeki ikilemlere muhatap kılmalıdır.
- c) Eğitimci öğrencileri gerçekten ahlaki ikilem olarak görülen meselelerle muhatap kılmalıdır. Gelişigüzel hazırlanmış, zorlayıcı olmayan ve biraz irdelendiğinde diyalogun tıkanmasına yol açacak kadar dar konularla ilgili ikilemler öğrencide memnuniyetsizlik oluşturur ve etkinliğin ciddiye alınmasını engeller.



- d) Fikirlerin açık bir şekilde paylaşılabilirdiği, ahlaki tartışmaların serbestçe yapıldığı bir müzakere ortamı oluşturabilmelidir.

Ahlaki muhakemede öğrenci aktiftir. Öğrenciden samimi bir şekilde gerçek düşüncelerini paylaşması beklenir. Eğitiminin müzakere lideri olarak rolü ise bir kolaylaştırıcı ve Sokratik sorgulayıcı olarak çocukları başkalarının bakış açılarını göz önünde bulundurmaya ve kendi argümanlarının yeterliliğini test etmeye cesaretlendirmektir (Power 2002: 1377). Yaklaşımda öğretmenden beklenen rolü Bayer ve Barry (1975 akt. Kupchenko ve Parsons, 1987: 7-8) şu şekilde özetler:

- a) Öğrencilerin fikirleri üzerine eleştirel yargılamalar yapmadan, teşvik edici bir atmosfer oluşturmak,
- b) Öğrencileri birbirlerini görebilecekleri ve duyabilecekleri bir şekilde oturtmak,
- c) Öğrencilerin her söylediğini dikkatlice dinlemek,
- d) Öğrencileri yıldırmayacak sorular sormak,
- e) Öğrencileri birbirleri ile etkileşime geçmeye teşvik etmek,
- f) Öğrencilerin müzakere yeteneğini geliştirmek,
- g) Sınıf etkinliğini; uygun sorular, alternatif ikilemler veya önceden sınıfta kullanılan ikilemlerle bağlantılar kurarak canlı ve yapıcı tutmak,
- h) Uygulama öncesinde dikkatlice hazırlık ve plan yapmak fakat spontane durumlar için de esnekliğini korumak.

Ahlaki muhakeme yöntemi sınıfta kolayca uygulanabilecek bir yöntem olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Öncelikle bu yöntemin uygulanabilmesi için yöntemin dayanmış olduğu kompleks ahlaki gelişim kuramının iyi bilinmesi gerekir. Öğretmenlerin grup müzakerelerini verimlileştirebilmek ve öğrencilerin bireysel olarak verdiği cevapları kavrayıp yorumlayabilmek için çok iyi yetişmiş olmaları gerekir. Aynı zamanda sınıf içerisinde öğrencilerin her birinin bilişsel ahlaki düzeyini belirlemek ve süreci ona göre yönlendirmek de hem uzmanlık isteyen hem de zaman alıcı bir süreçtir (Suparka ve Johnson, 1975: 23-24).

İşbirlikçi bir ahlaki sınıf ortamı ve ahlaki diyalog ortamı oluşturmak için öğrencileri ile ahlaki muhakeme uygulamaları yapmayan çalışan bir öğretmenin uygulamaları üzerine yaptığı analizlerde Lickona (1997: 97) başarısızlığın nedenleri olarak çoğunlukla ahlaki muhakemede eleştiri noktası bu hususları da içeren şu sonuçlara ulaşmıştır:

- a) Öğretmenin “doğruyu ben biliyorum” bakalım öğrencilerin hangisi bu cevabı tahmin edecek düşüncesi içinde olması
- b) Öğretmenin erdemin tek kaynağı olarak kendini görüp öğrencileri onun soru ve yönlendirmeleri üzerine konuşan bireyler olarak görmesi
- c) Üzerine konuşulan ahlaki ikilemlere çok farklı boyutlardan bakamayıp alternatifleri görememe ve tartışmayı daha geniş zamana yaymamak
- d) Yüksek akıl yürütme düzeyinde cevaplar veren öğrencileri yeterince onaylayıp ödüllendirmemek
- e) Öğretmenin kendi doğru kabul ettiği cevabı veren öğrencileri liderleştirip tartışmayı onlarla beraber yürütmesi

Kohlberg’in ahlaki gelişim üzerine çalışmalarından yola çıkarak 1970’lerden sonra çok boyutlu çalışmalar yapmaya devam eden Elliot Turiel’de teorinin ve eğitime uygulanışının bazı noktalardan yetersiz kaldığını belirtmiş ve domain/etki veya alan teorisini geliştirmiştir. Bu teoride çocuğun ahlaklılık kavramlarının gelişimi ile toplumsal uzlaş gibi sosyal faktörlerin etkisi arasında ayırım yapıldı. Çocukta ahlaklılık üzerine kavramlar ve toplumsal uzlaşılar çocuğun gayreti olmaksızın oluşur. Ahlaklılık çocuğun içinde belirlediği veya ulaştığı bir sonuç değil içinde bulunduğu grubun uzlaşılarına göre belirlenen bir durumdur. Ahlaki bir ortamda sebepsiz yere başkalarına zarar verme gibi bir davranışı engelleyen bu davranışın diğer insanlar üzerindeki etkilerine dair içsel bir uyarılımdır. Bu tür içsel uyarılımlar ise söz konusu davranışa dair ilkelerden değil, davranışın etkileri ve sonuçlarından çıkar. Ahlaki muhakemenin püf noktası başkalarının refahı üzerine zarar, refah ve adalet bağlamı düşünmeye kuruludur (Nucci, 2002: 1682).

Ahlaki muhakeme yöntemi hem geleneksel telkin yöntemlerine hem de değer açıklama yaklaşımına alternatif olarak görülür. Bu yaklaşıma bazı yönlerden benzer görülen değer açıklama yaklaşımının asıl amacı bireyin kendi değerini fark etmesini ve başkalarının değerlerini tolere etmesini sağlamak olduğu için değerler bireysel bir tercih meselesidir ve derin bir görecelilik söz konusudur. Ahlaki muhakemede doğru değerlere ulaşmak için değerlere dair düşünce ve tecrübelerin paylaşımı söz konusudur. Aynı zamanda bu yaklaşım ahlaki gelişimi öğüt ve teşvik ile rol modeli olmaya indirgeyen geleneksel yaklaşımlara da ahlaki gelişimi çok basite indirgedikleri düşüncesiyle karşı çıkmıştır (Power, 2002: 1377).

### 3.4.2.3. Değer Analizi

Değer analizi, ahlaki değeri içeren örnek oylalar üzerinden sistemli düşünce becerilerini kullanarak öğrencilerin ahlaki değerleri kazanmasını sağlamaya çalışan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımına paralel biçimde geleneksel yaklaşımların öğrenciye sınıf içinde veya dışarıda nasıl davranılması gerektiği konusunda öğüt ve direktifler vermeye dayanan tutumuna karşı çıkarak karşılaşılan problemleri neden ve niçin soruları temelinde kanıtlarla birlikte analiz edilmesini öngörür. Değer analizinde öğrencilerin sorunu tanımlaması, sorun hakkında çeşitli kaynakları kullanarak bilgi toplaması, olası çözüm yollarını belirlemesi gibi bilimsel düşünce süreçlerinin değerler alanına uygulandığı görülür (Doğanay, 2006).

Değer analizi yaklaşımında amaçlar: (i) Öğrencilerin değerler ile ilgili konularda bilimsel araştırma ve mantıklı düşünmeyi kullanarak karar vermelerine yardım etmek. (ii) Öğrencilerin kendi değerlerini kavramsallaştırma, çeşitli şekillerde ilişkilendirmek için mantıksal analitik süreçleri kullanmalarına yardım etmek olarak belirlenmiştir (Suparka ve Johnson, 1975; Kupchenko ve Parsons, 1987).

Analiz yönteminde sıklıkla kullanılan metotlar; (i) delil gösterme ile birlikte akıl yürütmeyi de gerektiren yapılandırılmış akılcı müzakereler, (ii) prensipleri analiz etmek, (iii) ahlaka dair çeşitli durum ve olguları analiz etmek ve (iv) araştırma ve tartışmadır. Sosyal problemlerle ilgili olarak birey veya grup çapında literatüre ya da alana yönelik çalışmalar yapmak ve seminer veya diyalog yöntemiyle bunu sınıfta paylaşmak sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu sunum ve sınıf içi diyaloglarında öğretmen sorularıyla ufuk açıcı bir rol üstlenir (Suparka ve Johnson, 1975).

Çevrenin temiz tutulması, ortak görevlerin yerine getirilmesi, trafik kurallarına uyulması, okula geç kalma sorununun aşılması, sokak hayvanları ile ilgili çözümler üretilmesi gibi birçok sorun bu yaklaşımla değerlerle ilişkilendirilebilir. Örneğin Çengelci (2010: 21-22) Welton ve Mallan (1999)'dan uyarladığı örnek değerler analizi işleniş sürecinde okula bisikletle giden fakat okul yolunun taşıt trafiğine açık oluşu, bisiklet kullanmaya çok uygun olmayışı ve çocuğun da biraz daha erken kalkmaması nedeniyle derse geç kalması problemini sorumluluk, kurallara uyma ve can güvenliği gibi değerler açısından analiz edilebileceğini belirtmektedir. Bu analiz sürecinde sorunu öğrencilere sunma/öğrenciler açısından sorunu belirleme, sorunu açıklama, soruna ilişkin bilgi ve kanıtlar toplama ve kanıtların doğruluğunu değerlendirme, olası çözüm

yollarını belirleme ve değerlendirme, alternatif çözüm yolları arasından seçim yapma ve seçim doğrultusunda eylemde bulunma aşamaları izlenir.

Değer analizi yaklaşımı ahlaki muhakeme yaklaşımında olduğu gibi mantıksal düşünmeye önem verir. Bununla birlikte iki yaklaşım arasındaki en belirgin farklılık ahlaki muhakemede bilişsel ahlaki ikilemlere odaklanılırken, değer analizinde sosyal değerlere ilişkin konulara odaklanılır (Suparka ve Johnson, 1975: 24). Değer analizinde incelenecek konular gerçek dünyadan ahlaki muhakemeyi harekete geçirebilecek özelliklere sahip, ahlaki prensiplerle ilişkisi kolaylıkla kurulabilecek konular olmalıdır (Kupchenko ve Parsons, 1987: 9). Değer analizi ile ahlaki muhakeme yaklaşımı arasındaki belirgin farklılıklardan bir diğeri de değer analizinin değerlere ilişkin sosyal konuları duygusallıktan olabildiğince uzak mantıksal bir süreçle incelemeye çalışmasıdır. Ahlaki muhakemede belli bir ilkeyi veya görüşü önceden seçip onu diğer alternatiflerle kıyaslayıp savunmak önerilirken değer analizinde tersine bir süreçle konunun önceden bilimsel bir süreçle analizi, alternatifler belirlemek ve ondan sonra bir karara varmak önerilir (Welton ve Mallan 1999: 147-148 akt Çengelci: 2010).

Değer analizi yaklaşımı ahlaki meseleleri önyargıdan uzak objektif bir bakış açısıyla ve bilimsel çözümlene süreçlerine dayanarak çözüme imkânı sunması yönünden takdir edilse de özellikle uygulama açısından birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Değer analizi yaklaşımı ahlak eğitimi gibi duyguların da büyük oranda ön planda olduğu bir alanda çok fazla mantıksal ve bilimsel süreçlere vurgu yaptığı ve uygulama açısından uzun zaman aldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Sunal ve Haas, 2002: 183 akt. Çengelci 2010).

Değerler eğitiminde değer geliştirmeci yaklaşımlar olarak ortaya koyduğumuz değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları ahlaki içeriğin karakterin geliştirilmesinde müzakere ve düşünce maddesi olarak kullanılmasına dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar çeşitli yönlerden eleştirilmiş olmakla birlikte önerdikleri müzakere süreçlerinin ahlak eğitimi ve gelişimine katkısı genel olarak bütüncül yaklaşımlar tarafından da takdir edilmiştir. Nitekim karakter eğitiminde önemli isimler olan Berkowitz and Bier, (2004: 81) “araştırmalar ahlaki içeriği karakter eğitiminde etkili bir şekilde kullanmanın esas unsurunun belirli konuları saygılı ve yapılandırılmış akran tartışmasına dayanan eğitimsel süreçleri kullanmak olduğunu göstermektedir” görüşünü dile getirmektedir. Karakter eğitiminin diğer önemli ismi Lickona (1978) da Fairnes

Meeting (adalet buluşması) adıyla benzer metotları kullanan değer analizi grupları önermektedir. Fairness meeting sınıfta, evde veya gruplarda uygulanabilecek bir problem çözme yoludur. Problem açık bir şekilde tanımlanır, katılımcıların fikirleri alınır. Tüm ortakların adil bulduğu bir çözüm için çalışılır, böylelikle katılımcıların adalet duygusu gelişir.

### **3.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar**

Değerler ve karakter eğitimi çok boyutlu bir olaydır. Gencin düşüncesine olduğu kadar duygularına hitap etmeden; iradeyi güçlendirirken alışkanlık kazandırmadan; bireyi eğitirken çevresini, sosyal faktörleri göz önünde bulundurmadan etkili bir karakter eğitiminin gerçekleştirilmesi zordur. Değerler eğitimi değerler arasında tercih yapabilme yeteneğine indirgeyen değer açıklama; ahlaki ikilemleri çözümlenmeye odaklanan ahlaki muhakeme veya ahlaki problemleri somut bilimsel meseleler gibi ele alan analiz yöntemleri ya da gencin bireyselliğini görmezden gelerek eğitimi telkin ve örnek olmaya inhisar eden değer aktarma yaklaşımlarının tek başına istenen sonuca ulaşması beklenemez. Bu yüzden değerler eğitiminde imkânlar, konunun özelliği, muhatapların durumu gibi faktörlere bağlı olarak farklı yöntemlerin bir bütünlük içinde kullanılması önerilmektedir (Lickona 1991; Herman, 1992; Helstead ve Taylor, 2000; Berkowitz ve Bier 2004: 76). Bu nedenle değerler eğitiminde değer aktarma ve değer geliştirme yaklaşımlarının yanında daha bütüncül yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Değer eğitimi yaklaşımlarından bazıları, özellikle de en çağdaş yaklaşımlar olan karakter eğitimi ile adil topluluk okulları yaklaşımları, okul yaşamının ve okulda oluşturulan kültürün, toplumun istediği değerlerin çocuklara kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar (Sarı, 2007). Bu yaklaşımlar bir yandan saygı, sorumluluk, işbirliği gibi birtakım değerleri önceden belirleyip eğitim yaşantılarını buna göre düzenleme ve örneklik oluşturma gibi geleneksel yöntemlerden istifade ederken bir yandan öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı, tecrübe edilen sorunların ahlaki müzakereler ve işbirliği yoluyla çözümlenmesi ve yaşayarak öğrenme gibi değer geliştirmeci çağrışımlar yapmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımlar çok daha kapsamlı ve sistemli bir eğitim reformu önermektedirler.

#### **3.4.3.1. Adil Topluluk Okulları**

Bireyin ahlaki gelişimi ilişki içinde bulunduğu kurumların yapıları ile yakından ilişkilidir. Bireyleri sosyal rolleri alma konusunda teşvik eden, ahlaki müzakereler

açısından üretken olan kurumlar bireyin ahlaki gelişimine katkı yapar (Scharf, 1975; Scharf, 1976). Farklı dönemlerde yapılan çeşitli araştırmalar demokratik grup ilişkilerinin işlediği ve bireylerin her birinin kendini ifade imkânı bulduğu kurumlarda bireylerin hızlı sosyal gelişim gösterdiğini belirlemiştir (Cooley, 1916; Mead, 1933; Lewin 1945; Argyris 1974 akt. Scharf, 1976). Öte yandan bizatihi ahlaki muhakeme yaklaşımının geliştiricisi olan Kohlberg zamanla ahlaki gelişim için bilişsel fonksiyonların eğitimi kadar sosyal çevrenin şartlarını da dikkate almak gerektiğini belirterek adil topluluk okullarını kurma düşüncesine yönelmiştir (Scharf, 1975; Scharf, 1976; Sandra, 2008; Power 2002).

Kohlberg’i adil topluluk okullarını kurma düşüncesine sevk eden etkenlerin başında ahlaki muhakeme yönteminin çocuklarda ahlaki düşünüşü geliştirebileceğini ancak düşüncelerini hayata aktarma noktasında yöntemin eksik kaldığını ve ahlaki muhakeme süreçlerinin öğretmenin yanlış idaresiyle bir telkin sürecine dönüşme riskinin bulunduğunu fark etmesi oldu. Adil topluluk okullarının altında yatan bir başka düşünce ise o dönemlerde ABD okullarının yoğun olarak bireyselliği ve bireysel başarıyı temele alan eğitim anlayışının toplum kültürüne verdiği zararların fark edilmesiydi. Oysa Kohlberg toplumsal gelişim ile ahlaki gelişimi aynı paralelde değerlendiriyordu. J. Dewey’in “eğitim entelektüel ve ahlaki gelişimi amaçlamalıdır” görüşünü esas alarak öğrencinin öğrendiklerini yapılandırıp özümsemesini sağlayacak kadar girişimciliği cesaretlendiren, gelişime uygun okullar kurmaya çalıştı (Power, 2002: 1377). Bireyin ahlaki gelişim aşamalarını sağlamaya uygun bir sosyal ortam oluşturmayı amaçlayan Kohlberg’in bu dönüşümünü Power (2002) bilişsel yapılandırmacı ahlak anlayışından sosyalleşme yoluyla ahlak gelişimi anlayışına geçiş olarak değerlendirmektedir.

Kohlberg, öğrencilerin ahlaki meseleleri teorik olarak irdeleyerek toplumda ve okulda karşılaştıkları ahlaki problemlere çözüm olabilecek ahlaki ilkeleri kazanmalarını bir yandan da bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlamak için kurduğu okullara işleyişindeki demokratik sistem nedeniyle “küçük cumhuriyetler” adı verilmektedir (Sandra, 2008). Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır (Sarı, 2007). Adil topluluk okullarının katılımcı demokratik ortamında öğrencilerin okulun düzen ve yönetiminde sorumluluk alarak gerçek yaşam ikilemleri ile yüzleşmeleri sağlanır. Bu okullardaki sistemin kalbi okul meclisleridir. Düzenli

olarak yapılan okul meclis toplantılarında demokratik kurallar çerçevesinde okulun yönetsel süreçlerinin ele alınması sağlanmaktadır. Bu ana meclis dışında disiplin komitesi, danışma grubu, küçük grup toplantıları, sınıf içi ahlaki müzakere grupları ve personel-öğrenci danışma kurulları gibi çeşitli yardımcı kurullar bulunmaktadır (Sandra, 2008).

Power (2002)'e göre adil topluluk okullarının iki temel karakteristiği vardır: (i) okullardaki tüm bireylerin yönetim süreçlerine doğrudan katılımını öngören katılımcı demokrasi ve (ii) güçlü birlik duygusu ile karakterize edilen bir toplum inşasına olan bağlılık. Bu iki temel ilkeye dayanarak okulun tüm paydaşlarının okulun yönetim ve gelişim sorumluluğunu paylaşması ve okul topluluğunu sahiplenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Adil topluluk okullarını uygulamaya dönük ilk girişimler Niantic Projesi ile bir hapisane de gerçekleştirilmiş, mahkûmlar ve personelin katılımıyla hapisane kuralları belirlenerek bunların uygulanmasına yönelik herkesin sorumluluk yüklenmesi sağlanmıştır. Ardından 1974 yılında Irvine Unified School District ve Kohlberg'in yönetiminde Cambridge Public Schools tarafından okullarda uygulamaya geçilmiştir. Uygulamalar sonucundaki araştırmalar bu kurumlarda bireylerin demokratik değerleri diğerlerine göre daha yüksek oranda benimsediklerini ve daha hızlı sosyalleştiklerini (Scharf, 1975; Scharf, 1976; Sandra, 2008) ancak çocukların bilişsel ahlaki gelişim düzeylerinin ahlaki muhakeme yönteminden daha farklı gelişmediğini ortaya koymuştur (Power, Higgins ve Kohlberg 1989; Power ve Power, 1992 akt. Sarı 2007: 64).

Davis (2003), karakter eğitimi sadece ahlaki muhakeme ve analizlere dayalı olarak yapan okullarla adil topluluk okullarını kıyaslayarak adil topluluk okullarının daha tercih edilir olduğunu belirtir. Basit karakter eğitimi adını verdiği birinci yol öğrencilerin entelektüel yeteneklerini, ahlaki konulardaki bilgilerini, bakış açısı belirleme ve tercih yapma yeteneklerini, tercihlerini toplumsal açıdan kabul görebilecek nedenlere dayandırma kabiliyetlerini geliştirerek onların karakterini şekillendirmeye çalışır. Düşünsel kökeni John Dewey'e kadar giden adil topluluk okullarında ise sadece ahlaki muhakeme ve ahlaki bilginin gelişmesi değil tecrübeye dayalı olarak demokratik toplum değerleri kazanmak hedeflenir. Bu okullar öğrencilere gerçeklik duygusunu yaşama imkânı sunar. Öğrenciler erken sorumluluk almaları nedeniyle bu okullarda

ciddi hatalar da yapabildiği için cesaret isteyen bir uygulamadır ancak bu okulların temel düşüncesi *tecrübe en iyi öğretmendir* anlayışıdır.

### **3.4.3.2. Karakter Eğitimi**

Karakter eğitimi örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretlerinin tamamı olarak tanımlanabilir. Modern anlamda ilk olarak Thomas Lickona (1991) tarafından sistemleştirilen karakter eğitimi yaklaşımı, temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde okul ve öğretmenin daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiğini vurgular. Uygulamada ise iyi karakteri sembolize eden temel değerler saptanmış ve bu değerlerin kazandırılması için okul ve sınıfta uygulanması gereken yöntemler önerilmiştir. Önerilen yöntemler tüm okul yaşamı ile birlikte veli ve çevresel faktörleri de içine alan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır (Ekşi, 2003). Bu özelliği nedeniyle ABD’de karakter eğitimi çabalarına genç insanların ahlaklı, sorumluluk sahibi ve düşünceli olmasını sağlayacak okullar oluşturmayı amaçlayan *ulusal eğitim hareketi* ismi verilmektedir (Frye ve diğerleri, 2002).

Literatürde Amerika’da Thomas Lickona’nın öncülüğünde gelişen yaklaşımı ifade eden karakter eğitimi kavramının değerler eğitimi anlamında genel bir tarzda (Veugelers, 1997) veya değerler eğitimi kavramı yerine bir şemsiye kavram olarak kullanıldığına da şahit olunmaktadır (Otten, 2000; Character Education Partnership, 2002). Karakter eğitimi geleneksel eğitim düşüncesinde ahlak eğitimi ile benzer şekilde kullanılmış olsa da bu yeni kullanımı doğru kabul etmek zor görünmektedir. Zira değerler eğitimi farklı isimler altında her zaman eğitimin bir parçası olarak var olmasına karşın 1960’lardan sonra değer berraklaştırma, ahlaki muhakeme ve değer analizi gibi farklı yaklaşımlarla uygulanmaya çalışıldı. Karakter eğitimi yaklaşımının ise 1960-80 arası değerler eğitimi alanında değer açıklama yaklaşımının oluşturduğu iddia edilen boşluğa bir alternatif olarak ortaya çıktığı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir (Lickona 1991, Burret ve Rusnak, 1993). Karakter eğitimi değerler ve ahlak eğitimi alanındaki farklı tecrübelerden de istifade ederek yeni bir takım uygulama ve kavramsallaştırmalarla değerler eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Burret ve Rusnak (1993) değerler eğitimi ile karakter eğitimi arasındaki farka bir başka açıdan yaklaşır. O’na göre değerler eğitimi bireyin davranışlarına kılavuzluk edecek temel bazı ilkeler geliştirmeye odaklanırken karakter eğitimi kişinin olgunlaşmasına



yardım edecek kültürel geleneği aktarmaya çalışır. Karakter eğitiminin kendilerine bir alternatif olarak ortaya çıktığı değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımları ile değer telkininde bu durumu görmek mümkündür. Değer telkininde doğruluğu kabul edilmiş belli ilkeler davranış prensibi olarak bireye sunulurken değer açıklama ve ahlaki muhakemede bireyin kendi ilkelerine ulaşmasına destek olunur. Karakter eğitimi ise geleneksel toplum mirasını bireyin kendi karakterini şekillendirmesinde bir ham madde olarak ona sunmaya çalışır.

Yazıcı ve Yazıcı (2011) değerler eğitimi ve genel ahlak eğitimi içerisinde karakter eğitiminin yerini belirlerken ilk olarak değerler eğitiminin daha geniş bir anlam içerdiğini ahlaki, insani, demokratik, estetik, toplumsal, ekonomik, siyasi alandaki değerlerin değerler eğitimine konu olabileceğini belirtir. İkinci olarak ise değer eğitimi daha çok belli ilke ve kuralların içselleştirilmesine odaklanırken karakter eğitimi daha geniş bir bakış açısıyla bireyin nasıl bir kişi olması gerektiğine odaklanır. Üçüncü ayrışma noktası ise karakter eğitiminin eğitim süreçlerinde duyuşsal boyutlara daha fazla önem vermesidir.

Değerler ve karakter eğitimi kavramlarının karşılıklı incelemesinden yola çıkarak karakter eğitiminin değerler eğitimi içindeki konumunu şu şekilde özetlemek mümkündür:

- a) Karakter eğitimi değerler eğitiminin ABD’de yaygınca uygulanan çok boyutlu bir şeklidir. Genel eğitimin başladığı tarihten itibaren ABD okulları hizmet verdikleri toplumun değerlerini ve inançlarını dikkate almış ve çeşitli yollarla onları güçlendirmiştir. Bu güçlendirme faaliyeti günümüzde kendini karakter eğitimi olarak göstermektedir (U.S.A. Department of Education 2008: 1).
- b) Genel olarak değerler eğitimi alanındaki çalışmalara oranla daha bütüncül ve sistemli programlar geliştirilerek kökleşmiştir.
- c) Değerler eğitimindeki farklı yaklaşımlar arasında önceden belirli ahlaki değerlerin belirlenmesini önermesi ve öğretmene aktif rol biçmesi onu değer telkinine yaklaştırmakta fakat eğitimsel açıdan modern değer geliştirme yöntemlerinden de yararlandığı görülmektedir.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Lickona (1991: 90, 141-142, 235-267) değer açıklama gibi yaklaşımların genel olarak değerler eğitimi için uygun olmadığını belirtmekle birlikte öğrencilerin kendileri ve birbirlerini tanımlarını sağlamak ve ahlaki muhakemelerini geliştirmek için bu yaklaşımlardan ve kaynaklarından istifade edilebileceğini

- d) Değerler eğitimi değerler arasında genel anlamda bir ayrıştırma yapmazken karakter eğitimi daha çok ahlaki, toplumsal, geleneksel, hatta dini değerlere referans yapmaktadır.

---

belirtmekte ve sınıf buluşması gibi etkinliklerde ortak bir şekilde kuralların oluşturulmasını ve “sticky situations” ismini verdiği yöntemle ikilem durumlarının analiz edilmesini önermektedir.

## **BÖLÜM 4: BİR DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMI OLARAK KARAKTER EĞİTİMİ**

Bu bölümde karakter eğitimi yaklaşımı – yaklaşımın yer yer değerler eğitimi ile aynı anlamda kullanıldığını da göz önünde bulundurarak – kendine has özelliklere sahip bir değerler eğitimi modeli olarak ayrıntılı olarak incelenecektir. Bu yaklaşım inceleme alanımızdaki okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimi programı ile benzer özelliklere sahip programları uzun yıllardır geniş bir alanda uygulama tecrübesine sahip olması nedeniyle önemlidir. Yaklaşım değerler eğitiminde (i) diğer yaklaşımlara göre çok daha bütüncül bir tarzda halen en yaygın biçimde uygulamada olan yaklaşım olması. (ii) Diğer yaklaşımların birçok yönünden istifade ederek ya da onların eleştirilerine dayanarak yoğun bir kabul ve çok boyutlu katkı ile geliştirilmiş olması. (iii) Bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının tamamına hitap etmesi. (iv) Değer geliştirme ve değer telkini eğilimlerini birleştirmesi. (v) Dini, manevi ve geleneksel değerlere önem atfetmesi nedeniyle çalışma alanımız olan din eğitimi alanına yakın olması. (vi) Son dönemlerde sıkça gündeme geldiği şekliyle (Keskin, 2008; Kaymakcan ve Meydan 2012, Doğan 2007; Arslan 2007) geleneksel ve modern değerleri birleştirmeye çalışan Türk milli eğitiminin genel amaçlarına yakın durması yönüyle de önem arz etmektedir.

### **4.1. Karakter Eğitimi**

“Bireyi akıllı ve iyi kılmak” olarak özetlenen en temel iki amacı sağlamak için eğitim her zaman ahlaka dair konuları çeşitli formlarda ele almıştır (Lickona 1991:6). Ancak ahlak eğitiminin sadece bilgi ve anlamaya yönelik soru-yanıt gibi yöntemlere indirildiği okullarda erdemlerin hayata uyarlanmasını temin etmek güçtür. Zira ahlaklılık üzerine fikirler ahlaki yönden yansız, ahlakdışı veya ahlaki olabilir. Ahlaklılık üzerine ileri sürülen fikirler ile doğruluk, namusluluk veya iyilik üzerine verilen bilgilerin niteliğinde onları otomatik biçimde iyi karaktere veya iyi davranışa dönüştüren bir şey yoktur. Karakterin bir yönü haline gelmiş olan ve bundan dolayı davranışı gerçekten etkileyen güdülerin bir parçası durumunda bulunan ahlaki fikirler ile ahlaki eylem üzerine ileri sürülen ve sanki Mısır arkeolojisiyle ilgili bilgilermiş gibi donuk ve etkisiz fikirler arasındaki ayrım ahlak eğitimi tartışmasında temel unsurdur. İster öğretmen, ister veli olsun eğitimcinin görevi, çocukların ve gençlerin kazandıkları fikirlerin mümkün olduğu kadar büyük bir bölümünün, davranışa kılavuzluk etmede

etkili ve canlı fikirler, itici-güçler haline gelmesini sağlayacak biçimde öğrenildiğinden emin olmaktır (Dewey 1976: 117-118). Bunu başarabilen eğitimci yalnızca doğruyu yapan değil, doğruyu yapmaktan zevk alan; sadece üreten değil, üretmeyi seven; sadece öğrenen değil, öğrenmeyi seven; sadece temiz/saf değil, temizliği/saflığı seven; sadece adil değil, adalete aç ve susamış bir insan yetiştirmiş olur (John Ruskin akt. California School Boards Association, 1982: 15).

Ahlak eğitimi sadece bir birey olarak öğrenciye katkı yapmakla kalmamalı aynı zamanda toplumun bütünleşmesine de katkı yapmalıdır. Ahlak kelimesinin Latince kökenine baktığımızda insanların gelenek kodlarına ve nasıl bir arada yaşayacaklarına dair toplumsal birleştiricilere işaret ettiği görülür. “Karakter” ise güzel alışkanlıkları oluşturma ve kötü alışkanlıkları temizlemeye yaptığı vurgu ile hem geleneksel hem de popüler tellere dokunmaktadır. Karakter kavramının içinde gencin başkalarını düşünme, kendini kontrol ve sorumluluk alışkanlığı kazanma süreçlerini kendi içinde ilmek ilmek örmeye başlamasını, bu süreçte öğretmen ve diğer kişilerin onun çalışmasına katkı sağlayabileceğini ancak sonuç olarak genç insanın kendi karakterini örme işini kendisinin başarması gerektiğini kabul etme vardır (Ryan, 2002; 1683-1685).

Ahlakı hem bir bütün olarak kişinin benliği ile ilişkili olarak ele alarak onu kimlikten, kim olduğumuzdan koparmayan hem de kişisel benliğimiz ile toplumsal benlik arasında kurulan bir bağ olarak değerlendirip geleneğe işaret eden bir ahlak eğitimine karakter eğitimi diyoruz (Afdal, 2007: 351). Karakter eğitimi değerler eğitimi uygulamaları içinde bireye geleneksel mirasın kodlarını aktararak, onun bu kodları özümseme yoluyla kendi erdemlerini geliştirmesini öngören bir yaklaşım olarak temayüz etmektedir (Burret ve Rusnak 1993: 14). Bu anlayışta insan, erdemleri doğuştan getirmez ancak yaşayarak ve tecrübeyle öğrenir. Bunun için de ona uygun öğrenme ortamları sunmak gerekir.

Davis (2003: 34-35)’ e göre okulda uygulanmaya çalışılan her ahlak eğitimi karakter eğitimi değildir. Uygulanan eğitimin karakter eğitimi olabilmesi için karaktere şekil verme yönünde açık bir amacın olması gerekir. Bu amaçla okulun öğrencinin karakterini geliştirmek için yaptığı her türlü girişimi karakter eğitimi olarak görebiliriz. Ancak bu eğitim öğrencinin şimdiki zamanda yapacağı davranıştan öteye gelecek yıllar boyunca yapacakları ile ilişkili olmalıdır. Karakter eğitimi uzun zaman boyunca ve gelecek için eğitilmiş karakteri ima eder. Kısa süreli etki karakterin parçası sayılmaz.

Bu anlamda kavram, karakteri şekillendirmek için girişimde bulunan okul dışındaki tüm kurumları içerecek tarzda çok daha geniş anlamda kullanılabilir. Örneğin orduyu karakter eğitime ilişkin olarak ele alabiliriz zira onlar acemilere komutlara itaat etme, ateş altında soğukkanlı olma gibi askeri karakter özelliklerini öğretirler (Davis, 2003: 34).

Bu bölümde karakter eğitimi kavramıyla – kavramın genel ahlak eğitimi içindeki anlamlarını da göz önünde bulundurarak – 1980’li yıllardan sonra ABD merkezli olarak ortaya çıkan ve ahlak eğitiminde öğretmen örneği ve sorumluluğu gibi geleneksel söylemlerle değer geliştirmeye yönelik yaklaşımların çeşitli uygulamalarını birleştirmeye çalışan bütüncül bir değerler eğitimi yaklaşımını kastediyoruz. Bu köklü ama yeni yaklaşım Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Departmanı tarafından (U. S. A. Department of Education 2008) “Okulların, ilgili sosyal kuruluşların ve ebeveynlerin çocuk ve gençlerin olumlu karakter gelişimine katkı yapma yönlerinin tamamını ifade eden kapsamlı bir terim” (s:1) olarak tanımlanmaktadır. Kuzey Carolina Eyaleti Eğitim Kurulu (North Carolina State Board of Education, 2002) ise karakter eğitiminin hem köklerine hem de eğitim olgusunun bütünlüğüne işaret ederek kavramı: “Karakter eğitimi tabağımıza konulan yeni bir şey değil bilakis tabağın kendisidir.” (s: 2) şeklinde açıklamaktadır. California Okul Kurulları Birliği ise (California School Boards Association, 1982: 10) Karakter eğitimi “erdem içinde eğitim” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlama karakter eğitiminde okul kültürü ve toplumsal katılımı öğrenme süreçlerinin kalitesine vezir bir şekilde işaret etmektedir.

Lickona (1999)’ya göre karakter eğitimi – popülaritesinin giderek artmasına karşın – çoğunlukla az anlaşılabilir kalmaktadır. Karakter eğitimi erdemi geliştirmek için amaçlı bir çabadır. Erdemler, nesnel olarak kabul edilmiş iyi insan özellikleridir: doğruluğa sadakat, irfan, dürüstlük, merhamet, cesaret, azim, sabır ve kendini kontrol gibi... Erdemler tatmin edici yaşam sürmeleri için kişilere gerekli olan iyidir. Onlar bizleri uyumlu ve üretken bir tarzda bir arada yaşayabilir kılmak için insan topluluklarının iyiliğine olmandır. Erdemler insanın doğasına ve tecrübelerine yerleşmiştir ve iyi karakteri tanımlamak için standartlar sunar.

Karakter eğitimi tanımlarken ahlaki karakteri oluşturan erdemleri göz önünde bulundurmamak kaçınılmazdır. Karakter eğitimi “İnsanların temel ahlaki değerleri anlamları, önemsemeleri ve onlara göre davranmalarını sağlamaya yönelik bilinçli bir

çaba” (North Carolina State Board of Education 2002: 3; Yıldırım 2007: 75) “Özgüven, sorumluluk, doğruluk ve vatandaşlığı geliştirmek için kurgulanan planlı ve sistematik bir eğitim yaklaşımı.” (Gholar, 2001:1 akt. Duer, Parisi ve Valintis 2002: 13) şeklinde tanımlarken erdemlere gönderme yapıldığı görülür. Yapılan tanımlamalara baktığımızda karakter eğitiminin yaşanan eğitim süreçlerinin kalitesi ve bu süreçlerin içeriği ile yakından ilişkili olduğu vurgusu da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle karakter eğitimi için “hazır-hızlı bir program şablonu değil bir bütün olarak eğitimi ve onu etkileyen unsurları insani ve toplumsal değerler yönünden iyileştirmektir” demek doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Okulda karakter eğitimi sayabileceğimiz eğitim aktivitelerinin çoğunun bu isimle isimlendirilmediğini görürüz. Sosyal çalışmalara dayalı öğrenmeler, sosyal-duygusal öğrenme ve koruma programlarının hepsi karakter eğitiminin yönlerini oluştururlar ve karakter eğitiminin farklı formları sayılabilirler. Eğer okul temelli bir girişim program dizaynında, amaçlarında veya hedeflerinde karakter gelişimine yer veriyorsa onu karakter eğitiminin bir formu olarak değerlendirebiliriz (Berkowitz ve Bier 2004: 74).

#### **4.2. Yeniden Karakter Eğitimi**

Karakter eğitimi etik, vatandaşlık, değerler ve kişisel gelişim gibi çeşitli başlıklar altında her zaman ABD eğitim sisteminin bir parçası olmuştur. Bu sistemde koloni dönemi olarak adlandırılan 19. Yüzyıla kadarki sürede öğrencilerden beklenen yetenek ve bilgiler toplumsal beklentilere dayalı olarak öğretildi. Öğrenciler ekonomik, sosyal ve kültürel hayata hazırlanacak şekilde eğitildi. 19. yüzyılda Avrupa’dan farklı kültür ve inançlardan insanların Amerika’ya göç etmesine bağlı olarak okulların sosyalleştirme fonksiyonuna daha fazla ihtiyaç duyuldu. Bu dönemde okullarda karakter eğitimi adına uzun yıllar sistemli okuma materyali olarak kullanılan “McGuffey Readers” kitabı popüler oldu. Bu kitaptaki hikâyelerin çoğu göçmen çocukları iyi bir ABD vatandaşı olarak yetiştirmeye yönelik içerik ve mesajlara sahipti. Aynı dönemde Katolik Kilisesi gibi birçok dini grup da özellikle dini değerler ve görevler üzerinden karakter eğitimi sürdüren okullar kurdu ve geliştirdi (Burret ve Rusnak, 1993).

20. yüzyılın başlarında okullar özdenetim, güvenilir olmak ve sorumluluk gibi ortak birtakım erdemleri vurgulamak için programlar geliştirmeye başladılar. Okullarda “Başarı” ve “Bireyin Görevleri” gibi kitaplar bu amaçla okutuldu, hatta ezberletildi ve okul binalarının girişlerine çeşitli sloganlar asıldı. 1930’larda etkili olan ilerlemeci

eğitim felsefesi ahlak eğitiminde oğrenci merkezli uygulamalara, sosyal yapılandırmacı anlayışa ve demokratik vatandaşlığa dikkati çekti. İkinci Dünya savaşından sonra iletişim imkânlarındaki çeşitlenmeye bağlı olarak ortaya çıkan aile yapısı ve gençlerin davranışlarındaki bozulmaları düzeltmeye yönelik yapılması iyi olan ve olmayan şeyleri aktaran kitaplar aile ve okullar için hazırlandı. Ahlak eğitiminde idealist bir yaklaşımın sergilendiği bu dönemde ahlak eğitimi ile milliyetçi değerler bir birine yakın olarak kurgulandı. Bu dönemde okulların ahlak eğitimindeki amacı çocuklara doğru davranışları oğretmektir (Burret ve Rusnak, 1993).

1960'lı yıllarda okullarda değerlerin göreceliliğine vurgu yapan değer açıklamacı yaklaşımlar ahlak eğitimi için popüler olmuştur. Burret ve Rusnak (1993) 1960'lardan sonra değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının kullanıldığı, çok kültürlü toplum yapısı ve bireysel özgürlüklerin ön plana çıkması nedeniyle okulların karakter eğitimi konusunda sorumluluk almaktan kaçındıkları dönemi karakter eğitimi açasından "belirsiz dönemler" olarak tanımlamaktadır.

1980'lerde oğrencilerin akademik başarı seviyelerindeki yetersizlikler ve davranışlarındaki olumsuzluklar nedeniyle eğitimciler tekrar "karakter" kavramını keşfetti. Bu keşfin arkasında aslında eğitimcilerin kendi çabası değil eğitimciler dışındaki iki faktör yer aldı: (i) ebeveynlerin okullardan güzel davranışlar ve davranış standartları konusundaki taleplerini yükseltmeleri ve (ii) George W. Bush ve Bill Clinton gibi politikacıların ebeveynlerden yükselen bu talebe olumlu yanıt verip bu alanı desteklemesi (Ryan, 2002: 1685). 1990'lardan sonra ABD'de politik alanda görülen "geleneksel aile değerlerine dönüş" eğilimi ile birlikte karakter eğitimi büyük bir ilgi toplamaya başladı. Birçok eyalet ve okul karakter eğitimi programları hazırlayarak uygulamaya koydu (Burret ve Rusnak, 1993).

Günümüzde ABD'de devlet okullarının çok büyük bir kısmı ahlak eğitiminde karakter eğitimi yaklaşımını uygulamaktadır. Karakter eğitimi programı adı verilen ve resmi ya da özerk kurumlar tarafından hazırlanan programlarla hem farklı derslerin konuları ile bütünleşik olarak hem de program dışı etkinliklerle okullarda karakter eğitimi sürdürölmektedir (Ryan, 2002; 1685). Bu yaklaşım çerçevesinde 1995 ile 2006 Yılları arasında devlet desteği ile uygulanan kırktan fazla karakter eğitimi projesinin toplu olarak sonuçlarını değerlendiren Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Departmanı

uygulanan karakter eğitimi programlarının çok çeşitli amaçlara odaklandığını belirlemiştir.<sup>4</sup> Ana hatlarıyla bu amaçlar (U. S. A. Department of Education 2008):

- a) Öğrencilerin bilgi, inanç, tutum ve davranışlarını karakter eğitiminin öğelerine göre değiştirmek
- b) Okullarda disiplin olaylarını azaltmak
- c) Akademik başarıyı artırmak
- d) Okul kültürlerini geliştirmek
- e) Karakter eğitime toplumsal katılımı artırmak
- f) Karakter eğitimi çabalarını ev ile bütünleştirerek ailenin katkısını geliştirmek
- g) Okul ortamını daha güvenli ve olumlu hale getirerek okula devam oranlarını geliştirmek
- h) Öğrencilere karakter eğitimi kavramlarını gerçek yaşam içerisinde kullanma olanağı sunan toplum hizmeti uygulamaları geliştirmek
- i) Öğrencilerin karakter eğitimine dair bilgi ve tutumlarını değiştirecek projeler hazırlamak olarak belirlenmiştir (s: 3).

Günümüzde ABD genelinde karakter eğitimi; eyaletlerin eğitim birimleri, sivil toplum kuruluşları, okul birlikleri vb. gibi pek çok düzlemde yürütülen geniş bir çalışma alanıdır. Bu alanda faaliyet gösteren köklü ve kapsamlı program ve çalışmalara örnek olarak şu üç program dikkate değerdir (Otten 2000):

*“Character Counts” Programı:* Öğretmenler ve okullar için karakter eğitimi programları, eğitim seminerleri ve uygulama materyalleri hazırlamaktadır (www.charactercounts.org: Erişim: 15.03.2012).

*“The Giraffe” Projesi:* Daha çok kahramanlara dayalı olarak karakter eğitimi yürütmeyi amaçlamakta ve program ile uygulama materyallerini bu doğrultuda hazırlamaktadır (www.giraffe.org: Erişim: 15.03.2012).

*The Character Education Partnership (CEP):* 1993 yılında farklı görüşlerden eğitimcilerin katılımı ile oluşturulan bir karakter eğitimi koalisyonudur. Eğitimci ve okullar için karakter eğitimi uygulama modelleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimcilere, öğrencilere, ailelere ve topluma karakter eğitime yönelik program

---

<sup>4</sup> Söz konusu projeler ve 21.03. 2012 tarihi itibarıyla projelerin uygulandığı eğitim bölgelerinde aktif olan karakter eğitimi program ve paylaşım sitelerinin adresleri Ek 1’de verilmiştir.



hazırlama ve danışmanlığı, materyal arzı, konferans, eğitim programları ve seminerler yoluyla farkındalığı artırmaya çalışmaktadır (www.character.org: Erişim: 15.03.2012).

### **4.3. Etkili Bir Karakter Eğitimi Programının Kriterleri**

Okullarda karakter eğitimi uygulamalarının çoğunlukla okul ve çeşitli kurumların desteği ile program ve projelerin hazırlanması ya da hazır program ve projelerin uygulanması şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu başlık altında bir okul veya eğitim bölgesinde uygulanacak karakter eğitimi programının istenen hedeflere ulaşabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiği alanda çalışan çeşitli kuruluş ve araştırmacıların pilot uygulama, araştırma ve tecrübelerine dayanarak ele alınacaktır.

#### **4.3.1.Katılımcılık**

Toplumda, özellikle de gençler arasında geçmişe oranla daha sık görülmeye başlayan şiddet, cinsel sapmalar gibi toplumsal bozulmalarla mücadele edilmesi için okul ve öğretmenlerin karakter eğitimcileri olarak daha aktif sorumluluk almaları gerektiği aşikârdır. Ancak bu sorumluluk okulların tek başlarına kaldırabileceği bir sorumluluk değildir; aileler, komşular ve inanç grupları bu görevi paylaşmalıdır (Boston Universty 1996: 3). Etkili bir karakter eğitimi programı temel değerlerin belirlenmesinden değerlendirme aşamasına kadar öğrenciden-idareciye tüm okul üyelerini, velileri, çevredeki üniversite, sivil toplum kuruluşu, basın vb. kurumları süreçlere dâhil etmelidir. Okul çalışanlarını, ebeveynleri, öğrencileri ve toplum temsilcilerini vurgulanacak karakterin unsurlarının tanımlaması sürecine dâhil etmek başarılı bir karakter eğitimi programının gerekliliklerindedir. Okul ile doğrudan ilişkili olan personel, veliler, öğrenciler dışında okulun çevresindeki ticari, hukuki, sosyal, gönüllü her türlü kuruluşun da bu sürece dâhil edilmesi beklenir (U. S. A. Department of Education 2008). Toplumsal katılımı sağlamak için okulun hizmet bölgesinde etkili politika oluşturmak programın başarısında önemli etkindir (Burret ve Rusnak, 1993).

Lickona, (1991) okulların öğrencilere güzel değerleri öğretme görevini üzerlerine alabilmesi için iki şeye ihtiyacı olduğunu belirtir: bunun başarılabilceği umudu ve bu işte kendi başlarına kalmayacaklarına dair güven. Bu iki hususu elde edebilmek için değerler eğitimi konusunda bilinçli çalışma yapan okulların çalışma örnekleri ile güzel sonuçlarını görmek ve ahlaklı çocuklar yetiştirmek için başta aile olmak üzere tüm toplumsal birimlerle işbirliği içinde çalışma imkânı elde etmek gerekir. Okul, ebeveynleri bu sürece dâhil edebilmek için programı hazırlarken onların görüş ve

desteğini aldıktan sonra ebeveynleri eğiterek ve destekleyerek daha aktif bir katılım sağlayabilir. Veliler okula sağlayacakları maddi ve manevi kaynakların yanı sıra karakter eğitimine dair seminer, broşür ve raporlar yoluyla eğitim konusunda daha bilinçli hale getirilerek ve sosyal organizasyonlarda destekleyici ve rehberlik edici fonksiyonlar yüklenebilirler (U. S. A. Department of Education 2008). Ebeveyn ve aile eğitimi karakter eğitimi programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu eğitimlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ise okullar ve eğitim yöneticileri çevrelerindeki sosyal organizasyonlar, üniversiteler, gönüllü kuruluşlar, dini oluşumlar ile değerler ve eğitim ile ilgili tüm aktörlerle işbirliği içinde bulunmalıdır (California School Boards Association, 1982: 13).

Karakter eğitimine katılımı en önemli olan okul paydaşlarının başında bu süreç sonunda yeni değerler geliştirmesi beklenen öğrenciler gelmektedir. Öğrencilere karakter eğitimi programlarının hazırlanmasından uygulama ve bilgilendirme bültenlerinin hazırlanmasına kadar her türlü süreçte aktif rol vererek, danışma ve müzakere grupları kurarak ve okul içinde temsilci ve model öğrenciler belirleyerek özetle karakter eğitimi stratejilerini etkili bir şekilde uygulayarak onları sürece dâhil etmek mümkündür. Karakter eğitiminin paydaşları arasında aktarılması planlanan değerler ve uygulama yolları konusunda bir konsensüs oluşması karakter eğitiminin daha güçlü bir şekilde sahiplenilmesini sağlar. (U. S. A. Department of Education 2008).

#### **4.3.2. Bütünleşik Program**

Etkili karakter eğitimi en iyi şekilde disiplinler arası bir yaklaşımla başarılabılır (California School Boards Association, 1982: 13). Karakter eğitiminde tecrübelerin sonuçları bu eğitimin okullarda okul yaşamına ve müfredatına bütünleşik bir tarzda uygulanması gerektiği sonucunu desteklemektedir. Başarılı bir karakter eğitiminin belli bir derste karakter eğitimi vermeye çalışmak yerine; değerlerin okul hayatının bir parçası haline gelmesi, tüm derslerde konuların ilgili olduğu değerlerle ilişkilendirilmesi ve işleniş süreçlerinin değerlere dayalı uygulanmasıyla mümkün olabileceği ABD Eğitim Departmanı tarafından gerçekleştirilen 45 uygulamanın tamamının sonuç raporunda belirtilmiştir (U. S. A. Department of Education: 2008).

#### **4.3.3. Uygulanacağı Okul veya Topluma Görelik**

Karakter eğitimi için hazır programlar belirli bir şablon sunsa da her okulun ve bölgenin kendine has özellikleri ve problemleri nedeniyle okul veya bölge için program

hazırlamadan önce belirli süreçlerin takip edilmesi gerekir. Program tasarlanıp uygulanmaya başlanmadan önce, sene başında öğrenci ve öğretmenler başta olmak üzere okulun paydaşlarına okulda kendilerini rahatsız eden, kaliteyi düşüren etkenlerin neler olduğu ile ilgili anketler ve görüşmeler uygulanıp problemlerin mümkün olduğu kadar somutlaştırılarak kategorize edilmesi gerekir. Ulaşılabilecek sonuçlar çoğunlukla sınıfta aşırı konuşma, kopya çekme, öğrenci ve öğretmenlere saygısız-kaba davranışlar ve sorumsuz davranışlar şeklinde genel çerçeveye oturtulabilecek problemler olsa da bu tür bir sürecin izlenişi yeni uygulanacak programla ilgili farkındalığın oluşmasına yardımcı olacak ve özellikle de muhtemel spesifik çözüm yollarının da kapısını aralayacaktır (Duer, Parisi ve Valintis, 2002).

Karakter eğitimi programı uygulanmak istenen her eğitim bölgesi hatta her okul karakter eğitimi programının ihtiyaç ve yönünü belirleme konusunda kendi toplumunu iyi analiz etmeli ve onları sürece dâhil etmelidir. Bununla birlikte karakter eğitimi programlarında:

- a) Sorumlu kararlar alabilme ve hesap verebilir olma yeteneğini geliştirmek,
- b) Hukuka saygıyı geliştirmek,
- c) Demokratik süreçlere dair anlayış geliştirmek,
- d) Kültürel, dini ve sosyo-ekonomik çeşitliliğe dair anlayış geliştirmek,
- e) Olumlu bir benlik imajı geliştirmek,
- f) Başkalarının iyiliği ve tüm birey ve grupların haklarını koruma konusunda hayat boyu bir hassasiyet geliştirme gibi belirli ortak amaçların bulunması da beklenmektedir (California School Boards Association, 1982: 11-12).

#### **4.3.4. Yetişkin Modelliği**

İyi karakteri inşa etmek için en etkili sosyal tecrübe: saygılı, arkadaş canlısı, yardımsever ve adaletli davranışlar gösteren insanlarla iletişimdir (Francis, 1962: 346). Karakter eğitiminde okul için belirlenen çekirdek değerleri ve bu değerlerin öğretilmesi için yapılacak çalışmaları okul ailesinin öğrencilerin gerçek yaşamında desteklemesi beklenir (Otten, 2000: 3). Okulun tüm çalışanları, ebeveynler ve toplumun tüm üyelerinin belirlenen karakter erdemlerini bir model olarak sunmasının karakter eğitimi programlarının başarısında en etkili faktörlerden olduğunu belirlenmiştir (U. S. A. Department of Education 2008).

Programlarda belirtilen değerlerin öğrenciye kazandırılması konusunda okulda yetişkin modelliği tek başına yetersizdir. J. Dewey (1976: 118)'in belirttiği üzere biri okuldaki hayat ve öbürü okul dışındaki hayat için iki ahlak ilkeleri dizisi olamaz. Öğrenciye tutarlı mesajlar iletebilmek için karakter eğitimi programları ebeveynler ve toplum ile iletişim kurmak onlarda temel etik değerler konusunda ve gençlerin yetiştirilmesi noktasında sorumluluk bilinci geliştirmek zorundadır. Hazırlanacak programların okulun başta ebeveynler olmak üzere çevreye açılmasını, çevresindeki vatandaşlar için de bir eğitim unsuru hainle gelmesini sağlayacak strateji ve etkinlikleri içermesi beklenir (U. S. A. Department of Education 2008).

#### **4.3.5. Personel Gelişimi**

Okulda yönetici ile birlikte diğer görevliler karakter eğitimi girişimini anlamazsa onu etkili bir şekilde uygulayamaz ya da yanlış gerekçelerle onu reddeder. Eğer görevliler onun kıymetini fark etmezse onu özveriyle etkili bir şekilde uygulamaz. Uygulama için iyi niyetli ve özverili çabalar da yeterli değildir. Eğer görevliler onu nasıl uygulayacaklarını bilemezlerse etkili uygulamaları da mümkün olmayacaktır (Berkowitz and Bier, 2004: 79-81). Bu nedenle okul personelini karakter eğitiminin unsurlarını okul kültürüne adapte etme konusunda eğitmek başarılı bir karakter eğitimi programının gerekliliklerindedir (U. S. A. Department of Education 2008, California School Boards Association, 1982).

Personelin eğitimi için hizmet içi eğitim programları, konferanslar, seminerler ve online eğitim ve destek yollarını kullanarak eğitim ve materyal desteği sağlamanın etkili olduğu görölmüştür (U. S. A. Department of Education 2008). Personelin gelişimi için düzenlenen programlara personelin gönüllü ve istekli olarak katılımını sağlamak esas konudur. Bu programlara katılırken personel – en azından – karakter eğitimi programlarının ve bu programlar içinde kendi gelişimlerine yönelik çalışmaların gerekliliğini kabul etmiş olmalıdır (California School Boards Association, 1982: 13). Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da bu eğitimlerde öğretim tekniklerine aşırı yönelme ile karakter eğitiminde yetişkin modelliğinin öneminin ihmal edilmemesi gerekliliğidir. Çünkü iyi öğretim sadece tekniğe indirgenemez, iyi öğretim öğretmenin kişiliğinden ve dürüstlüğünden gelir (North Carolina State Board of Education 2002: 7).

#### **4.3.6. Bütüncül Olmak ve Kalıcı Davranışa Yönelmek**

Ahlaki karakter bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahiptir. Karakteri geliştirmek için kişiliğin tüm yönlerine temas etmek gerekir. Olumlu karakter gelişimi için ahlaki meselelere bilişsel katılım bir yere kadar etkili olsa da sorumlu davranış ve uygulamaların içinde olmak çok daha önde olmalıdır (Burret ve Rusnak, 1993). Program; öğrencilere gerçek yaşamın meydan okumaları ile mücadele edebilmek için onların karakterinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını geliştirecek fırsatlar sunmalıdır (Character Education Partnership, 2010: 10).

Karakter kalıcı davranış modellerini gerektirir. Karakter eğitimi çocuklara öğrendiklerini sürekli ve her durumda uygulayabilecekleri bir yetenek kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Burret ve Rusnak, 1993). Ortamdan çıkınca ahlaki karakterin dışına çıkan bireyde karakter eğitimi programı başarılı olmamıştır. Karakter eğitimi programı doğruyu kabul ettirmeye değil özümsemeye yönelik yapılandırılmalı ve ahlaki muhakeme ile birlikte uygulama ve hayata aktarmaya dönük etkinlikleri sosyal çalışmaları, okul kampanyalarını, bütünleştirmelidir. Karakteri geliştirmek için en etkili yol tutumları geliştirmektir, tutumlarsa yaşanan tecrübelerle dayalı olarak olgunlaşır (Francis, 1962: 346).

#### **4.3.7. Bireysel Farklılıklar**

Her karakterin kendine uygun gelen yöneliş alanları vardır. Bu nedenle aynı düşünceye veya etkinliğe farklı karakterlerin aynı karşılığı vermesi beklenmemelidir. Örneğin hakikate hizmet etmek genel bir prensip olmakla birlikte bu prensibe bazı karakterler kendi istidat temayülüne göre dini yönde, diğeri ilmi yönde bir başkası da sanat yoluyla karşılık verebilir (Kerschenstainer, 1977). Eğitimin her alanında genel bir prensip olan bireysel farklılıkları gözetme karakter eğitimi programları için de önemlidir. Karakter eğitiminde bireysel farkları göz önünde bulundurarak her çocuğa kendi temayülüne göre bir noktadan yaklaşmak, etkinlik ve alternatifleri çeşitlendirmek gerekir. Programların uygulanışı esnasında görev ve sorumlulukların dağılımında da bireysel yetenek ve farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir.

#### **4.4. Karakter Eğitimi Uygulama İlkeleri**

Karakter eğitiminde programın hazırlanması kadar uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar da önemlidir. Zira teorik anlamda kusursuz olan bir program doğru uygulanmadığında istenen sonucu vermeyecektir. Bu doğrultuda karakter eğitimi

üzerine çalışan eğitimcilerin tecrübeleri ve çeşitli uygulamaların sonuçlarına dayanarak karakter eğitimi programlarının uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekilde belirlenmiştir:

- a) Öğretmenlerin en önemli bilgi kaynakları, onların yanlarındaki öğretmenlerdir. Ahlak eğitiminde tecrübe paylaşımı ve fikir alışverişi uygulayıcıları geliştirir. Bu nedenle uygulayıcılar en yakınlarındaki tecrübe kaynağı olan meslektaşlarıyla tecrübe paylaşımına önem vermelidir (Lickona, 1978).
- b) Etkili karakter eğitimi uygulamada sadakat gerektirir. Uygulayıcıların bu sadakati göstermesi, uygulamada istikrarlı olması gerekir (Berkowitz ve Bier 2004: 75).
- c) Öğrencinin sınıfına veya okuluna duygusal bağlılığı karakter eğitiminin etkinliğinde kritik aracı faktördür. Duygusal bağlılık sayesinde onu özümsemeye hazır hale getirmeden belli değerleri öğretmeye çalışmak yetersizdir (Berkowitz ve Bier 2004: 76).
- d) Uygulamaların her düzeyinde etkili liderlikler oluşturmak bunu yaparken başarıların paylaşılmasına da imkân tanımak gerekir (U. S. A. Department of Education 2008).
- e) Uygulanan karakter eğitimi programlarının sonuçlarını somut verilere dayalı olarak ölçerek geri dönütler almak ve iyileştirmeler yapmak gerekir (U. S. A. Department of Education, 2008).
- f) İdari politikalar ve uygulamalarla karakter eğitimi cesaretlendirilmelidir. Genel anlamda hükümetler ve bakanlık özelde ise yerel yönetici ve okul idarecileri programların uygulanışına güçlü destek vermelidir (Burret ve Rusnak, 1993).
- g) Öğretmenler ve okul müdürleri karakter eğitimi girişiminde merkezi konuma sahiptir. Bu amaç ve düşünceyle seçilmiş, eğitilmiş ve cesaretlendirilmiş olmaları gerekir (Boston Universty, 1996: 3).
- h) Karakter eğitimi tek başına bir kurs, hızlı-hazır program veya duvardaki bir poster değil okul yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Okul; sorumluluğun, çok çalışmanın, dürüstlüğün ve kibarlığın modellendiği, öğretildiği, talep edildiği, kutlandığı ve sürekli uygulandığı bir erdem toplumu olmalıdır (Boston Universty, 1996: 3).

#### 4.5. Karakter Eğitiminde Stratejiler

Bu başlık altında karakter eğitimi için uygulanması önerilen çeşitli strateji ve yöntemler okul geneli ve sınıf ölçeğinde Lickona (1991) ve Berkowitz ve Grych (2000)'in çalışmaları esas alınarak tanıtılacaktır. Thomas Lickona karakter eğitiminde uygulanacak yöntem ve stratejileri okul ve sınıf stratejileri olarak ayırarak ayrıntılı bir şekilde ve pratik örneklerle açıklamıştır. Berkowitz ve Grych ise hem okulda hem de sınıfta uygulanabilecek stratejileri ortak olarak ele almıştır. Bu doğrultuda Berkowitz ve Grych'in stratejileri herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutmadan bu başlık altında verilmiş ardından da Lickona'nın önerdiği stratejiler onun sınıflandırmasına bağlı kalınarak "Karakter Eğitiminde Okul Stratejileri" ve "Karakter Eğitiminde Sınıf Stratejileri" başlıkları altında tanıtılmıştır. Stratejilerin tanıtılmasında çalışma konumuz olan ilköğretimde uygulama imkânı olan etkinlik ve yöntemlerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Berkowitz ve Grych (2000: 59)'e göre okulda karakter gelişimini sağlayacak stratejileri tespit için ebeveynlik stratejilerinden yararlanmak gerekir. Ebeveynlik, gelişim ve eğitim literatürü üzerine yürüttükleri geniş tarama sonucunda yansıtma, besleme ve destekleme, talep karlık, model olmak, demokratik grup kararı alma ve müzakere, anlamayı kolaylaştırma, insan haklarını öğretme, özenli ilişkiler geliştirmek, çocuklara duygularını yönetebilmeleri için yardım etmek ve çocuğa saygı duymak stratejilerine ulaşmıştır. Bu stratejiler şu şekilde açıklanmaktadır:

*Yansıtma:* Yansıtma, çocukta empatiyi geliştirmek için çocuğu kendi söz ve davranışlarının sonucu ve etkisi hakkında düşündürmek başkalarının bu husustaki değerlendirmelerini ona yansıtmaktır. Eğitimci eğer çocuğun davranışından endişelenmiş veya rahatsız olmuşsa, onların toplumsal olarak kabul edilebilir bir davranış olmadığını fark etmişse bunu ona anlatması veya hissettirmesi gerekir. Ancak bu hissettirme ve anlatma öfke ve korkuya kapılmadan yapılmalıdır. Eğer eğitimci öfke ya da korku hissetmişse bile bunu çocuğa hissettirmeden sakin bir şekilde davranmalıdır (Berkowitz ve Grych 2000: 59).

*Besleme ve Destekleme:* Başarılı ebeveynlik çocuğa karşı sıcaklık, sevgi ve ilgi gösterme sorumluluğunu ve çocuktan davranışlarına, gelişimine ve başarıya dair uygun beklentilerde bulunmayı gerektirir. Ebeveyn sorumluluğunda olduğu gibi öğretmen sorumluluğu da çocuktan gelen sinyallere uygun cevaplar vermek gerekir. İhtiyaçları

uygun ve zamanlı biçimde karşılanan çocukta vicdan gelişir. Ebeveyn için bunu gerçekleştirmek kolay olsa da sınıf ortamında her çocuk için bunun zor olacağı öne sürülebilir; ancak öğretmen onların destek beklentisi ifade eden sinyallerine ne kadar cevap verebilirse vicdan gelişimi, ahlaki düşünüş ve özgüven o kadar çok gelişir. Destekleme onların bedensel ihtiyaçları ile ilgili olabileceği gibi duygusal ve düşünsel ihtiyaçları ile ilgili de olabilir. Örneğin ahlaki meselelerde yetişkinlerle diyaloga girdiklerinde – farklı düşünüşe sahip olsalar da –güvenli bir şekilde tartışmaya devam edebileceklerini hissetmeleri onlarda olgunlaşmayı sağlar (Berkowitz ve Grych 2000: 60).

*Talep karlık:* Ebeveynlik ve öğretmenlik gençler için ulaşmaları imkân dâhilinde olan yüksek standartlar koymayı ve bu standartlara ulaşabilmeleri için onları desteklemeyi gerektirir. Fakat verilen destek dengeli olmalıdır. Bu destekleme bütünüyle onu ayakta tutmaya yönelik değil, payanda görevi görmelidir. Asıl en yüksek hedefse desteksiz olarak istenen hedefi sürdürebilir olmasıdır. Bunun için dengeli bir destekleme gereklidir. Destek geri alındığında da hedeflerin tutturulma düzeyleri kontrol edilerek gerektiğinde teşviklere yer verilmelidir (Berkowitz ve Grych 2000: 60-61).

*Model Olma:* Öğretmenin otorite olarak görüldüğü sınıf ortamında onun yaptığı istemli-istemsiz her türlü davranış öğrenci tarafından değerlendirmeye tabi tutulur. Onun verdiği tepkiler, saygı ve sorumluluk bilinci, konuşma tarzı ve kullandığı ifadeler öğrenci tarafından öğretmene karşı alınacak tutumu belirleyeceği gibi öğrencinin modelleme yoluyla öğrenmesini de sağlar. Bu nedenle öğretmen öğrencilerde gelişmesini istediği değerleri önce kendisi yaşamalıdır (Berkowitz ve Grych 2000: 61-62).

*Demokratik Grup Kararı Alma ve Müzakere:* Aile içi müzakerelerde çocuğun bakış açısına saygı duyma çocuktaki ahlaki karakter gelişimini desteklemenin en güçlü ve zengin yoludur. Benzer bir yaklaşımı okul eğitimine uygulayarak okul topluluğu içerisindeki herkesin karar alma süreçlerine katılımını sağlamak mümkündür. Bunun etkili biçimde yürütülebilmesi için, dürüstlüğün altının çizilmesi, sınıfı sahiplenme duygusunun yaratılması ve sınıf yaşamının geliştirilmesi için sorumluluğun herkesçe paylaşıldığı duygusunun oluşturulması gerekir. Sınıf içi uygulamalarda diğerlerini dinleme, bakış açılarına değer verme, kurallar ve kararlar için sorumluluk alma, kuralların nereden geldiğini ve niçin önemli olduklarını kavrama ve kendisine uymayan kararları da kabul etme bilincine vurgu yapılmalıdır (Berkowitz ve Grych 2000:62).



*Anlamayı Kolaylaştırma:* Anlamayı kolaylaştırma yapılandırmacı öğrenmenin önemli unsurlarındandır. Bu yaklaşım öğrenciyi düşünmesi için yeni ve zorlayıcı meselelerle tanıştırmayı içerir. Bunu efektif olarak yapabilmek için öğretmenlerinin sınıflarının yapısını, öğrenme ve eğitim stratejilerini değiştirmeleri gerekebilir. Bu stratejiyi karakter eğitime uygulamak için (i) öğrencilerin ahlaki anlayış seviyesini belirlemek, (ii) öğrencilerin mevcut anlayış kapasite ve biçimlerini öğrenmek (iii) öğrenciyi zorlayıcı örneklerle yüz yüze getirerek öğrencilere kendi anlamlarını oluşturma imkânı sunmak gerekir (Berkowitz ve Grych 2000: 63).

*İnsan Haklarını Öğretme:* Belirli değerlerin doğrudan öğretimi karakter eğitimi için önemli yollardandır. Akademik süreçlere riayet edilerek insan hakları ilkelerinin öğretilmesi karakter gelişimde katkı sağlayan unsurlardandır. Ancak ilkeler sadece teorik olarak öğretilmekle kalmamalı model olma yoluyla bu öğretim desteklenmelidir (Berkowitz ve Grych 2000: 63).

*Özenli İlişkileri Geliştirme:* Okul ve çevresinin özenli ortamı iyi karakteri geliştiren en önemli etkidir. Bu etkenin en önemli unsuru insanların birbirlerine karşı takındıkları tavırdır. Öğrenci okula ya da sınıfına bağlanabilmeyi ister. Bu bağlanma okul atmosferinde kendini bulmasıyla orantılıdır. Çocuğa bağlanabileceği memnuniyet ortamı sunmak okulun görevidir. Öğrencinin bu bağlanma ihtiyacı bir yönüyle aileden gelen bağlanma duygusuyla da ilişkilidir. Ailede iyi bir ebeveynlik ile çocukluğun ilk döneminde bağlılık duygusu iyi eğitilebilmiş ise okulda da büyük oranda sorun yaşanmayacaktır. Okulda özenli ilişkilerin geliştirilebilmesinin önemli bir yolu kişilerarası anlayışın güçlendirilmesidir. Müzakere kültürünün geliştirilmesi kişilerarası anlayış yeteneğini geliştiren bir unsur olarak önem arz eder. Okulda müzakere kültürünü geliştirmek için şu üç strateji uygulanmalıdır: (i) çatışma çözme yöntemlerini öğretme ve kurgulanmış olaylarla müzakere yapmak, (ii) bütün sınıfı ilgilendiren konularla ilgili sınıf buluşmaları düzenlemek, (iii) öğrencileri problem çözme konusunda teşvik edip sorumluluk vermek (Berkowitz ve Grych 2000: 64).

*Çocuklara Duygularını Yönetebilmeleri İçin Yardım Etmek:* Bilişsel teoriler geliştikten sonra karakter gelişiminde duygu eğitimi eski ilgiyi göremese de duyguların eğitilmesi karakter açısından çok önemlidir. Berkowitz ve Grych (2000: 65) bunun için Daniel Goleman “Duygusal Zeka” isimli çalışmasından yararlanılması gerektiğini belirtir. Öğretmen öğrenciyi duygusal dengeyi sağlama konusunda yardım etmelidir. Öğretmen

bunu (i) öğrencinin kendi duygu ve tepkileri üzerine ince düşünmesini sağlayarak, (ii) öğrencinin duygularını anlayıp meşrulaştırarak, (iii) çatışma çözme yöntemlerini kullanarak, (iv) öğrenciye duygularından özellikle zor ve endişe verici duygularından kurtulma ve onları yönetme yollarını göstererek başarabilir (Berkowitz ve Grych 2000). *Çocuğa Saygı Duymak*: Saygıyı geliştirmek karakter eğitiminde temel amaçtır. Öğrenciyle diktaya dayalı bir ilişki yerine anlama ve anlaşmaya dayalı bir ilişki saygıyı geliştirir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde saygının gidiş gelişli bir yol olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen model olarak, konuşmalarında saygılı bir dil kullanarak ve çocuğun düşünce ve duygularını ciddiye alarak saygıyı geliştirebilir (Berkowitz ve Grych 2000: 65).

#### **4.5.1. Karakter Eğitiminde Okul Stratejileri<sup>5</sup>**

Lickona (1991) karakter eğitimi çerçevesinde okulda uygulanacak stratejileri sınıfın ötesine bakmak; okulda olumlu bir ahlak kültürü oluşturmak; okul, aile ve toplumun bir arada çalışmasını sağlamak olarak üç ana başlık altında toplamaktadır.

##### **4.5.1.1. Sınıfın Ötesine Bakmak**

Sağlıklı değerlere sahip bir vatandaş olmanın gereği kendi dışındaki insanların durumuyla ilgilenmeyi ve tek başına da olsa var olan sıkıntı ve olumsuzluklar karşısında bireyin farklılık oluşturabileceğine inanmayı gerektirir. Bu doğrultuda karakter eğitiminin önemli bir amacı bireyde bencilliğin ötesine geçip tüm insanların problemlerine karşı hassasiyet oluşturmak ve bir farklılık gerçekleştirebilecek kapasitesinin olduğunu keşfetmesini sağlamaktır. Lickona (1991) ya göre bunu gerçekleştirebilmek için okul çapında aşağıdaki stratejileri uygulamak gerekir:

- a) *Çocukların kendi ülkelerindeki ve dünyanın diğer bölgelerindeki insanların ihtiyaçlarının ve acılarının farkında olmalarını sağlamak*: Öğrencilerin dünyanın çeşitli bölgelerinde açlık, susuzluk, savaşlar, yoksulluk vb. den muzdarip olanların; sokaklarda yaşayan insanların – özellikle de çocukların – yaşam hikâyeleri ve istatistiklerine şahit olmaları kendilerinin dışındaki dünyanın duygularını hissetmeye çalışmalarını sağlar. Okul, öğretim programları

---

<sup>5</sup> Bu başlık altındaki bilgiler karakter eğitimi yaklaşımını kendi sistematığı içinde aslına bağlı kalarak tanıtmak için yaklaşımın öncülerinden Lickona (1991)'nin stratejileri derli toplu ve sistematik bir şekilde sunan "Education for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility" adlı eserinden alınmıştır.

ve program dışı etkinliklerle öğrencilerin kendi sınıfları dışında yaşananlardan haberdar olmasını sağlamaya çalışmalıdır.

- b) *Yoksul ve ihtiyaç sahibi insanlara yardım etmek için projeler yürüten çeşitli organizasyonlarla işbirliği yaparak çocukların bu tür çalışmalara katılımını sağlamak:* Bir önceki stratejiye dayanarak yalnızca sıkıntılar içindeki insanların ve çocukların hikâyelerini öğrencilerle paylaşmak onlarda umutsuzluk ve moral bozukluklarına neden olabilir. Bunu engellemek için bu tür olumsuzluklar karşısında yapılanları ve yapılabilecekleri de onlarla paylaşmak ve çeşitli organizasyonlar yoluyla benzer süreçlere öğrencilerin katılımını sağlamak gerekir.
- c) *Kendi toplumlarındaki insanların refahına katkı yaparak çeşitli alanlarda çalışan rol modeli insanlardan ilham alması için bu tür insanlarla etkileşime geçme fırsatları oluşturmak:* Çocukların karakter gelişimlerinde rol modelleri önemli bir yer tutar. Onlara tarihi şahsiyetlerden ya da yaşayan insanlardan fedakârlık, başarı ve hizmet hikâyeleri sunularak ve bizzat bu kişilerle tanışmaları temin edilerek bu gerçekleştirilebilir. Bu amaçla okul içinde ziyaret ve tanışma etkinlikleri ve projeler düzenlenebileceği gibi sınıf içi proje çalışmaları, sunumlar, filmler de kullanılabilir. ABD’de “The Giraffe Heroes” projesi bu doğrultuda eğitimcilere önemli imkânlar sunmaktadır (<http://www.giraffe.org>).
- d) *Olumlu akran modelliği sağlamak:* Çocukların kendi akranlarının gerçekleştirmiş olduğu çeşitli toplumsal sorumluluk ve yardımlaşma faaliyetlerini öğrencilerle paylaşmak, bu tür başarılarla imza atan çocukları okula davet ederek etkileşim sağlamak.
- e) *Öğrencilere okul içinde yararlı hizmetlerde bulunma imkânı sağlamak:* Sınıf içinde öğrenciler arasında öğrenme partnerleri oluşturmak, büyük sınıflardaki öğrencileri küçük yaşta olanlara öğreticilik yapmaları için görevlendirmek, yetersizliği bulunan arkadaşlarının sportif ve akademik başarısına katkı yapmak gibi sorumlulukları almak öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri değerleri pratiğe yansıtma imkânı sağlar.
- f) *Öğrencilerin toplum hizmeti uygulamalarına katılımını sağlamak, imkân olduğunda bu tür hizmet uygulamalarını akademik müfredatla bütünleştirmek:*

Öğrencilerin mezuniyet öncesinde kütüphaneler, parklar, hastaneler, bakım evleri, sosyal hizmet kurumları, huzurevleri ve engellilere yönelik faaliyetlerde gönüllü olarak çalışmalarını sağlamak.

- g) Sosyal adalet, değişim politikaları ve vatandaşlık uygulamaları konusunda eğitimler vermek.

#### **4.5.1.2. Okulda Olumlu Bir Ahlak Kültürü Oluşturmak**

Bazı okullarda yüksek muhakeme seviyesine ulaşmış öğrencilerin bu seviyelerini kullanmaya yanaşmayarak benmerkezci ve sorumsuzca davrandığını görürüz. Bu çocukları ahlaki muhakemeyi kullanmaktan alıkoyan faktör çocukların ahlaki farkındalığını uyardırmayan hatta bazen onun uyanmasını sağlayacak cesareti kıran okul kültürüdür. Karakteri yeni şekillenen bireyler olarak öğrencilerden çevrelerinin durumu ne olursa olsun doğru davranışı beklemek mümkün değildir. Bunun için öğrencilerinin karakterinin olumlu yönde gelişmesini ve desteklenmesini sağlayacak bir ahlaki okul atmosferi oluşturmak gerekir. Lickona (1991) bunu sağlamak için altı başlık altında topladığı stratejilerin okulda uygulanmasını önerir:

- a) *Okul müdürünün ahlaki ve akademik liderliği:* Etkili bir karakter eğitiminin uygulanabilmesinde gerekli olan programların geliştirilmesi, personelin gönüllü katılımının sağlanması, ebeveynlerin katılımı ve toplumsal desteğin oluşturulması okul müdürünün etkili iletişim ve yönetim becerilerine bağlıdır. Bu doğrultuda bir okul müdüründen: (i) okulun akademik, sportif, kültürel, sanatsal ve sosyal alandaki amaçlarını iyi belirlemesi ve inanarak ifade edebilmesi; (ii) okulun tüm personelini karakter eğitimi programı hazırlama ve uygulama süreçlerine dâhil etmesi; (iii) velilerin destek ve katılımını sağlaması; (iv) veliler, öğrenciler ve personelle etkileşiminde model olarak okulun değerlerini yansıtmaları beklenir.
- b) *Okul genelinde etkili disiplin sağlamak:* Okul genelinde etkili disiplin sağlayabilmek için (i) okul kurallarının açık ve net bir şekilde tanımlanması, (ii) kuralların kararlı ve adil bir şekilde uygulanması, (iii) disiplin problemleri yaşandığında bunları öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyecek süreçlere dönüştürecek şekilde birebir çözüm planları geliştirmek ve (iv) okul değerlerinin ve kurallarının okul ile ilişkili – okul servisi, kantin, oyun alanı vb – tüm

alanlarda geçerli olmasını sağlayacak önlemleri alıp bir problem oluştuğunda olumsuz davranışları engellemek için hızlı hareket etmek gerekir.

- c) *Okul genelinde ortak bir okul toplumu duygusu oluşturmak:* Okul genelinde bu duyguyu oluşturmak için şu stratejiler önerilmektedir: (i) tüm personelin diğerlerinin sorumlu davranışlarını takdir etmesini teşvik etmek, (ii) öğrencilerin kendi sınıfları dışındaki öğrenciler ve okul personeli ile tanışıklık kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemek, (iii) müfredat dışı kültürel sportif vb. aktivitelere mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi dâhil etmek, (iv) sportif faaliyetlerde sportmenliği ön plana çıkarmak, (v) veli ve öğrencilerden oluşan kurul ve meclisleri toplumsallık duygusunu ve değerleri geliştirmek için kullanmak ve (vi) sene başından her sınıfın idareyle işbirliği içinde kendi yapacağı belirli bir planlama ölçüsünde okul hayatına katkı yapan bir proje yürütmesini sağlamak.
- d) *Vatandaşlık gelişimi ve okul sorumluluklarının paylaşımı için demokratik öğrenci yönetimini kullanmak:* Bunu sağlamak için (i) Okul yönetimine öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak kurullar ve öğrenci meclisleri oluşturmak ve (ii) oluşturulan öğrenci meclislerine okulun yaşam kalitesine somut etkiler yapan problem ve konularla ilgilenmesi için yetkiler vermek gerekir.
- e) *Okul personelinden bir ahlak toplumu oluşturmak:* Okul personelinin bir değerler ve ahlak toplumu halinde bir arada çalışabilmesi için (i) personele, eğitime dair konularda bir arada çalışmalarını için destek ve zaman vermek ve (ii) kendilerini doğrudan etkileyecek konularda karar alma süreçlerine onları dâhil etmek gerekir.
- f) *Ahlaki ilginin önemini yükseltmek:* Okul içerisinde ahlak ve değerler konusunda ilgiyi artırabilmek için (i) akademik başarı baskısını, öğretmenlerin çocuklardaki sosyal ve ahlaki gelişimi ihmal etmelerine neden olmayacak makul bir ölçüde tutmak ve (ii) öğretmenleri ahlaki ilgilere zaman ayırmaya cesaretlendirmek gerekir.

#### **4.5.1.3. Okul, Aile ve Toplumun Bir Arada Çalışmasını Sağlamak**

Karakter eğitiminin uzun vadedeki başarısı ailenin ve okul dışındaki toplumun desteğine bağlıdır. Ailedeki kriz çoğu zaman çocuğun okul hayatında düşük ahlaki

gelişim olarak karşımıza çıkar. Aileyi ve genel anlamda toplumun tüm kesimlerini karakter eğitime katkı yapar hale getirmek için Lickona (1991) şu stratejileri önermektedir:

- a) *Aile yaşantısına toplumsal destek sağlamak*: Aileye toplumsal destek sağlamak için (i) anne babanın çocukları için önemli olduğunu vurgulayan ulusal kampanyalar düzenlenmek, (ii) anne babaların bebekleri ve çocukları ile daha fazla zaman geçirmelerini sağlayacak sosyal hükümet politikaları üretmek, (iii) ailenin eğitim süreçlerine katılımı için aile eğitimi programları düzenlemek, bir yılı eğitimde aile yılı ilan etmek ve (iv) “21. Yüzyıl Okulu Projesi”nin yöntemlerinden yararlanmak<sup>6</sup> önerilmektedir.
- b) *Okul-ebeveyn işbirliği*: Okul ebeveyn işbirliğini sağlamak için (i) çocuklarının sahip olmasını istedikleri karakterin niteliklerini belirlemek için veliler genelinde bir değerler araştırması yapmak; (ii) okulun değerler eğitimi programını hazırlarken velilere katılım programları düzenlemek, liderlik vermek ve evde değerleri öğretmeleri için onları cesaretlendirmek; (iii) ebeveynlik yeteneklerini geliştirmeye yönelik okul temelli atölye çalışmaları düzenlemek; (iv) okulda işlenen konular ve yapılan etkinliklerle bağlantılı olarak evde gerçekleştirilecek müzakere ve öğretim materyallerini veliye sağlamak; (v) televizyon ve filmler gibi iletişim araçlarının olumsuz etkilerini kontrol etmek; (vi) okul disiplini konusunda velilerin desteğini sağlamak; (vii) ebeveynlere çocuklarının akademik başarısını yükseltmelerine nasıl destek sağlayabileceklerini öğreten atölye çalışmaları düzenlemek; (viii) ebeveynlerin ayrılması, birinin kaybedilmesi gibi zor geçiş dönemlerinde veli ve çocuk için okul temelli destek grupları kurmak önerilmektedir.

Lickona (1991) okul aile toplum işbirliği için; toplum tarafından uzlaşmış değerleri okul değerleri olarak belirlemek, okul ve ebeveynler arasında oluşabilecek değer temelli krizleri yapıcı bir şekilde ele alabilecek işbirlikçi bir okul atmosferi oluşturmak, velilerle broşürler vasıtasıyla iletişim kurmak gibi stratejilerinde kullanılabileceğini

---

<sup>6</sup> Dr. Edward Zigler tarafından geliştirilen bu proje günümüzde her iki ebeveynin yoğun çalışma temposu içinde oluşunu göz önünde bulundurarak geleneksel okulların fonksiyonlarını genişletmiştir. Örneğin bu okullarda 3-4 yaş çocukları için yerinde, 5-12 yaş çocukları için okul saatleri öncesi ve sonrasında bakım hizmeti verilmekte; bakım hizmeti veren komşulara eğitim ve destek sağlanmakta; yeni çocuk sahibi olan veya çocuk bekleyen ailelere ev ziyaretleri ve grup toplantıları yapılmakta, hamileliğin başından itibaren bilgilendirme ve rehberlik hizmeti verilmektedir (Lickona 1991: 399-400).

belirtir. Ayrıca mahalli yayın organları ile işbirliği içinde öğrencilerin kendi yazılarının veya karakter eğitimi için kurulmuş kulüp benzeri oluşumların çalışmaları için köşeler ayrılması gibi çalışmaları da önermektedir.

#### **4.5.2. Karakter Eğitiminde Sınıf Stratejileri<sup>7</sup>**

Lickona (1991) karakter eğitiminde sınıf stratejilerini: bakıcı, model ve etik danışman olarak öğretmen; sınıfta ahlak topluluğu oluşturma; ahlaki disiplin; çatışma çözme yönetimini öğretmek; değerleri eğitim programı ile bütünleşik öğretmek; işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak; iş vicdanı (elinden gelenin en iyisini yapma duygusu) geliştirmek; ahlaki muhakemeyi cesaretlendirmek; demokratik sınıf ortamı oluşturmak ana başlıkları altında gruplandırarak açıklamaktadır.

##### **4.5.2.1. Bakıcı, Model ve Etik Danışman Olarak Öğretmen**

Bakıcı, Model ve Etik Danışman Olarak Öğretmen öğrencilere saygı ve sevgi ile davranan, güzel örnek olan, toplum yararına davranışları destekleyen ve kırıci davranışları düzelten kişidir. Öğretmenler öğrenciler arasında ayırım yapmadan, favoriler belirlemeden, onları iğneleyip alaya almadan, onur kırıci veya özgüvenlerini zedeleyici davranışlarda bulunmadan onları önemseyerek ilgi göstermeli model olmalı ve rehberlik etmelidir. Lickona (1991) bu stratejiyi sürdürmek için öğretmenin sınıfta yapması gerekenleri üç başlık altında özetlemektedir:

##### *Öğrencilerine Saygı ve Sevgi İle Davranmak*

- a) Öğrencileriyle onların kendisinin etkisine açık olmalarını sağlayacak tarzda bir uyum geliştirerek;
- b) Okul çalışmalarında başarılı olmalarını sağlayacak destekler vererek;
- c) Adil olarak;
- d) Öğrencilerin yanlış ve eksik cevaplarını doğru yönleri onaylayarak karşılayıp yanlış yapma korkusunu azaltarak;
- e) Öğrencilerin düşünceleri, ilgileri ve kaygıları ile ilgili sınıf içi forumlar düzenleyip onların görüşlerine değer vererek; gerçekleştirilebilir.

*Güzel ahlaki örnekleri ve doğrudan ahlaki eğitimi birleştirmek/Model olmak*

---

<sup>7</sup> Bu başlık altındaki bilgiler karakter eğitimi yaklaşımını kendi sistematığı içinde aslına bağlı kalarak tanıtmak için yaklaşımın öncülerinden Lickona (1991)'nin stratejileri derli toplu ve sistematik bir şekilde sunan "Education for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility" adlı eserinden alınmıştır.

- a) Sınıfta ahlaki meseleler ortaya çıktığında bunları müzakere etmek için sınıf buluşmaları düzenleyerek,
- b) Çocukların kopya çekmek, çalmak, zorbalık ve isim takma gibi davranışların niçin kırıncı ve kötü olduğunu anlamalarına yardım edecek kişisel görüşlerini açıklayarak,
- c) Dürüstlük ve saygı gibi değerler ihlal edildiğinde insanların yaşadığı duyguların derinliğini göstererek ahlaki değerleri derinden önemsemelerini öğretmek,
- d) Güzel değerleri öğreten hikâyeler anlatarak gerçekleştirilebilir.

#### *Birebir ahlaki danışmanlık yapmak*

- a) Her öğrencinin yeteneklerini ve güçlü yönlerini keşfetmeye, açıklamaya ve geliştirmeye çalışarak,
- b) Öğrencilerin çeşitli çalışma ve girişimlerine yazılı yorumlar ekleyerek, yazılı notlarla onları överek ve onlara sosyal ahlaki problemlerle ilgili öneriler sunarak,
- c) Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında iyileştirici geri dönütler vermek için birebir görüşmeleri kullanarak, gerçekleştirilebilir.

#### **4.5.2.2. Sınıfta Ahlak Topluluğu Oluşturma**

Öğretmen sınıfta saygı ve sorumluluğu öğretmek istiyorsa sınıfı bir ahlak topluluğu haline getirmeyi eğitimin en merkezi amacı yapmalıdır. Lickona (1991)'ya göre sınıfı ahlak topluluğu haline getirmek için öğretmen öğrencilerin birbirini tanımasını sağlama, öğrencilere birbirine saygı duyma ve birbirini önemsemeyi öğretme ve aidiyet duygusunu geliştirme olarak ifade edilen üç temel strateji çerçevesinde aşağıdaki etkinlik ve yöntemlerden aşamalı olarak yararlanmalıdır:

*Öğrencilerin Birbirini Tanımasını Sağlamak:* Sınıfta ahlaki bir topluluk oluşturmanın ilk adımı öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlamaktır. Zira birey tanışıklık kurabildiği kişilere değer verir ve onlara bir bağlılık hisseder. Öğretmen aşağıdaki yöntemlerle bu tanışıklığı sağlayabilir:

- a) Öğrencileri ikişerli gruplara ayırarak birbirlerinin ortak ve farklı yönlerine, ilgilerine, dair formlar hazırlayıp doldurmalarını ve sınıfla paylaşımlarını sağlayarak.
- b) Öğrencilerin kendilerine dair hazırladıkları formlar ve tanıtım etkinliklerine dayanan “bil bakalım kim” oyunları oynatarak.
- c) Öğrencilere birbirlerinin biyografilerini hazırlatıp bunları sınıf ile paylaşarak.



- d) Öğrencilerin sevdiği ve kendini tanıtan özel eşyalarını sınıfa getirmesini ve onlar üzerine konuşulmasını sağlayarak.
- e) Sınıfta gruplaşmaların önüne geçmek için sıklıkla oturma düzenini kura gibi yöntemlerle değiştirerek.
- f) Sınıf içinde etkileşim geliştirmek için değer açıklama ve ahlaki muhakemenin yöntemlerini kullanarak öğrencilerin kendilerini mutlu eden ve kötü hissettiren davranış/tutumları müzakere etmelerini sağlayarak.

*Öğrencilere birbirine saygı duyma, bir birini onaylama ve birbirini önemsemeyi öğretmek:* Öğrenciler sınıfta genel olarak farklı olanı veya yetersizlikleri bulunanı kabullenmek ve ona saygı duymak istemezler. Ahlaki bir topluluk için farklı olanların da bizlerle birçok ortak noktasının bulunduğunu onlara hissettirmek gerekir. Bunu sağlamak için uygulanacak yöntem ve stratejiler şunlardır:

- a) Farklı olanların da bizim gibi bir dünyalarının olduğunu, duygu ve düşüncelerinin bizim tutumlarımızdan derinden etkilendiğini göstererek empati geliştirmek.
- b) Farklı olanlara karşı incitici davranışların oluşmasını önlemek için erken dönemden sınıf kurallarını saygı ve nezaket üzerine kurgulamak.
- c) Sınıfta sık sık öğrencilerin birbirlerinin takdir ettikleri davranışlarını ifade ettikleri daire zamanı etkinlikleri düzenlemek.
- d) Öğrencileri ve yaptığı güzel davranışları “güzel davranışlar ağacı” gibi etkinlik/köşeler hazırlayarak tanıtmak/onurlandırmak.
- e) Daire zamanı etkinlikleri ile “Şu arkadaşımın şu özelliğini takdir ediyorum” tarzında birbirlerinde takdir ettikleri özellikleri kendi isimlerini yazmadan paylaşmasını sağlamak.

*Aidiyet duygusunu geliştirmek:* Birey kendini ait hissettiği grubun refahı için çaba göstermeye hatta fedakârlıklar yapmaya hazırdır. Sınıfta ahlaki toplum oluşturabilmek öğrencilerin ortaklık bilinci kazanmasına bağlıdır. Bunu sağlayabilmek için yararlanılacak yöntem ve stratejiler şunlardır:

- a) *Ortak bir grup kimliği geliştirmek:* Öğretmenler bu özelliği sınıfa özgü semboller, ritüeller ve gelenekler geliştirerek geliştirebilirler. Derslere her sabah bir şarkı veya rahatlatma egzersizi ile başlamak, haftanın belli bir anını (15-20 dk.) sınıf buluşması için ayırıp burada sınıfa özel güzellikleri (kutlamalar, ödüllendirmeler vb.)

paylaşmak, sınıfa özgü bir amblem veya sembol hazırlayıp bunu sınıfa özgü alanlarda kullanmak gibi etkinlikler bu doğrultuda yararlanılabilecek etkinliklerdir.

- b) *Her öğrencide grubun değerli bir üyesi olduğu düşüncesini geliştirmek:* Bunun için sınıf buluşmalarında “bu sınıfta kendimi önemli ve değerli hissediyorum çünkü...” türünden cümleler üzerine müzakereler yapmak, küçük de olsa herkesin başarısını sınıfça kutlamak, farklı alanlarda haftanın veya ayın öğrencilerini seçerek onurlandırmak, sınıfta yeterli kabulü görmeyen öğrencilerin katılımı için fazladan gayret göstermek öğretmenlerin yapması gereken çalışmalardandır.
- c) *Gruba karşı ve grup için sorumluluk geliştirmek:* Bu özellik çoğunlukla grup kimliğini geliştirmek ve her öğrenciye grubun değerli bir üyesi olduğu hissini yaşatmakla gerçekleşebilir. Dolayısıyla ilk iki maddedeki çalışmalar grup için ve gruba karşı sorumluluk hissi geliştirmek için de gereklidir. Ancak grup için ve gruba karşı sorumluluk hissini geliştirmek için sınıftaki herkesin görev ve sorumluluklarını açık ve net bir şekilde tanımlamak, sınıfta kişilere ait sıkıntılar konusunda sınıfın çözüm yolları aramasını teşvik etmek yararlı etkinlikler olarak görülmektedir

#### **4.5.2.3. Ahlaki Disiplin**

E Durkheim’in “Disiplin yalnızca sınıfta yüzeysel bir barış sağlamak için kullanılan bir araç değil toplumun prototipi olan sınıfın ahlaklılığıdır” sözüne gönderme yapan Lickona (1991) sınıfta disiplin yerine ahlaki disiplinin hakim olması gerektiğini belirtir. Ahlaki disiplinin başlangıcı eğitimcinin, öğrencinin olumsuz davranışlarını düzeltme konusunda sorumluluk alması olsa da nihai amacı öğrencide dışsal kontrole değil içsel kontrole dayalı bir disiplin geliştirmektir. Ahlaki eğitim olmaksızın disiplin uygulaması tek başına bir kontrol problemi olarak algılanır. Lickona (1991)’ya göre sınıfta ahlaki disiplini sağlayabilmek için aşağıda verilen etkinlik ve yöntemlerden yararlanılmalıdır:

- a) Öğretmen sınıfta ahlaki otorite merkezi olmalıdır: Öğretmen kurallara uyma, kaba davranışlarda bulunmama ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda otoriter bir talep karlık içinde bulunmalıdır. Ancak bu otoriter talep karlık saygı ve sevgi ile bütünleşik olmalı kaba bir gaddarlığa dönüşmemelidir. Öğrenci öğretmenini üzmemelidir.
- b) Sınıf kuralları ortak müzakere ve kararlarla konmalıdır.
- c) Kuralların, karşılıklı ilişkilerin ve sınıf topluluğunun iyiliğine nasıl hizmet ettiği mutlaka derinlemesine müzakere edilmelidir. Öğretmen bu süreçte sürekli kuralları

savunan bir pozisyonda olmadan öğrencilerin kuralların gerekliliğini görmelerini sağlamalıdır.

- d) Kurallar uygulanması istenen normlar olarak değil; sınıf toplumunun ve sınıftaki her bir bireyin gelişimi için başarılması gereken amaçlar olarak sunulmalı; az, basit ve net kural belirlenmelidir.
- e) Kurallar ihlal edildiğinde aşamalı, kişiye özel geri dönüt sağlayan, kendi içinde esnek ve ihlalin sonuçlarını ön plana çıkaran bir yaptırım sistemi uygulanmalıdır.
- f) Kural ihlaline veya incitici davranışa yönelik yaptırımlar ihlali ve doğurduğu zararı telafi ettirici, öğrenciye ve durumun özüne uygun olmalıdır.
- g) Dersin işlenişi veya ortak etkinlikle ilgili kuralları ihlal eden öğrenci grubun ortak kararını ihlal ettiği için gruptan bir süreliğine (10-15 dk. veya kendini hazır hissedene kadar) ayrı tutulabilir, bu durumda öğrenciyle davranışının nedenleri, sonuçları ve çözüm yollarını planlayan bir müzakere yapmak uygulamayı daha etkili hale getirir. Bu konuşmanın temel amacı “durumu daha iyi hale getirmek için ne yapabiliriz?” olmalıdır.
- h) Ahlaki davranışların gelişimi için olumlu ve olumsuz pekiştiricileri ölçülü bir şekilde kullanmak.
- i) Öğrencileri bir birey olarak görerek onların sınıf toplumunun bir üyesi olmayı başarabilmelerinin yollarını arayan bütüncül bir yaklaşım benimsemek.
- j) Velileri ahlaki disiplin sürecine dâhil etmek: okulun ilk haftalarında ve gerektiğinde sınıfın disiplin kuralları ve yaptırımları gibi çeşitli boyutları içeren bir planı velilerle paylaşmak; meydana gelen olumlu ve olumsuz gelişmeleri paylaşıp çözüm yollarını birlikte aramak.

#### **4.5.2.4. Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmak**

“Öğrencileri sınıf yaşamına dair kararların alınma sürecine dâhil etmek” her eğitimcinin bildiği ancak çoğu zaman doğru yolla yapılmadığı için başarılı olmayan ya da ihmal edilen bir eğitim prensibidir. Sınıf buluşmaları bu prensibi etkili bir şekilde uygulamayı sağlayacak bir yöntemdir. Bu buluşmalar sınıf üyelerinin sözel ve göz kontağına dayalı olarak etkileşimde buldukları özel olarak ayrılmış zamanlarda 10-30 dakika aralığında belirli bir problem ya da konuya bağlı olarak gerçekleştirilen toplantılardır. Sınıf buluşmalarında gözetilen amaçları Lickona (1991:139) beş maddeyle özetlemektedir:

- a) Düzenli yüz yüze iletişim ile öğrencilerin başkalarını saygı ile dinleme ve onların bakış açısını anlayabilme yeteneğini geliştirmek.
- b) Öğrencilerin görüşlerine değer verilmesinden ve grup içinde kendini ifade etmeyi öğrenmekten kaynaklanan bir özgüven kazanmalarını sağlamak.
- c) Öğrencilere saygı ve sorumluluğu sınıf hayatının her gününde uygulamaya koymanın zorluğunu yaşatmaya devam ettirerek karakterin muhakeme, duygu ve davranış boyutlarının bir bütün olarak gelişmesini sağlamak.
- d) Öğrencilerin geliştirmekte oldukları güzel karakter özelliklerini uygulama ve besleme imkânı sağlayan bir destekleyici ahlaki topluluk oluşturmak.
- e) Demokratik grup kararı almak için gerekli olan yetenek ve tutumları geliştirerek öğrencilerin demokrasinin katılımcı birer bireyi olmalarını sağlamak.

Sınıf buluşmaları farklı isim, konu ve şekiller altında yapılabilir. Aşağıda bunlardan bir kısmına yer verilmiştir Lickona (1991):

*Güzel haber buluşması:* “Kimin paylaşmak için güzel bir haberi var?” Sorusuna dayalı olarak yapılır.

*Daire döngüsü:* Öğretmen tarafından önerilen “bu sınıfın şu yönünü seviyorum...”, “bence bu sınıfı şu daha iyi yapar...”, “şöyle bir karar almalıyız...” gibi sorularla başlangıcı yapılan ve daire halindeki her bir öğrencinin bu cümleleri tamamlaması istenen buluşma şeklidir. Daire tamamlanınca öğretmen öğrencilerin dikkat çekici cevaplarına dayanarak bir müzakere başlatır.

*Takdir zamanı:* Daire halindeki öğrencilerin “... arkadaşımı takdir etmek isterim. Çünkü...” türü cümlelerle birbirlerinin takdir edilen yönlerini paylaşması sağlanır.

*Hedef veya kural koyma toplantıları:* Sınıfın akademik veya sosyal yaşamına dair hedef ve kurallar koymak için düzenlenir.

*Öğrenci sunumları:* Bir veya birkaç öğrencinin kendi özel çalışması olan bir proje, etkinlik, öykü, şiir vb. çalışmayı sunması için düzenlenir.

*Problem çözme buluşmaları:* Öğrencilerden birinin, bir grubun veya sınıfın sahip olduğu bir problemi ya da sınıfta gerçekleşebilecek anlaşmazlıkları çözmek için düzenlenir.

*İkilem durumu (zor ahlaki durum) buluşmaları:* “İçinde para olan bir cüzdan bulsan ne yaparsın?”, “Sevdiğin bir arkadaşın ödevini senden kopyalamak istese ne yaparsın?” vb. ikilem durumlarına yönelik soruların müzakere edildiği buluşmalardır.

*Öneri kutusu buluşması:* Sınıfa buluşmalarda görüşülmesi için önerilen konuların yazılıp atıldığı bir kutu yapılır ve buradan çıkan konulardan uygun olanlar seçilerek buluşma konusu olarak belirlenir.

Sınıfın imkânları, konunun özelliği, öğrencilerin katkı yapma düzeyleri ve öğretmenin yetkinliğine bağlı olarak farklı şekillerde uygulanabilen sınıf buluşmaları için belli bir model önermek zordur. Bununla birlikte Lickona (1991:151) başarılı bir sınıf buluşması için on adımın aşamalı bir şekilde takip edilmesini önermiştir:

- a) Öğrencilerin birbirlerini rahatlıkla görebilecekleri bir daire halinde oturtularak sınıf buluşması için hazırlanması.
- b) Öğretmen tarafından genel anlamda buluşmanın amacı ve hedeflerinin açıklanması.
- c) Buluşmalarda uyulacak konuşma ve dinleme kurallarının belirlenmesi ya da yeniden gözden geçirilmesi.
- d) Problem veya konuyu dikkatlice müzakere etmeleri için öğrencilerin ikişerli eşleştirilmesi,
- e) Problem veya konunun öğretmen tarafından açık ve basit bir şekilde ifade edilmesi (Örn: Sınıfta bazıları birbirine lakap takıyor. Bu durumu düzeltmek için ne yapabiliriz?).
- f) Öğrencilere durumu kendi başlarına düşünmeleri için birkaç dakika verilmesi ve ardından ikişerli olarak müzakerelere geçilmesi.
- g) İkili müzakerelerin sonlandırılıp grup müzakerelerinin başlaması için bir işaret belirlenmesi ( ışık hareketi, el vurma, vb.) ve işaretle ikişerli görüşmelerin bitirilmesi.
- h) İkişerli grupların yerlerinden ayrılmadan birbirleri ile 3-5 dakikalığına görüşlerini paylaşmasının sağlanması. Etkileşime geçmekte yavaş davranan gruplar için grup sirkülasyonunun sağlanması.
- i) Birkaç grubun, görüşlerini tüm sınıfla paylaşmasının sağlanması ve bu görüşlere muhalif olanların görüşlerine yer verilmesinin ardından öğretmenin peş peşe sorular sorarak grup müzakeresini canlı tutması.
- j) İmkân ölçüsünde üzerine uzlaşılan konuları kayıt altına alarak uygulama planı oluşturulması ve bir sonraki sınıf buluşmasının planlanması.
- k) Sınıf buluşmaları; üzerine uzlaşılan noktaların tekrarlanması, yorumların özetlenmesi, öğrencilerin kendileri katılmıyor olsalar da güzel buldukları yorumları

ifade etmeleri, “bu buluşmadan şunu öğrendim...” veya “aklımda hala şu soru kaldı” gibi cümleleri tamamlama, partner ile görüş paylaşımı, bir sonraki buluşma konusunu belirleme gibi farklı şekillerde sonlandırılabilir.

#### **4.5.2.5. Değerleri Eğitim Programı ile Bütünleşik Öğretmek**

Akademik öğretim, okul programlarının en büyük kısmını oluşturur. Eğer bu programların içerdiği konu ve materyaller değerlerle ilişkilendirilmezse ahlak eğitimi adına önemli bir araç kullanılmamış olur. Oysa programlardaki bütün dersler konuları, seçilecek materyalleri ve işleniş süreçleri açısından değerler ve ahlaki gelişim ile ilişki kurmayı sağlayabilecek önemli imkânlar sunar. Lickona (1991: 180) değerleri program yoluyla öğretmek için aşağıdaki stratejileri önermektedir:

- a) Öğrencileri doğal çevrenin korunması noktasında aktif bir ilgi geliştirmelerini sağlayacak projelere yönlendirmek. Özellikle fen, teknoloji ve sosyal konuların ağırlıklı olduğu derslerde ekolojik problemlere ve bunların iyileştirilmesi için yapılabilecekler değinmek ve çeşitli projeler geliştirmek veya çevrede yürütülenlere katılmak mümkündür.
- b) Çevredeki hayvan koruma hizmeti veren çeşitli kurumlardan yararlanarak, hayvan bakımı ile ilgili çeşitli etkinlik ve tecrübeleri sınıfa paylaşarak ve hayvan haklarına dair organizasyonlarla hayvanlara karşı saygı, sevgi ve sorumluluk geliştirmek.
- c) Okul programında yer alan sosyal, fen, edebiyat, resim, müzik... – tüm derslerin – konularını “öğrettiğim materyali ya da konuda değerler ve etik konularına ilişkin ne var?” düşüncesi çerçevesinde değerlendirerek öğretmek.
- d) Okul genelinde hedef değerler belirleyip belirli bir süre içerisinde (hafta-ay-yıl) o değeri okul değeri olarak konularla ilişkilendirerek işlemek.
- e) Derslerin işlenişinde konunun değer boyutuna da temas etmeyi sağlayacak güzel materyaller seçmek veya geliştirmek.
- f) Etkili bir eğitim metodu kullanmak.
- g) “Her şey birbirine bağlıdır” gibi genel ahlaki temalar belirleyerek okul programında yer vererek tüm derslerde farklı şekillerde yer bulmasını ve öğretmenler tarafından kendi konularına uygun şekilde vurgulanmasını sağlamak.
- h) Sınıfta belirli değerlere vurgu yapacak misafir konuşmacılar davet etmek.
- i) Çocukların farklı kültürden olanlara karşı saygı ve anlayış geliştirmesini sağlamak için çok kültürlü bir eğitim kullanmak.

j) Değerler temelli olarak hazırlanmış ve yayınlanmış programların avantajlarını ve imkânlarını kullanmak.

#### **4.5.2.6. İşbirlikçi Öğrenmeyi Kullanmak**

İşbirlikçi öğrenme günümüzde eğitim alanında en çok rağbet gören eğitim hareketlerinden birisidir. Değerlerin öğretimi açısından bu harekete baktığımızda müfredat aracılığıyla değerlerin öğretiminde dersin konusu ve kullanılacak öğretim materyalinin ön plana çıktığını görürken işbirlikçi öğrenmede eğitim sürecinin ön plana çıkarılarak değerler eğitimi yapılabileceğini görmekteyiz. İşbirlikçi öğrenme öğretmene “müfredat içinde olan konuyu işle ancak bunu en azından günün belirli bir saatinde işbirlikçi öğrenme ile yap ki akademik mevzular ile birlikte değerleri de kazandırabilesin” demektedir. Etkili bir şekilde ve değerler gözetilerek uygulanan işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin öğrenci ve sınıf toplumuna kazandırması beklenen yararlar şunlardır (Lickona 1991):

- a) İşbirliği ve yardımlaşma gibi değerler gelişir.
- b) Öğrencilerin birbirini tanıma ve kabullenme durumunu artırarak sınıf toplumu oluşumuna yardım eder.
- c) Temel yaşam becerilerini geliştirir: dinlemek, başkalarının görüşünü almak, etkili iletişim kurmak, anlaşmazlıkları çözmek, birlikte çalışmak ve aynı amaca birlikte ulaşmak en temel yaşam becerilerindedir.
- d) Akademik başarıyı, özgüveni ve okula karşı olumlu tutumu geliştirir.
- e) Başarı düzeyi yüksek öğrenciler ile yetersizliği bulunan öğrenciler arasında gelişebilecek kopuklukları engellemek için alternatif imkânlar sunar.
- f) İnsanların bir birini alt etmesi üzerine kurulu bir rekabet yerine işbirliğine dayalı bir başarı kültürü gelişimi sağlar.

İşbirlikçi öğrenmede farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamak mümkündür. Bu uygulamaları sınıf, öğrenci ve öğretmenin şartlarına konunun özelliğine göre seçmek yer yer farklı yöntemlerden kombinasyonlar oluşturmak gerekmektedir. Lickona (1991)'nın karakter eğitiminde kullanılmak üzere tanıttığı farklı işbirlikçi öğrenme uygulamaları şunlardır:

*Öğrenme partneri:* İşbirlikçi öğrenmenin ilk ve en basit uygulamasıdır. Öğrenciler – öğretmen de dâhil olmak üzere – ikişerli eşleştirilir. Belirli bir konuya bağlı kalarak ya da konudan bağımsız olarak grupların yapısı zamanla değiştirilebilir.

*Küme grubu oturuşu:* Öğrenciler üçer-dörder kişilik gruplar halinde oturtularak işlenen bir konu çerçevesinde alıştıırma veya etkinlik yapmaları istenir. Kümenin etkili bir şekilde işletilebilmesi için altın kural “soru ya da sorunu gruptaki tüm öğrencilerle paylaşıp çözemediğinizde öğretmenden yardım isteyebilirsiniz” dir.

*Öğrenci takımı öğrenme etkinliği:* Öğrenciler yetenek, cinsiyet ve farklı özellikleri göz önünde bulundurularak dengeli bir şekilde dörder-altışarlı gruplara ayrılırlar. Öğretmen konuyu anlattıktan sonra önceden hazırlanmış çalışma kâğıtları, grup arası soru cevap, alıştıırma ve müzakerelerle grup üyeleri konuyu tekrar eder. Grup çalışması sonunda ayrı sıralara geçilerek konuya ilişkin ödüllü ara sınav yapılır. Ödüllendirmede öğrencilerin bireysel performans gelişimi ve grup olarak genel performansın yükselmesi ölçü alınır.

*Ayrılıp-Birleşme (Yap-boz) Tekniği:* Ünite tarzı geniş boyutlu olan konular net olarak 5-6 başlığa bölünür. Öğrenciler beşer altışar kişilik gruplara ayrılır. Gruplardaki her bir öğrenci bölünen konunun birinde uzman olarak seçilir. Her öğrenci kendi uzmanlık alanını araştırıp öğrenmek, gruba anlatıp öğretmek ve aynı zamanda grubun diğer üyelerinin anlattıklarını öğrenmek zorundadır. Çünkü grup çalışmaları tamamlandığında konuların bütününden değerlendirme uygulaması yapılır.

*Takım testi:* Takım testi etkinliğinde öğrenciler belirli bir konuyu birlikte çalışıp birlikte sınav olurlar. Grupların ortak bir cevapta anlaşarak onu işaretlemesi, öğrencilerin önce tek başlarına sınav olması ardından da aynı sınavı grup olarak tekrar uygulayarak öğrencilerin soruları müzakere ederek cevaplaması ve ilk sınav puanı ile ikincisinin ortak değerlendirmeye alınması gibi farklı şekillerde uygulanabilmektedir.

*Küçük grup projeleri:* Öğrenciler bir konuya ya da sınava yönelik ortak çalışma yapmaktan öteye grup olarak problem çözme, yaratıcılık ve takım araştırması gibi yeteneklerini kullanarak bir sorunu çözmeye yönelik plan, proje veya öğrenme materyali geliştirmeye çalışırlar. Üretilen proje, plan veya materyal grubun tüm üyeleri tarafından sınıfta sunularak sınıfça değerlendirilir.

*Takım yarışması:* Takımlar arası yarışmalar özellikle sportif etkinliklerde rekabet kuralları çerçevesinde idare edildiğinde işbirlikçi öğrenme için önemli fırsatlar sunar. Eğitimci; rekabetin işbirliğinin önüne geçtiğini fark ettiğinde sadece en başarılı takımın değil gelişme gösteren, gayretini artıran takımları da ödüllendirmeye dahil ederek olumlu rekabet kurallarının işlemesine katkı yapabilir.



*Sınıf projeleri:* sınıfın tüm üyelerinin görev aldığı ortak etkinlik ve projelerdir. Belli aralıklarla sınıfın etkinlik ve haberlerini de içeren bir sınıf gazetesi çıkarmak, sınıfça bir oyun sergilemek sınıf projeleri olarak uygulanabilecek çalışmalardandır.

Lickona (1991) işbirlikçi öğrenmenin en üst düzeyde başarılı olabilmesi için – hangi işbirlikçi öğrenme uygulaması yapılırsa yapılsın – bazı şartların yerine getirilmesi gerektiğini belirtir. Buna göre:

- a) İşbirliğinin sınıfın önemli amacı olduğunu öğrencilerin sınıfa katıldığı ilk günden itibaren açıklamak ve vurgulamak,
- b) Öğrencilerin birbirini tanımalarını ve birbirine değer vermesini sağlayarak sınıf toplumu fikrini oluşturmak,
- c) İşbirliği için; gerekli olan herkesin görüşüne başvurma, görüşleri yazılı olarak listeleme, uzlaşılamayan görüşleri egale etme, grup kararı alma, işbölümünü adil yapma gibi yetenekleri aşamalı olarak öğretmek,
- d) İşbirliği için açık ve net kurallar belirlemek,
- e) Grup çalışmasında her üyenin işbirliği ve katkısı üzerinden sorumluluğunu ayrı ayrı değerlendirmeyi sağlayacak ölçme yöntemleri kullanmak,
- f) Öğrencilerin grup çalışması ve öğrenme ortamına katkıları üzerine ayrıntılı düşüncelerini sağlayacak müzakere ortamları oluşturmak,
- g) Gruptaki tüm üyelerin rol ve görevlerini açık ve net olarak tanımlamak,
- h) İşbirlikçi öğrenmeyi öğrencilerin de gerçekten ihtiyaç hissettiği, öğrenilmesi destek veya ortak çalışma gerektiren konularda öğrenciyi usandırmadan kullanmak,
- i) Farklı işbirlikçi öğrenme stratejilerini imkân ve şartlara göre dönüşümlü veya bir arada bütünleşik olarak kullanmak karakter eğitiminde işbirlikçi öğrenmenin etkililiğini artırmaktadır.

#### **4.5.2.7. İş Vicdanı (Elinden Gelenin En İyisini Yapma Duygusu) Geliştirmek**

Ahlak eğitimi akademik çalışmayı da içerir. Çünkü çalışmak ahlaki öneme sahip bir konudur. Okuldaki ders ve konuları önemsemeyip onlar için gayret göstermemek daha geniş anlamda bir vatandaş olarak toplumsal sorumluluk alma ve katılım kapasitemizi de düşüren bir duruma işaret eder. Okul toplumunun bir üyesi olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmemek ileride bir kurum veya genel anlamda toplumun üyesi olarak üstleneceğimiz sorumluluk ve görevlere dair bir ölçü sunar. Bu nedenle

öğrencilerin okulda elinden gelenin en iyisini yapma düşüncesini kazanmış olmaları gerekir. Bunu sağlayabilmek için öğretmen öğrenciye yeteneklerini keşfetmesini ve onun başarıma duygusunu tatmasını sağlayacak etkinlik ve yöntemler uygulamalıdır. Böylelikle öğrenci yaptığı işten zevk almaya başlayacak ve elinden gelenin en iyisini yapma çabası içine girecektir. Bunun sağlanabilmesi için eğitimcinin sınıfta izleyebileceği stratejilerden bir kısmı şunlardır (Lickona 1991):

- a) Çalışma alışkanlığına yönelik yüksek hedefler koymak: Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak için yüksek hedefler koymak ve hem öğrencilerin hem de öğretmenin sorumluluklarını açık bir şekilde tanımlamak gerekir. Hedef ve sorumluluklar belirlenirken öğrencilere “yeteneklerinizle bu seviyeye çıkmanıza imkân varken neden altında kalasınız?” mesajını vermek ve sınıfa yüksek hedefler ile ilgili çeşitli motive edici sözler asmak yararlıdır.
- b) Öğrenciler için belirlediğimiz yüksek standartları bu standartlara ulaşmalarına yönelik yüksek destek ile birleştirmek: Öğrenciler için konulan yüksek standartlar iyi bir destekle ulaşılabilir standartlar olmalıdır. Özellikle ilk dönemlerde bu standartlara ulaşılmasını sağlamak için yoğun destekleme ve takip uygulanmalıdır, zira ilk dönemlerde gelen başarılar motive edicilik yönünden önemlidir.
- c) Farklı öğrenme stillerini öğretmek: Belirlenen yüksek standartlara ulaşması için öğrenciye sınıftaki öğrenim süreçlerinde ve tek başına öğrenmeye çalışırken kullanacağı farklı öğrenme ve çalışma stilleri ve doğru ders çalışma yöntemlerini öğretmek gerektiğinde çalışma planları, takviye ve kontroller yapmak gerekir.
- d) Akademik çalışmayı destekleyecek akran ahlakı geliştirmek için işbirlikçi öğrenmeyi etkili kullanmak.
- e) Her çocuğun öğrenebileceği düşüncesiyle öğretim yapmak,
- f) Öğrencilerin kendilerini değerlendirme (öz değerlendirme) kapasitelerini geliştirmek: Öğretmen öğrenciyle yaptığı sınav veya çalışma sonucunda birebir veya grup görüşmeleri yaparak “bu çalışma elinden gelenin en iyisine ne kadar yakın” temelinde değerlendirmeler yapmalı ve elinden gelenin en iyisinin kriterlerini fark etme ve belirleme noktasında ona ufuk açıcı geri bildirimler vermelidir.

- g) Öğrencilerin belli alanlarda uzmanlıklarını geliştirmelerine yardım ederek onların bilmenin gururu ve öğrenmenin sevgisini kazanmalarını sağlamak.
- h) Sınıfı, üyelerinin gayret ve başarılarını kutlayan bir öğrenme toplumuna dönüştürmek: Çocuk kendisi hakkında olumlu bir benlik algısına sahip değilse öğrenmeye hazır değildir. Bunu sağlayabilmek ve öğrenme ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda elinden gelenin en iyisini yapmaya onu teşvik etmek için hem birebir hem de sınıf olarak gayret ve başarıların kutlanması ve onurlandırılması gerekir.
- i) Öğrencilerin ilgi alanlarını ve ilgi duydukları konuları ödev, proje, sunum gibi etkinliklerle öğretim süreçlerine dâhil ederek onların bireysel yeteneklerini fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlamak.
- j) Ödev yapma disiplini geliştirmek: Bunun için çok çeşitli yöntemler uygulanabilmekle birlikte yararlı görülen bazı yöntemler şunlardır: ödev yapılmadığında ders bitiminde okulda yapılmasını sağlamak, ödevler üzerine ara sınavlar yapmak, düzenli ödev kontrolü yapmak, ödevleri sınıfta müzakere etmek, ödevlerin yapılışı ve teslimi ile ilgili öğrencilerin de görüşlerini alan planlar hazırlamak, ödevleri ders başarısını belirleme kriterlerine dâhil etmek, ödev puanlarına dair grafikler tutup bunu öğrencilerle paylaşmak, öğrencilere velilerin nezaretinde ödevlerin tarihlerini ve tamamlanıp tamamlanmadığını vb. gösteren ödev defterleri tutturmak, ödevlerin yapılmasında işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak, ödevlerin tam yapılması durumunda sınıf veya gruplar halinde ödüllendirmeler yapmak, ödevler ile ilgili problemleri sınıf buluşmalarında ele almak.

#### **4.5.2.8. Ahlaki Muhakemeyi Cesaretlendirmek**

Kendimizin ve başkalarının davranışları hakkında ahlaki yargılama yapabilmemizi sağlayan ahlaki benliğimizin önemli bileşenine ahlaki muhakeme diyoruz. Ahlaki muhakeme yeteneği karakterin bilişsel yönünün güçlü olması için gereklidir. Hayatta karşılaşılan durumların içindeki ahlaki problem ve noktaları fark edebilmek, ahlaki değerleri ve önemini anlayıp onları belirli durumlara uygulayabilmek, başkalarının bakış açısını ve durumunu anlayabilmek, bazı davranışların diğerlerine göre niçin daha ahlaki olduğunu açıklayıcı gerekçeler öne sürmek, sonuçları ve alternatifleri göz önünde bulunduran düşünceli ahlaki kararlar alabilmek ve kendini tanıyıp kendine eleştirel

gözle bakabilmek ancak gelişmiş bir ahlaki muhakeme ile mümkündür. Ahlaki muhakeme ahlak eğitiminin en kritik yönlerindedir. Çoğu zaman öğretmenler ahlaki muhakemeyi uygularken “gerçek doğru yoktur” gibi bir düşünceyi öğrencilere söyleyerek veya hissettirerek bu yöntemi yanlış kullanırlar. Oysa saygı ve sorumluluk gibi üzerine uzlaşmış, insanları bir arada tutan genel doğrular pek çoktur. Lickona (1991) karakter eğitimi yaklaşımında ahlaki muhakemeyi geliştirmek için değer geliştirme/gerçekleştirme yaklaşımlarından olan değer açıklama ve ahlaki muhakeme yöntemlerinden yararlanılmasını önerir.

Değer açıklama yaklaşımını öğrenciye “doğru veya yanlış yoktur” düşüncesini aşıladığı için okullardaki problemlerin ve toplumdaki ahlaki duyguların aşınmasının nedeni olarak gören Lickona (1991) yaklaşıma yönelttiği yoğun eleştirilere rağmen bu yaklaşımın karakter eğitiminde değer ve davranış arasındaki bağa vurgu yapması yönünden istifade edilebilir olduğunu belirtir. Bu yaklaşımda bireyin kendi değeri ile barışık olması ve değerini davranışa dönüştürmesine önem verildiği için değer açıklamaya dayalı öğretim süreçlerinde “doğru ve yanlış nedir?”den çok gerçek hayat olaylarından alınmış olaylar üzerinden “şu durumda ne yapardın” tarzında davranışa dönük sorgulamalar yapılmaktadır. Bu tür sorgulamalar ve değer açıklamadaki çeşitli çalışma yöntemleri göreceliğe kaçmadan ahlaki muhakemeyi geliştirmek için kullanılabilir.

Lickona (1991) öğrencilerde ahlaki muhakeme yeteneği geliştirmek için Kohlberg’in ahlaki muhakeme yönteminin de etkili bir biçimde kullanılabileceğini öne sürer. Çeşitli sorgulama yöntemleriyle öğrenciler birer ahlak filozofu gibi ahlaki düşüncü gerçekleştirebilirler. Bunun için yöntemin kurgusal ya da tarihi hikâyeye, oyun ve filmlerle çeşitlendirilmesi; derslerin ilgi alanları ile bağlantılı olarak öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin nükleer güç, çevre kirliliği, açlık ve susuzluk problemleri gibi ahlaki boyutu olan, gerçek tartışmalı konuların da sınıfa taşınması ve uygulama sürecine dikkat edilmesi gerekir.<sup>8</sup>

#### **4.5.2.9. Çatışma Çözme Yönetimini Öğretmek**

Öğrencilerin insanlar arası ilişkilerde alternatif çözüm yollarını bilmemesi değerler eğitimi açısından büyük bir engeldir. Günümüzde çocuklar çoğu zaman ailelerinden,

---

<sup>8</sup> Değer açıklama ve Kohlberg’in ahlaki muhakeme yöntemi ile Lickona’nın bu yöntemin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili görüşlerine çalışmamızın 3. Bölümünde yer verildiği için burada tekrara girilmemiştir.

arkadaş gruplarından ve çevrelerinden bir problemle karşılaştıklarında sözlü ya da fiili şiddete başvurmadan problemi çözme yolları arama davranışı göremiyorlar. Kendileri de bu tür problemlerle karşılaştıklarında alternatif çözüm yolları aramak yerine bildikleri tek yol olan çatışmayı kullanıyorlar. Lickona (1991)'ya göre eğitimci öğrencilere çatışma çözme yöntemlerini öğretmek için:

- a) Öğrencilere çatışmaya neden olan faktörleri, çatışmaları şiddetle halletmenin sonuçlarını ve şiddet kullanmadan çözme alternatiflerini gösteren programlardan yararlanmak. Bu tür programlarda öğrencilere kurgulanmış veya gerçek olaylar üzerinden yazılı ya da sözlü etkinlikler yoluyla nedenler, sonuçlar, alternatifler tartışılır ve alternatif senaryo yazma çalışmaları yaptırılır.
- b) Sınıf içinde sosyal yetenekleri gelişmiş bazı öğrencileri çatışma çözme konusunda eğiterek liderlik yapmalarını sağlamak.
- c) Sınıfta çatışmaların nedenlerini tartışmak ve çatışmaların şiddet olmadan adil bir şekilde çözümlenmesini sağlayacak değerleri yerleştirmek için sınıf buluşmalarını kullanmak.
- d) Öğrencilerin yeni öğrendikleri çatışma çözme yöntemlerini ihtiyaç olduğunda uygulamaları için yardım gerektiği izlenimi olduğunda destek için müdahale etmek.
- e) Okulun oyun alanlarında “ara bulucu” olarak görev almak isteyen gönüllü öğrencileri sosyal ilişkiler ve çatışma çözme yöntemleri konusunda eğitmek.
- f) Sınıfta çatışma oluşturabilecek durumları önceden fark etmek için sürekli gözlem yapmak ve çatışmalar nedeniyle idareye giden öğrencileri çatışmalarını çatışma çözme yöntemleri ile çözmeleri konusunda ikna etmek için sıkı sınıf kuralları koymak.
- g) Öğrencilere zamanla kendi çatışmalarını kimsenin aracılığı olmadan kendi başlarına çözebilmeleri için aşamalı olarak destek olmak. Bunun için ilk başlarda öğretmen veya bir öğrenci aracılığıyla çatışmalarını çözen öğrencileri zamanla sınıfın bir bölümünde belli bir süre içinde çatışmalarını çözmek üzere konuşmak için ayırmak yararlı olabilir.

#### **4.6. Karakter Eğitimi Programlarının Zayıflıkları**

Çalışmalar karakter eğitimi programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesinin önünde engel olarak duran ve uygulama esnasında aşılması için özel çaba gerektiren bazı

noktalar olduğunu belirlemiştir. Bu noktaların başında zaman yetersizliği gelmektedir. Karakter eğitimi için geniş katımlı bir program hazırlama, ciddi bir toplumsal konsensüs ve farkındalık oluşturma, etkinlikler planlama ve uygulama öğretmenlerin ve diğer okul personelinin oldukça geniş zaman sarf etmesini gerektiren bir süreçtir. Yoğun öğretim ve idari görevler arasında bu süreçlere yeterince zaman ayrılamaması karakter eğitimi programlarını zorlayan noktalardandır. Zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunların en aza indirilebilmesi için karakter eğitimini mümkün olduğu kadar derslerle iç içe planlayarak okulun ve derslerin rutin işleyişinde fırsat eğitiminden en üst düzeyde yararlanmak önerilmektedir (U. S. A. Department of Education 2008).

Karakter eğitimi program ve uygulamalarını zorlayan bir diğer nokta ise program ve uygulamaların sonuçlarını değerlendirme zorluğudur. Karakter eğitiminin çok yönlü bir süreç olması ve standartlaşmış ölçeklerin yetersiz kalması nedeniyle çıktıların neye göre ölçüleceği çoğu uygulamada belirsizdir. Bu durum karakter eğitimine yöneltilen eleştirilerin de en temel noktalarındandır. Bunun için programların hazırlanma aşamasında somut problemler ve amaçlar tespit edilip bunlara dair uygulamalar yürütülmesi ve sonuçta da bu problem noktalarında gelişme görülüp görülmediğinin belirlenmesi önerilmektedir (U. S. A. Department of Education 2008). Karakter eğitimi programlarının sayısındaki hızlı artış ve bu programların sonuçlarına dair kaygılar ABD Eğitim Departmanını ve çeşitli kuruluşları bu programların sonuçlarını ölçmede belli standartlar belirlemek için çalışmalar yapmaya sevk etmiştir. ABD Eğitim Departmanı 2008 ve 2009 yıllarında yayınlanan iki çalışmayla uygulanmış olan birçok programın sonuç raporlarını ve sonuçları ölçmeye yönelik araçlarını inceleyerek daha sonraki uygulamalar için bir havuz oluşturmaya çalışmıştır (U. S. A. Department of Education 2008; Person ve diğerleri2009). Karakter eğitimi alanında faaliyet gösteren köklü kuruluşlardan olan Character Education Partnership (2008)'de okulların ve eğitim bölgelerinin karakter eğitimi konusundaki kalitelerini ölçmelerini sağlayacak Kalite Standartları (Character Education Quality Standarts: A Self Assesment Tool For Schools and Districts) geliştirmiştir.

Okullara yüklenen akademik öncelikli görevlerin yoğunluk ve baskısı karakter eğitimini zorlayan bir diğer noktadır. Velilerin okullardan beklediği yüksek akademik başarılarla karakter eğitime ayrılan zamanlar nedeniyle ulaşamayacağı endişesi karakter eğitimi programlarının desteklenmesini ve uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu endişenin

giderilmesi için karakter eğitimi uygulamaları ders sürelerinden kısmaya gerek olmadan müfredatlarla bütünleşik, beslenme saatleri, okul sonrası etkinlikler, spor etkinlikleri, okul servisleri gibi tamamlayıcı aktivitelerle yürütülebilecek şekilde planlanmalı ve okul kültürüne bağlı olarak çoğu durumda akademik başarıyı da yükselten bir faktör olduğu açıklanmalıdır (U. S. A. Department of Education 2008).

Karakter eğitimi program ve uygulamaları önündeki bir diğer engel de personel desteğinin yeterince sağlanamaması ve personelin eğitimi meselesidir. Karakter eğitimi programları personelin istekli katılımı ile başarıya ulaşabilir. Personel yeterince ikna ve tatmin olmadan, gönüllü katılımı sağlanmadan yürütülen, belirli birimlerde karakter eğitimi formasyonuna sahip gönüllü liderlerin olmadığı program ve uygulamalar yeterince başarılı olamazlar. Programların uygulanması esnasında yoğun personel hareketliliği de programların başarısını olumsuz etkileyen bir unsur olarak tespit edilmiştir (U. S. A. Department of Education 2008).

Karakter eğitimi çerçevesinde yürütülecek etkinliklerin ve personel gelişimine dair çalışmaların finansmanı karakter eğitimi programlarının bir diğer sorunsalıdır. Yeterli kaynaklara sahip olan ve bunu karakter eğitimine yönelik personel ve velilerin yeterlilik ve farkındalığını artıracak konferans, broşür, dergi ve materyal hazırlamak ya da temin etmek için kullanan okulların karakter eğitimi uygulamalarında daha başarılı olduğu görülmüştür. Okullar bu kaynakları çoğu zaman çevrelerindeki gönüllü kişi ve kuruluşlarla işbirliği yaparak karşılamak durumundadırlar (U. S. A. Department of Education 2008).

#### **4.7. Karakteri Eğitmenin İmkânı**

Değerler ve karakter eğitiminin etki etmeye çalıştığı insan karakterini eğitmek mümkün müdür? Bunun cevabını bulmak için literatüre baktığımızda gerek Doğu gerekse Batı düşüncesinde konunun köklü bir tartışma geçmişine sahip olduğunu görürüz. Aydın, (2005: 18-19) bu tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri üç ana eğilim altında birleştirmektedir: Birinci görüş sahiplerine göre insan eğer iyi ahlaklı ise bozulması; kötü ahlaklıysa düzeltilmesi mümkün değildir. Bu görüşü benimseyenler arasında İslam dünyasından Yusuf Has Hâcib, Sa'dî-i Şirazi, Nasreddin-i Tusî ve Katip Çelebi gibi ahlakçıları sayabiliriz. Batıda ise Romalı Quintillian ve Schopenhauer karakterin doğuştan olduğunu, her şeyde yaratılışın esas olduğunu, bunun eğitim yoluyla değiştirilmesinin imkânsız olduğunu iddia ederler. Bunlara göre, eğitim geçici bir

zaman için insanlara yaldızlı elbise giydirir. Fakat elbisenin içindeki insanın niteliği değişmez. Eğitim, karakterin yönünü hiçbir zaman değiştiremez. İkinci görüşe göre ise insanın doğuştan gelen birtakım niteliklerinin değişmeyeceğini ancak sonradan kazanılan ahlakın değişeceğini savunur. Burada doğuştan getirilen özellikleri daha çok mizaç sonradan kazanılanları ise karakter kavramı karşılamaktadır. Üçüncü görüş ise hiçbir huyun doğuştan olmadığını, bütün huyların dış etkiler sonucunda oluştuğunu ve değişebilir olduğunu savunur. Bu görüşün temsilcileri arasında İslam dünyasından İbn. Miskeveyh, Farabi, Gazali, Birgivi; Batı'dan ise Salzman, Kant, J. Lock ve J.J. Rousseau bulunur.

İnsanın bütün ahlaki özelliklerini doğuştan getirdiği düşüncesi bizi insanlık tarihi boyunca eğitim alanında gösterilen tüm çabaları hatta peygamberlerin gayretlerini bile boşa çıkartan bir sonuca götürür. İnsanın fitri olarak hiçbir şey getirmediğini söylemek de güçtür. Çünkü öğrenme en basit şekliyle bilişsel ve bedensel birtakım yetenekleri ve yeterlilikleri gerektirir. Tüm öğrenmeler bu yeteneklerin üzerine inşa edilir. Dolayısıyla karakter de yeteneklerin müsaadesi nispetinde geliştirilebilir. Kerschenstainer (1977: 93)'in ifadesiyle çıktığı yerden döküldüğü yere kadar suyun akış kuvvetini değiştirmek mümkün olmayabilir fakat o kuvvete belli bir akış gayesi vermek mümkündür.

Öğrencilerin şahsiyeti verasetten getirdiği birtakım potansiyel vasıfları ihtiva etmekle birlikte çevreden aldığı şekille gelişmekte, bütünleşmektedir (Çamdibi, 1983: 15). Kerschenstainer (1977: 17-18) her fertte karakterin meydana gelmesini sağlayan fitri veya sonradan kazanılan ve gelişen istidatlara karakter istidadı adını verir. Terbiye ancak doğuştan olan karakter istidatlarının gelişimine tesir yapabilir. Bu tesir sayesinde istidatların veya istidat gruplarının uyumlu bir bütün halinde çalışması sağlanır. Terbiyenin yapabileceği şey çocuğun çevresini düzeltmektir. Bu sayede yavaş yavaş serpilerek ve gelişen istidatlar, arzu edilen birlik ve ahenk için müsait şartları kazanmış olur. Ancak elverişli terbiye durumlarına rağmen birçok fertler, gerçek anlamda ahlaki karaktere ulaşmağa muvaffak olamayabilirler. Bunun sebebi, karakterin münferit unsurlarının bir bütünlük halinde ahlaki karakter üzerinde toplanmasını sağlayacak içsel yönelimlerin eksikliğidir.

Russell (1999)'e göre ise çocuklar doğduklarında iyi bir yurttaş ya da bir suçlu olmaya yatkın hammaddeyle doğarlar. Ne ilk günah konusundaki eski inanç, ne de Rousseau'nun doğal erdeme olan inancı gerçeklere uymaktadır. İçgüdünün hammaddesi



ahlak açısından nötrdür ve çevrenin etkisi ile iyi ya da kötü yönde biçimlenir. Eğitim bu hammaddeye çeşitli şekiller verebilir ancak onu çoğaltamaz, yalnızca gerekli özeni göstererek sağlıklı bir şekilde tutar. Bu nedenle karakter oluşturmak/karakter teşkil etmek kavramları yerine daha ihtiyatlı olan karakter gelişmesi ve terbiyesi tabirlerini kullanmalıyız. Zira karakter çocukların kardan adam şekli yapmaları gibi sıfırdan istediğin biçime sokulan bir yapı değildir (Kerschenstainer, 1977: 90).

Adler (1998, 2005) ise karakter eğitiminde çocuğun doğuştan birtakım yetenekler getirebileceğini kabul etmekle birlikte bu yeteneklerin etkisini önemsiz görmekte, asıl önemi çocuğun çevreyi ve kendini algılayışına vermektedir. Çocuğun gelişim kapasitesini kendi yeteneği ya da nesnel çevre değil daha çok onun dış realiteyi ve bu realite ile kendi arasındaki ilişkiyi nasıl algıladığı belirler. Burada çocuğun doğarken getirdiği yetenekler asla ön planda değildir. Bu nedenle doğumsal karakter özelliklerinin varlığına inanan kimse çocukları eğitemez ve eğitmemelidir. Francis (1962: 345) de benzer bir yaklaşımla karakterin öğretilmeyeceğini ancak birey tarafından kapılabileceğini belirtir. Lakin eğer birey onu kapmaya hazırsa kapılabilir. Çocuğu bütünüyle karakter özelliklerine maruz bırakmanız yetmez. Bu nedenle doğru karakter eğitiminin amacı bireyin içsel isteklerini ve tutumlarını etkilemeye çalışmaktır.

Karakter eğitiminde hangi yöntem, strateji ve teknik kullanılırsa kullanılsın tüm öğrencileri mükemmel bir karaktere ulaştırmak sadece bir ahlaki idealdir. En iyi karakter veya karakter eğitimi bile bu ideale ancak bir yakınlaşmayı gösterir (Kerschenstainer, 1977). Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin ahlaki gelişimlerinden değil, onlara sağlıklı bir etik ortam sağlamaktan sorumludurlar (Haydon 2004 akt. Yıldırım, 2007). Aşağıda uygulanan çeşitli değerler ve karakter eğitimi programları bağlamında eğitim ortamlarını, süreçlerini ve konularını ahlaki karakter gelişimine uygun düzenleye çalışarak yapılan değerlendirmelerin sonuçları örnek olması için verilmiştir. Ancak bu sonuçların belli bir zaman dilimindeki değişimleri ifade ettiğini karakterin ise çok daha uzun soluklu bir süreçle şekilleneceğini bilerek bunları okumak gerekmektedir. Aslında bu durum karakter ve değerler eğitimi programlarının kıymetini düşüren bir durum değildir; zira karakterin uzun vadeli gelişimi de aslında belirli dönemlerde yaşanan tek tek tecrübelerin birleşimiyle oluşmaktadır.

1995 ile 2006 yılları arasında devlet desteği ile uygulanan kırktan fazla karakter eğitimi projesinin toplu olarak sonuçlarını değerlendiren Amerika Birleşik Devletleri Eğitim

Departmanı uygulanan karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışlarının, personel yeterliliğinin ve okul kültürünün geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U. S. A. Department of Education 2008). Davidson ve Stokes (2001) 1995 yılından sonra Alabama'daki okullarda uygulanmaya devam eden ve 25 temel değer in “haftanın değeri” çerçevesinde her gün en az on dakika ayrılarak işlendiği karakter eğitimi programının etkililiğini yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmiştir. 249 eğitimcinin katıldığı araştırma sonucunda uygulanan programın eğitimci görüşlerine göre davranışların geliştirilmesi; disiplin problemleri, şiddet ve cinsel istismar gibi olumsuzlukların azalmasında etkili olduğu ve eğitimciler tarafından yüksek oranlarda desteklendiği belirlenmiştir.

Midwest şehrinde 9-12 sınıflar arasında eğitim veren iki adet Senior High Schools ve 7-8 sınıflara eğitim veren bir adet Junior High School'da Ağustos 2001 ve Kasım 2001 arasında karakter eğitimi programı uygulanmıştır. Program için ihtiyaç ve çözüm önerilerine dair ön hazırlıkların ardından sınıf ve okul bazlı – velileri de içeren – değerler odaklı toplantılar, ders içeriklerine dâhil etkinlikler, hikâye ve ikilem analizleri, canlandırmalar vb. den oluşan bir program hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin beşte dördünün programla birlikte okul işleyişinde ve diğer bireyleri rahatsız edici davranışlarda iyileşme görüldüğünü belirttiği, velilerin üçte ikisinin çocuklarıyla daha yakından ilgilenmeye başladığı tespit edilmiştir (Duer, Parisi ve Valintis 2002).

Character Development Project'in K-6 okullarında uyguladığı programın öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olduğu ve öğrencilerdeki davranış gelişiminde % 52 gibi yüksek oranda iyileşme sağladığı tespit edilmiştir (Ryan, 2002). Türkiye'de karakter eğitimi programlarının etkililiği üzerine yapılan çeşitli çalışmalar (Katılmış, Ekşi ve Öztürk 2011; Dilmaç, 2007; Akbaş 2007) da bu programların öğrencilerin bilimsellik değerlerini, doğruluk ve barış değerlerini geliştirdiğini ve akademik başarıyı yükselttiğini belirlemiştir.

#### **4.8. Karakter Eğitime Yöneltilen Eleştiriler**

Karakter eğitiminin insanlığın yaşamakta olduğu bireysel ve toplumsal bunalımların çaresi olduğuna inananlar olduğu gibi erdemlerin eğitime konu yapılmasının gereksiz ve yararsız olduğunu öne süren görüşler de bulunmaktadır. Bu nedenle gerek günümüzde uygulanan değerler ve karakter eğitimi uygulamalarına gerekse geleneksel karakter

eğitimine pek çok açıdan eleştiri yapılmıştır. Bu eleştiri noktalarından birincisi ve en köklü olanı “Karakteri Eğitmenin İmkânı” başlığı altında değindiğimiz konunun devamı olarak görülebilir. Karakterin doğuştan olduğunu onun hiçbir Şekilde değişmeyeceğini ne süren görüşler karakter eğitimi gereksiz bir gayret olarak ele alırlar. Benzer Şekilde karakter denilen belirli istikamete yönelmiş bir davranış tarzının olmadığını, insanların durumsal davrandıklarını ne süren görüşler de aslında karakteri eğitmek mümkün değildir sonucuna varırlar.

Harsthorne ve May (1930 akt. Yazıcı ve Yazıcı 2011) 1925-1930 yılları arasında yaşları on iki ve on altı arasında değişen on binden fazla öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin sadece yüzde yirmisinin her durumda istikrarlı bir karaktere işaret eden davranışları gösterdiklerini belirlemiştir. Buna dayanarak da insanların durumsal davrandıklarını ne sürmüşlerdir. Ancak bu çalışmanın henüz karakteri Şekillenme aşamasında olan bir grpla yapılmış olması ve sonucunda hiç de azımsanmayacak bir oranda istikrarlı karaktere işaret eden sonuca ulaşılmasının göz ardı edilerek genellemeye varılması noktasından haklı olarak eleştirildiğini de belirtmek gerekir (Yazıcı ve Yazıcı 2011). Karakterde durumsallığı savunan görüşler çeşitli karakter eğitimi programlarından elde edilen olumlu sonuçlara: karakter eğitimi ile doğrudan eğitimin yapıldığı okullarda, yetişkinlerin kontrolü altındayken öğrencilerin olumlu davranışlar sergiledikleri, ancak bunun dışındaki durumlarda erdemli davranış ve düşünceler sergilemedikleri (Noddings 2002 akt. Yıldırım 2007) eleştirisi ile karşı çıkarlar.

Scriven (1966) değerlerin eğitimin amaçları olarak belirlenmesine eğitim felsefesi açısından bakıldığında “Bir kimsenin öğrencilerin değerlerini değiştirmeye hakkı var mıdır?” Böyle bir çaba eğitimi propaganda haline dönüştürür m? Bazı değer alanlarını ihlal eder mi? sorularının gündeme geldiğini belirtir. Çoğunlukla oğulcu demokrasilerin hâkim olduğu günümüz toplumlarının okullarında karakter eğitiminin dayanacağı değerler sistemini haklı çıkarmaya hakkımız var mıdır? Bir takım değerleri “tartışmasız değerler” olarak hukuki açıdan savunulabilir miyiz? Bu eleştiriye çoğulcu demokrasilerin bir uzlaşma kültürüne dayanması gerektiği aksi halde hiçbir demokratik sistemin işleyemeyeceği teziyle karşı çıkılmaktadır. Otten (2000: 3)’e göre karakter eğitiminde öğretilen değerler evdeki değerler havuzuna zıt olan bir telkin sürecine kayabilir endişesi vardır ancak eğer okul toplumunun tüm paydaşlarının demokratik

süreçlere bağlı katılımıyla okulun ortak değerler havuzunu oluşturulabilirse bu eleştiri noktası aşılabilecektir.

Lickona (1991)'nın belirttiği gibi değerlerden bağımsız bir eğitim yoktur. Bu yüzden gerçek soru “okullar değer öğretmeli mi?” değil; “okullar hangi değerleri öğretmeli?” ve “seçilen değerleri nasıl iyi bir şekilde öğretebiliriz?” olmalıdır. Eğer çocuklara belli kurallara sorgulamaksızın uymayı değil de doğru ve ahlaki olanı fark etmeyi ve ahlaki karar vermeyi sağlayacak süreçlerle bu eğitimi yapabilirsek belli değerlerin dikte edilmesi söz konusu olmayacaktır. Bu anlamda karakter eğitimi yanıtlar vermektense daha çok sorular sorarak gerçeği bulmaya yardım etmelidir (Noddings 2002 akt. Yıldırım 2007). Ancak belli doğrulara dayanmayan bir değerler eğitiminin karakter eğitimi yaklaşımı olarak kabul edilemeyeceğini de bilmek gerekir. Öğretmenler eğitimde üzerine uzlaşılan inanmaya-değer değerleri gösterme görevinde alıkonulamaz. Sorun öğretmenin teşvik ediciliği ile öğrencinin kendi değerlerini oluşturması arasındaki dengeyi kurmakta oluşmaktadır. Bunu sağlayabilmek için değerlerin öğretilmesi ile objektif olması gereken ölçme-değerlendirme süreçlerine konu edilmesi arasında yarım yapmak gerekir (Veugelers ve Vedder 2003).

Erdemlerin, eğitiminin amaçları olarak belirlenmesi eğitim ve ölçme değerlendirme metodolojisi açısından da eleştirilmektedir. Öğrencilerin değerlerini doğru bir şekilde ölçebilir miyiz? Testler uygulamak gerçek değerleri dahası uygulamayı gösterir mi? Testler belli değişimler ortaya koysa bile çok çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenen bir alan olarak öğrencilerin değerlerinin verdiğiniz eğitime bağlı olarak değiştiğini nasıl gösterebilirsiniz (Scriven, 1966, Hudd 2004)? Aslında bu eleştirinin programların uygulandığındaki etkililik ile alakalı olduğu görülmektedir. Okul paydaşlarının tamamının benimseyerek planlı bir şekilde uyguladığı çeşitli programların disipline sevk edilme, okulu terk etme ve sınav başarılarında yükselme gibi somut alanlarda olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür (Otten, 2000: 3). Hudd (2004: 118) programların sonuçlarında görülen bu somut değişimleri eleştiriye verilen yeterli bir cevap olarak kabul etmez. Ona göre karakteri dönemsel birkaç olguya bağlı olarak ve asıl önemlisi de nicel verilerle ölçmek mümkün değildir. Bu çekinceyi doğru olarak kabul etsek bile karakterin uzun vadeli gelişiminin de yaşanan tek tek tecrübelerle dayalı olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmamız zorundayız.

Davis (2003: 33) ise karakter eğitimi programlarında sık sık yer bulan gönüllü toplum hizmeti ve projelerine öğrencilerin katılımına hatta bu projelere katılımın mezuniyet şartı olarak konmasına karşı çıkmaktadır. “İnsanlardan gönüllü olmalarını nasıl isteyebilirsiniz?” sorusunu sorarak bunun pedagojik açıdan sıkıntılı bir yaklaşım olduğunu öne sürer. Oysa toplumsal sorumluluğun bir vatandaşlık görevi olduğu ve okulun toplumsallaştırma fonksiyonunun ona bu görevi yüklediğini unutmamak gerekir. Öğrencilerin gönüllü katılımının sağlanması da büyük oranda etkili katılım çalışmaları ve toplumsal teşvik ve destek politikaları ile ilişkilidir.

Hudd (2004) okullarda karakter eğitiminin gerekliliğini kesin olarak kabul etmekle birlikte ABD’de son yıllarda karakter eğitime gösterilen toplumsal, akademik ve politik ilgiye bağlı olarak aktarılan geniş kaynaklarla geliştirilen genelleşmiş programların ortaya çıkardığı yeni karakter eğitimi anlayışını eleştirmektedir. O’na göre bu tür geniş projeksiyonlu programlar ve karakter eğitimi bir ulusal standarda yerleştirme çabaları karakter eğitiminin kompleks yapısını ve karakter gelişimini etkileyen durumsal zıtlıklarla kültürel yapıları göz ardı etmektedir. Karakter eğitiminin bu tür hazır, genellenmiş programlar yoluyla yürütülmesini George Ritzer’in hazır yemek kültürünün geldiği toplumsal boyutu ifade etmek için kullandığı *McDonaldization* kavramına gönderme yaparak *McMoral* şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Karakter eğitimi için hazır paketler satın alıp içinden çıkan yönergelere göre etkinlikler yapmak karakter eğitiminin rol modellik ve örtük program gibi çok daha kompleks ve etkili birtakım boyutlarını gözden kaçırmak demektir. Oysa karakter, dil gibi kullanarak gelişen bir meziyettir. Çocuklara hazır programlardan bir şeyleri izlettirmek, konuşturmak, tartıştırmak vb. yerine karaktere dair erdemleri yaşatmak gerekir. Aksi halde okulda konuşulanlar ile dış dünyada yaşananların birbiri ile uyuşmadığını görerek karakteri ve onunla birlikte gelen erdemleri küçümserler. Karakter sadece okulda ya da karakter eğitimi programlarının kutularında kalır. Leming (1993 akt. Yıldırım 2007) de benzer şekilde sınıf atmosferleri, öğretmen kişilikleri ve eğitim yaklaşımlarının çeşitliliği düşünüldüğünde iyi davranışın nasıl geliştirileceğine yönelik genellemeler yapmanın zor olduğunu belirtir.

Genelleştirilmiş karakter eğitimi programlarına bir diğer eleştiri noktası ise bu programların eğitimin sosyal fonksiyonlarında yaşanan sıkıntılarla ilgili “çözümün kendisi” olarak sunulmasıdır. Oysa bu tür programlar çözümün kendisi değil çözümün

bir parçasıdır. Eğitimin ıslahı çok daha geniş perspektifli bir gelişim sürecini gerektirir. Karakter eğitiminin çözmesi umulan veya ona çözmesi için yüklenen okulda şiddeti önleme, disiplini sağlama, akademik başarıyı artırma, toplumsallık duygusuna dönük değerleri aşılama gibi sorumluluklar çok yönlüdür. Gerçekten başarılabilirse bile gence ahlaki değerleri aşılama tek başına bu sorunları ve bunların arkasındaki diğer sosyal nedenleri tamamen ortadan kaldırmaz (Hudd, 2004).

Hudd (2004: 119) okulların karakter eğitimi adına yürüttükleri programların gerçek hayat ilişkilerinden ve akışından kopuk oluşunu da eleştirir. Okulların bu programlarda en çok kullandığı yöntemlerden birisi olan iyi davranışları ödüllendirme ve kötü davranışları cezalandırma yöntemi çoğu durumda gerçek yaşamla uyuşmadığı için öğrencide kalıcı bir tesir bırakmamaktadır. Okul çocuğa iyi davranış ödüllendirilir imajını vermeye çalışırken çocuk okul dışına çıktığında doğrunun çoğu zaman ödüllendirilmediğini, hatta doğruluğun zahmetli bir süreç olduğunu müşahade eder. Karakter eğitime eleştiri olarak ifade edilen bu görüş aslında karakter eğitiminin farkında olduğu ve kendi meşruiyetini temellendirirken de başvurduğu bir argümandır. Okul toplumsal yaşamı etkileme gücüne sahip bir kurum olarak programlara toplumsal katılımı ne kadar çok sağlayabilirse öğrenci açısından bu ikilem o kadar az sorun oluşturacaktır.

Karakter eğitiminde ödüllendirme yönteminin kullanılması yaklaşıma eleştiri yöneltilen bir diğer noktadır. Karakter eğitiminde ödül verilmesi içsel motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Bunun yerine her öğrencinin kendi başarısının önceye göre değerlendirilmesi ve olumlu davranışları geliştirmek için ödüllendirme yerine sözel geri bildirimler uygulanması daha doğru bulunmaktadır (Davidson 2005, Noddings 2002 akt. Yıldırım 2007) Karakter eğitime yöneltilen bu eleştiriye karşın özellikle küçük yaşlarda zamanla içsel motivasyona ulaşmayı sağlayacak ödüllendirmelerin kullanılmasının ahlaki gelişim açısından gerekli olduğu bilinmektedir. Zira birey içsel ahlaka ulaşıp kendi ahlakını buluncaya kadar dışsal ahlak ile ilerler (Poyraz, 2006: 187). Öte yandan karakter eğitimi stratejilerinde sözel geri bildirim ve bireysel değerlendirme yöntemlerine sıklıkla yer verildiği de görülmektedir (Lickona 1991).

#### **4.9. Din ve Karakter Eğitimi**

Lickona (1999) günümüz toplumlarında insanların, özellikle de gençlerin içine düştükleri tatminsizliğin ve gaysizliğin manevi boşluktan ve hayatın maddeyi aşan

gerçek gayesine dair yeterli bilince sahip olmamalarından kaynaklandığını belirtir. Dinin aşkın olana çağrısı olmaksızın çoğumuzun para, zevk, güç ya da – her ne pahasına olursa olsun kazanılan – başarı gibi şeyleri tanrılaştırmak için ayartılabileceğimiz iddia edilebilir. Bu nedenle genç insanların karakteri kültürümüzün en kötü yönleri ile kalıplaşmadan önce onların hayatın en büyük sorusu üzerine düşünmelerine yardım edilmelidir. Bu temel soru dini düşünceden bağımsız olarak sağlıklı bir şekilde cevaplanması mümkün olmayan “hayatın anlamı ve gayesi nedir?” sorusudur. “Hayatın anlamı” ifadesini, “hayatın değeri” olarak anlamak da mümkündür (Akıncı, 2005, 10). Genel bir bakış açısıyla, hayatın anlamı terimini iki şekilde anlamak mümkündür. Birincisi, insanın dünyadaki şahsi hayatının anlamı; ikincisi ise kendisi dışındaki varlıkların, evrendeki düzenin ve işleyişin anlamıdır. Birincisini, insanın hayatını bir amaca, bir faaliyete, bir ideale sahip olarak yaşaması şeklinde anlayabiliriz. İkincisini ise kişinin dışında var olan düzenin, evrendeki işleyişin anlamı olarak düşünebiliriz. Dinden gelen ilkeler ve yorumlar bireye hayata dair bu anlamlandırma ve değerlendirme faaliyetinde rehberlik etmektedir. Ona hayatın ve tüm varlığın kutsal bir gayeye yöneldiğine, insanın ve tüm varlığın onuruna dair değerler ilham ederek bireyin bireyle ve tüm diğer varlıklarla ilişkilerinde sağlıklı davranışlar geliştirmesinde belirleyici olmaktadır (Akıncı, 2005, 12). Kuranı Kerim (İsra Suresi, Ayet 70)’in “Gerçekten biz insanoğlunu şerefli kıldık...” ayetiyle bir yandan insanoğlunun saygısızlık, zulüm ve sahtekârlık yapmayacak kadar onurlu; diğer yandan da saygısızlık, aldatma ve zulme maruz bırakılmayacak kadar şerefli olduğunu hatırlatmasını bu bağlamda değerlendirmek gerekir (Kaymakcan ve Meydan 2011: 28).

Din sadece hayatı anlamlandırma fonksiyonu ile değil hayatın ötesini anlamlandırır yorum ve ilkeleri ile de insanın anlam arayışına katkı yapar. Zira bireyin ölümden sonrasını algılayışı ile bu dünyaya dair değerlendirmeleri birbirinden bağımsız değildir (Akıncı, 2005). Hayatı sadece yaşadığı dünyadan ibaret sayan bir birey için bu dünyadan en üst düzeyde zevk almak hayatın en üst gayesidir. Böyle bir birey için bu üst gayeye ulaşmak için çabalarken diğer bireylerin veya toplumların ihtiyaç ve beklentilerini gözetmek yani ahlak bir lükstür. Böyle bir bireyde hayatın aşkın anlam ve değeri yok olmuştur. Hayat maddi hazla ölçülen bir metadır. Hayata anlam veren amaç ve değerler kaybolduğunda yerine başka değerler koyulamıyorsa, böyle bir durumda anlam yok demektir. Değerlerin kaybı veya zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin

sarsılmasına ve güvensizlik hislerine sebep olmaktadır. Birçok insanda görülen kişilik sorunlarının altında ahlaki belirsizlik olduğu görülmektedir. Nasıl yaşaması gerektiğine dair arayışı uygun değerlerle sonuçlandıramamış kişi kişilik problemleri yaşamaktadır (Akıncı, 2005: 11).

Din karaktere sadece bireysel anlam arayışı açısından değil toplumsal açıdan da katkıda bulunur. Toplumsal erdemlerin birçoğu kaynağını bir kısmı da desteğini dinden aldığı için ahlaki doğruluğa ihtiyaç duyan demokrasi dini değerlerin güçlendirilmesine de ihtiyaç duyar. Din toplumsal erdeme katkıda bulunarak yüksek risklere ve gençlerin anti sosyal davranışlarına engel olur. Demokrasilerimizin durumu büyük oranda dinden etkilenmektedir. Zira sağlıklı yurttaşlık için erdemli insanlar gerekir. Eğer bir neslin diğerine ahlakı iletmesinden bahsediyorsak – ki bu karakter eğitiminin en önemli gayelerindendir – o halde din tarihi olarak belki de bir nesilden diğerine ahlaki anlayışı ileten esas güç olmuştur. Zira insan aklı ve kalbi, ahlak ve dinin birbirine bağlılığına ve yaratılıştan müşterekliğine odaklanır. Dini kurumlar bizim bakışımızı başkalarına ve yüksek amaçlara yöneltmek bencillik – Tocqueville'nin ifadesiyle demokrasinin en tehlikeli ayartıcısı olan egoizm – ten uzaklaştırır (Lickona 1999).

Gençlerin karakter gelişimine güçlü meydan okumaların yaşandığı günümüzde karakter eğitimi ile ilgili hangi konfigürasyon yapılırsa yapılsın güçlü değerleri ve standartları aktarmada aile birincil ve en temel pozisyonda olacaktır. Dini organizasyonlar ve gruplarsa bu görevde ailelere en önemli yardımcı ve yol göstericilerdir (California School Boards Association, 1982) Dini gruplar yaygın eğitim yoluyla ebeveyn ve gençlere dini ve manevi değerlere dayalı sosyalleşme ortamları ve eğitim materyalleri hazırlayıp sunarak aileye destek olabilir. Yürütecekleri yaygın din hizmetleri ile ebeveynlerin, gençlerin dünyasını ve içinde buldukları meydan okumaları anlamalarını ve bu konuda bilinçlenmelerini sağlayabilirler. Örgün eğitim kurumlarında ise dinin karakter eğitimindeki rolünün sürece dahil edilmemesin ne entelektüel ne de kamu vicdanı açısından geçerli bir nedeni yoktur aksine bu konuda olumlu bir konsensüs vardır. Çok kültürlü toplumda bile dinlerin mensupları farklılıklarının farkında olarak bilinçli bir şekilde ortak noktalarda buluşup okullarda din eğitiminin karakter eğitimine katkı yapmasını sağlayabilirler.



Lickona (1999) Karakter eğitimcilerinin dinin kültür üzerine yaptığı katkıları göz önünde bulundurarak dini, öğrencinin karakter gelişimi süreçlerini destekleme gayretlerine yedi yolla katabileceklerini belirtir:

- a) Okullar öğrencilerin bir millet olarak Amerikalıların ahlaki kökenlerinde dinin oynadığı rolü anlamalarına destek olabilir. Örneğin öğretmenler “ Yaratıcımız tarafından bahşedilmiş devredilemez haklarımız” diyerek ABD anayasasına ahlaki temel sağlayan” Bağımsızlık Bildirisi’ne işaret edebilir. Bildiriye göre insan hakları Tanrı vergisi olduğu için onlara dokunulamaz (Lickona 1999).
- b) Okullar köleliğin kaldırılmasından sivil haklar hareketine kadar ABD’de gerçekleşen büyük sosyal reformların “hayat kutsaldır, Tanrının gözünde hepimiz eşitiz ve hepimiz bizleri uyum ve adalet içinde yaşamaya çağıran aynı yaratıcının çocuklarıyız” diyen dinin vizyonundan ilham aldığını öğretebilirler. Dinin bu vizyonunun gücü onu ihlal eden insanların olmasıyla – sevgili ve adaletli bir tanrıya inandığını söyleyip kin ve haksızlıklarla davranan – azalmaz. Farklı olana zulmetmek dinin uygulaması değil dine haksızlıktır (Lickona 1999).
- c) Öğrencilerin hem tarihte hem de günümüzde dini motivasyonun bireylerin hayatlarında oynadığı rolü anlamalarına yardımcı olabiliriz. Bu anlayış, dini motivasyonların hayatlarında belirgin rol oynadığı tarihi figürlerin hayat hikâyelerini okuyarak doğal yoldan geliştirilebilir. Ne yazık ki çağdaş eğitim materyalleri bu figürlerin hayatındaki dini yönü çoğu zaman içermemektedir. Önemli tarihi ve güncel şahsiyetlerin Tanrıya olan inancına, ibadetlerine, Tanrı sevgisinin çalışmalarına verdiği ilhama, güncel meselelere dair dini bakış açlarına yer verilmelidir. Açıkçası öğrenciler tarihi gerçeklerin atlanması ve çarpıtılması ile yanlış bilgilendirilmekte ve manevi açıdan yoksullaştırılmaktadır.
- d) Okullar dini değerleri içeren özel müfredatlar oluşturabilir veya seçebilirler. Gençlikte ve toplumsal yapıda büyük ruhsal zararlar meydana getiren cinsel sapmaların bütün büyük dinler tarafından hoş karşılanmadığını biliyoruz. Gençlere bunun nedenlerinin açıklanması dini inançlarla bu tür konular arasında bağlantılar kurulması gerekir. Bizim medya kültürümüz gençlere cinsel ilişkinin “ büyük bir mesele olmadığını” söyler. Fakat bizim dinlerimiz aslında onun büyük bir mesele olduğunu söyler. Cinsel ilişki yeni bir hayat, ölümsüz bir ruh, sonsuz kaderli bir insan yaratılmasına vesile olan tek olaydır. Bu nedenle de küçümsenecek rastgele

gerçekleşebilecek bir olay değildir. Cinsellik, uyuşturucu gibi konular dini değerleri de içeren özel müfredatlara konu edilerek okullarda okutulmalıdır (Lickona 1999).

- e) Okullar öğrencileri sosyal meseleler üzerine düşünecekleri (yoksullara karşı yükümlülüklerimiz gibi) ve kişisel ahlaki kararlar alacakları ( evlenmeden önce cinsel ilişkiye girip girmeme gibi) zamanlarda dini inanç ve birikimleri de dahil olmak üzere bütün entelektüel ve kültürel kaynaklarını kullanmaları hususunda cesaretlendirebilir. Toplumda hala dini inançlara bağlılık yüksek oranlarda olduğuna göre bu entelektüel kaynakların ve birikimlerin içinde dini kültür ve tecrübe önemli yer tutar. Örneğin Hristiyanlık, Yahudilik ve İslam gibi büyük dünya dinlerinin hepsi, sosyal adalet, yoksullarla ilgilenme ve evlilik gibi konularda kutsal vecibe sayılan talepleri vardır. Bunların müntesiplerinin değerlerini şekillendirirken bunlardan bağımsız olmaları ya da eğitimcilerin bu bağı göz ardı ederek davranmaya çalışması doğru değildir (Lickona 1999).
- f) Okullar, öğrencilerin “Ahlaki doğru var mı?” sorusu ile ilgilenmelerini sağlama sürecinde dinden destek alabilirler. Din – birçok ahlakçı filozofun öğretileri ile beraber – objektif doğruların var olduğunu ayrıntılı olarak ortaya koydu. Birçok insan onu biliyor gibi görünmese de “zina yanlıştır, kölelik, yanlıştır, ırkçılık yanlıştır, işkence yanlıştır, tecavüz yanlıştır, hile yapmak yanlıştır, çocukların kötüye kullanımı yanlıştır ve masum insanların yaşamını haksız yere almak yanlıştır” yargıları objektif ahlaki doğrulardır. Cömertlik cimrilikten iyidir, güvenilir olmak güvenilmez olmaktan iyidir, kendini kontrol edebilmek umursamaz olmaktan iyidir. Bizim kişisel karakterimizi geliştirmedeki hayat misyonumuz: neyin doğru, dürüst ve iyi olduğunu öğrenmek ve vicdanımızı bu standartlara uydurup bu standartlarla çalıştırmaktır. Çoğu zaman “vicdanımızı takip etmemiz gerektiği” kültürel bir klişe olarak tekrarlanıp durmaktadır. Oysa vicdanımızı doğru biçimde yapılandırmanın daha öncelikli bir görev olduğunu görmeliyiz. Vicdanımızı doğru bir şekilde yapılandırmak için ise dinlerin desteklediği ve toplumsal tecrübelerin ortaya koyduğu doğru erdemleri gençlere kazandırmak gerekmektedir (Lickona, 1999).
- g) Okullar öğrencileri hayatın amacına dair nihai sorulara bağlı yaşam vizyonu geliştirmeleri için onlara çağrı yapabilir. Yaşamımızın bir amacı var mı? Bu amaçları gerçekleştirmeden gerçekten mutlu olabilir miyiz? Kökenimiz ve

mukadderatımız nedir? Kimse dini cevaplara değinmeksizin bunlarla meşgul olamayacağı için okullar bu tür sorulara karşı çekingen davranırlar. Fakat bu, hayatın en önemli soruları olan bu tür sorulardan kaçınmak için eğitimsel olarak geçerli bir sebep değildir. Son tahlilde karakter gelişimi hayata anlamını ve yönünü veren dünya görüşünde kökleşmeye ihtiyaç duyar. Böyle bir vizyon olmaksızın karakter macerası dümensizdir (Lickona 1999).

## **BÖLÜM 5: MİLLİ EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

Değerlerin bireysel ve toplumsal açıdan haiz oldukları önemin son yıllarda daha yoğun biçimde hissedilmiş olmasının bir sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2003 yılından itibaren öğretim programlarında değerlere açıktan ve daha sistemli bir şekilde yer vermeye başlamış, değerleri programların temel öğelerinden birisi olarak konumlandırmıştır (MEB, 2010/53). 18. Milli Eğitim Şurası'nda da değerler eğitimi alanında okul bazında ve daha genel çerçevede neler yapılabileceği ele alınmış, sonuç bildirisinde değerler eğitiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve materyal geliştirme çabalarının artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur (MEB, 2010a). 08 Eylül 2010 tarihinde yayınlanan 53 numaralı İlk Ders genelgesi ile değerler eğitiminde okulların rolüne dikkat çekilmekte ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmektedir (MEB, 2010/53).

Milli eğitim sistemi içinde değerler ve eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen bu faaliyetler uygulamaya da yansımış, son dönemlerde birçok milli eğitim müdürlüğü ve okul değerler eğitimi ile ilgili program ve etkinlikler düzenlemeye başlamıştır<sup>9</sup>. Bu bölümde değerler eğitimi alanında gerçekleşen çalışmaların ilköğretim sistemi içerisindeki kökleri ve çeşitli okul uygulamaları ile bağlantıları, ilgili literatür ve mevzuata dayalı olarak incelenmeye çalışılacaktır. Bunun için öncelikle eğitim ve ilköğretim sistemini düzenleyen yasa, yönetmelik ve genelgelere ardından ilköğretimde okutulan çeşitli derslerin programlarına ve en son olarak da ilköğretimde uygulamada olan okul meclisi, rehberlik etkinlikleri, sosyal kulüpler vb. uygulamaları düzenleyen metinlere ve alandaki çalışmalara bakılarak bunların değerler eğitimi ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

### **5.1. İlköğretime İlişkin Mevzuatta Değerler ve Karakter Eğitimi**

#### **5.1.1. Anayasa**

Anayasa (1982)'nin temel ilkelerini ifade eden başlangıç kısmında: “Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet

---

<sup>9</sup> Bu doğrultuda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İstanbul Valiliğinin 12.11.2010 tarih ve 125443 sayılı oluru ile tüm il genelinde uygulanmaya başlanan proje kapsam olarak en geniş olması nedeniyle örnek olarak verilebilir (İstanbul Valiliği, 2010).

gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu” belirtilerek her vatandaşın maddi ve manevi yönden kendini geliştirme hakkına vurgu yapılmaktadır. Bu hakkın kullanılması bireyin kendi gayret ve çabasına bağlı olduğu gibi aynı zamanda devletin ona sunacağı olanaklarla da ilgilidir. Devlet bireye kendini bir bütün olarak geliştirme fırsatı bulabileceği imkânları eğitim kurumlarında hazırlamak durumundadır. Nitekim devletin temel amaç ve görevlerini düzenleyen beşinci maddede “devletin temel amaç ve görevleri... insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır.” ifadeleriyle genel anlamda bu zorunluluğa vurgu yapılmaktadır. Okulda değerler eğitimi sadece var olan ve varlığı bilen değil aynı zamanda ona değer atfeden bir varlık olarak insanı bir bütün olarak eğitmeye niyetlenmesi yönüyle bu bütünlüğü sağlamaya çalışmaktır.

Anayasa (1982)’nın 58. Maddesinde ise “devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır” denilerek değerler ve karakter eğitimine temel teşkil eden toplumsal problemleri engellemede devlete yüklenen sorumluluk daha somut bir şekilde belirtilmektedir. Gençlerin okullarda toplumsal kültüre ait değerler ile temel insani değerleri özümsemiş olmalarının onları kötü alışkanlıklar ve cehaletten korumadaki etkililiği özellikle karakter eğitimi yaklaşımında sıklıkla vurgulanan bir durumdur.

### **5.1.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu**

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarını, ilkelerini ve yapısını belirleyen kanun olan 1739 sayılı kanun genel anlamda milli eğitimin amaçlarını ve ilkelerini açıklarken özel anlamda ise ilköğretimin amaçlarını ifade ederken yetiştirilmek istenen insanın hangi değerlere sahip olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu kanunda ifade edilen amaçlar eğitim sisteminin tüm kademelerindeki öğretim programlarına dayanak teşkil etmesi ve tüm derslerin ulaşmayı amaçladığı uzak hedefleri belirlemesi açısından değerler eğitimi için önemli görülmektedir.

Kanun (Resmi Gazete, 1973) Türk Milli Eğitiminin genel amacını açıklarken Türk Milletinin bütün fertlerini; “...Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan... Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını

bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;” (m.2). “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;” (m. 2) hedeflerine yer vermektedir. Ortaya konan hedeflere baktığımızda bireyin dengeli, yeniliğe açık, hür düşünebilen, milli ve evrensel kültürü özümsemiş bir kişilik ve karaktere sahip olmasına özel bir vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Doğan (2007)’a göre 1739 sayılı Milli Eğitimi Temel Kanunu ile kurgulanan Türk eğitim sistemi değerler açısından son derece yenilikçi bir felsefe ve vizyona sahiptir. Bu felsefe Türk ulusunun bütün bireylerinin ülkenin ulusal değerleri ve evrensel değerler ile uyumlu bir vatandaş olmalarını amaçlamaktadır. Genç kuşakları manevi ve kültürel değerlerle ulusal kültür içinde sosyalleştirirken; hür ve bilimsel düşünce gücü kazandırmak suretiyle de onları evrensel kültüre adapte etmeyi ön görmektedir. Kanun aynı zamanda yerel ve evrensel değer havuzunu birleştirmeye ve bir arada sunmaya çalışarak değerler eğitiminde karma bir yaklaşım benimsemektedir. Teorik anlamda ifade etmesi kolay görünse de kanunun öngördüğü bu karma değerler eğitimi felsefi temelinin uygulamaya ne kadar aktarılabilirdiği ise bir soru işareti olarak durmaktadır (Doğan, 2007; Arslan, 2007; Kaymakcan ve Meydan, 2012).

Kanun (Resmi Gazete, 1973), temel ilkeler bölümünde genel amaçlarda ifade edilen değerler alanına yönelik hedeflerin uygulamaya yansıma açısından açılımını yapmaktadır. “... sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi...” (m.11) ifadeleriyle her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilerde sorumluluk duygusu ve manevi değerlere saygı düşüncesini geliştirmeye çalışmanın eğitimin temel ilkeleri arasında olduğu belirtilmiştir. Bunun gerçekleşmesi tüm eğitim süreçlerinde değerler alanına yönelik bir farkındalık, kamuoyu ve politika oluşturmakla mümkündür.

Milli Eğitim Temel Kanunu (Resmi Gazete, 1973), ilköğretimin amaç ve görevlerini belirlerken “her Türk çocuğuna milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;” (m. 23) ifadesine yer vermektedir. İfadedeki milli ahlak vurgusu milli eğitimin genel

amaçlarında belirtilenden daha fazla ön plana çıkmaktadır. Genel amaçlarda evrensel değerlerle birlikte yapılan yerel değerler vurgusu burada milli değerler şeklinde daraltılmış görünmektedir.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda da benzer bir vurgu göze çarpmakla birlikte burada ilköğretimin amaçlarının daha çok bireysel gelişim açısından ele alındığı görülmektedir. Kanun (Resmi Gazete, 1961) “İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir ( m. 1)” demektedir. Buraya kadar ele aldığımız ve ilköğretimin genel amaçlarını belirleyen kanunların bireyin bedensel, duygusal ve psikomotor açıdan dengeli bir şekilde yetiştirilmesini; milli kültür ve geleneğe ait değerlerin bireye kazandırılmasını aynı zamanda da bireyin evrensel değerlerle uyumlu, sorumluluk alabilen bir kişilik olarak yetiştirilmesini vurguladığını söylemek mümkündür.

### **5.1.3. İlk Ders Genelgesi (2010/53)**

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

Genelge değerlerin bireye kazandırılması sürecinin genel çerçevesini de çizmektedir. Genelgede yer bulan “Her öğrencinin biricik ve tek olmasını, bu tek ve biriciklerin çoklar olabilmesini ve yine çoklar içinde özel olmayı sağlayan okulun bir yaşam merkezi olarak; her öğrencinin ayrı bir değer olduğunu kabul etmesi ‘Değerler

Eğitiminde' bireyin değerler alanı oluşturmasını sağlayacaktır.” (MEB, 2010/53) ifadeleri değerler eğitiminde uygulanması istenen strateji ve yöntemlerle ilgili birey merkezli, bireyin kendi değerler dünyasını önemseyen ve değerleri aktarmadan öteye özümsemeye hatta bireysel olarak yeniden geliştirmeye dönük bir tercihe işaret etmektedir.

Genelgede (MEB, 2010/53) “Değerler eğitimi toplumun tümünü ilgilendirdiğinden çok boyutlu ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim sistemini oluşturan tüm unsurların bu konuda duyarlılık ve bilinç kazanmasına ihtiyaç vardır.” denilmektedir. Eğitim sistemini oluşturan unsurlar olarak eğitim personelini kabul edersek toplumda duyarlılık oluşturmak için öncelikle personelin bu konuda bir farkındalık ve bunu nasıl yapacaklarına dair yetkinlik kazanmış olması gerekir. En azından eğitim sisteminin belirli kademelerinde değerler eğitimi konusunda rehberlik edecek, koordinasyonu sağlayacak; eğitilmiş, yönlendirici uzmanların yetiştirilmesi için çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Değerler eğitimindeki tecrübeler bu konuda yetişmiş liderlik özelliğine sahip eğitimcilerin önemini ortaya koymaktadır (U. S. A. Department of Education 2008, Lickona 1991).

Genelge (MEB, 2010/53) “Öğretmenlerimizin öğretim programlarının uygulayıcıları olmanın yanı sıra öğrencilerimize değerlerimizi kazandırmada öncü rol ve görevleri bulunduğunu” belirtmektedir. Değerler eğitiminde personel katılımı en önemli ve hassas noktalardan birisidir. Ancak değerler eğitimi öğretmenler tarafından bir görev olarak hissedilerek katılımcılık gerçekleştirilebilirse daha başarılı olur. Değerler eğitimi çalışma ve etkinliklerinin sadece görev olarak yerine getirilen birtakım rutin işlemlere dönüşmesi onu etkisiz kılar. Bunu sağlamak için öğretmenlerde farkındalık uyandırmak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri artırmak, toplumsal politika ve teşviklerle onları desteklemek gerekir.

Genelge (MEB, 2010/53) sınıf ve okul ölçeğinde sınıf seviyeleri, imkân ve şartlar göz önüne alınarak uygulanabilecek toplam 18 adet etkinliği değerler eğitimi için önermekte ve zümrelere de farklı etkinlikler geliştirmeleri için yetki vermektedir. Etkinliklerin uygulanmasında idareci ve rehber öğretmenlerin desteğine başvurulması istenmiştir. Ancak okullarda görev yapan idareci ve rehber öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki formasyon ve yetkinlikleri de bir soru işareti olarak karşımızda durmaktadır.



Genelge (MEB, 2010/53)'de değerler eğitimi için uygulanması istenen etkinlikler Şunlardır:

- a) Büyük ğrencilerin kk öğrencilere dersler ve okul içi etkinliklerde rehberlik yapmalarını sağlayacak programların rehber öğretmenler eşliğinde oluşturulması
- b) Büyük sınıflar tarafından alt sınıflardaki öğrencilere yönelik olarak "Nasıl iyi, doğru, hoşgörülü ve başarılı olursun?" konulu mektup yazılması
- c) Okulda rol model olma, yaratıcı etkinlikler vb. faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin diğer sınıflarda etkinlik yapmasının sağlanması
- d) Bir spor karŐılaŐmasında oyuncuların ve seyircilerin centilmence davranışlarının ön plana çıkarılması
- e) Gönüllülük esasına göre ğretmen, ğrenci ve diğer okul personelinin müzik Şiir, tiyatro vb. yeteneklerini gösterebilecekleri ortamlar oluşturularak yeteneklerin taltif edilmesi
- f) Bütün paydaşlar (okul idaresi, ğretmen, ğrenci, aile vb.) arasında karşılıklı güven, hoşgörü ve dürüstlük ilkelerine dayanan bir sözleŐme yapılması, her türlü iletiŐimde olumlu ve güler yztl davranılması
- g) ğrencilerin sınıf ve okulda zmek istedikleri sorunları kğıda yazmaları ve ğretmen rehberliğinde seçilen sorunların zmne yönelik beyin fırtınası yapılması
- h) ğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının iyi örnek gösterilebilecek davranışlarını sınıf ortamında paylaşması ve her bir iyi örneğin sınıf panosuna yerleŐtirilecek ağaca yaprak olacak Şekilde yapıŐtırılması
- i) Her ğrencinin sınıfındaki arkadaşlarının takdir ettiği veya beğendiği davranışlarını yazılı veya sztl olarak sınıfla paylaşmasının sağlanması
- j) Bütün sınıflarda ğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde uyulması beklenen davranışlar listesini birlikte belirlemesi ve bu listenin sınıfın uygun bir yerinde ilan edilmesi
- k) Ders etkinlikleri kapsamında tarihe damga vuran kişilerin insanlığa katkıları konusunda senaryo yazılması
- l) Değerlerimizin gelişimine hizmet etmiş Şahsiyetler-fikir insanların araştırılması ve sınıfta paylaşılması
- m) Toplum hizmeti çalışmalarını tanıma ve bu çalışmalarda bulunma

- n) Resim, şiir, kompozisyon, öykü, film, seyahat, tiyatro, drama etkinlik günleri vb. yarışmalar yapılması
- o) Sevgi, barış, hoşgörü, yardımlaşma ve dayanışma konulu şarkıları içeren konserler düzenlenmesi
- p) Değerlerimizi konu alan panel, konferans, açık oturum, seminer, şiir dinletileri ile okul gazetesi çıkarılması, afiş ve slogan hazırlanması
- r) Geliri yardım kuruluşlarına verilmek üzere kermes (yiyecek, içecek ve teknoloji tasarım dersinde yapılan ürünlerin satılması), yardım organizasyonları, doğum günü ve özel günlerde ziyaretler düzenlenmesi
- s) Değerlerimiz konusunda paylaşımı ve katılımı sağlamak amacıyla bir web sayfası oluşturulması

Genelgede önerilen değerler eğitimi etkinliklerine değerler eğitimi teori ve yaklaşımları açısından baktığımızda etkinliklerin eklektik bir bakış açısıyla seçilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin değerler ve çözümlerini istedikleri sorunlarla ilgili beyin fırtınası yapmalarının istenmesi ahlaki muhakemeye yönelik bir yöntemdir. Yetişkin modelliği, güzel davranışların ve önemli şahsiyetlerin hayatlarından örnekliklerin ön plana çıkarılması gibi uygulamalar ise değerler eğitiminde doğrudan değer öğretimine daha yakın durmaktadır. Önerilen etkinliklerin farklı yaklaşımları birleştirmeye çalışan, yetişkin modelliği, toplum hizmeti, yardım organizasyonları, okul kültürü oluşturma ve katılımı önemsyen yapısı ise karakter eğitimi yaklaşımına daha uygun düşmektedir. Genelge ile okullarda gerekliliği takdir edilen değerler eğitiminin uygulamaya geçmesi için çeşitli önerileri sıralamak ilk adım olarak kabul edilebilir. Bu eğitim; idareci, öğretmen, veli ve medyadan sivil toplum kuruluşlarına uzanan geniş bir alanı ilgilendirmektedir. Bunun için eğitimin okul içi ve dışındaki tüm paydaşlarını süreçlere katarak projeler ve materyaller geliştirme, uygulama ve değerlendirmeler yapmaya yönelik daha kapsamlı çalışmaların adımları atılmalıdır.

#### **5.1.4. Milli Eğitim Şurası Kararlarında Değerler ve Karakter Eğitimi**

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren düzenlenen millî eğitim şûraları Türk Millî Eğitim Sisteminde eğitime dair gelecek vizyonu belirleme açısından önemli görülmektedir. İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen millî eğitim şûraları; 1923,1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Bugünkü adıyla millî eğitim şûralarının ilki 1939 yılında yapılmıştır. Son olarak 2010

yılında 18.'si gerçekleştirilen bu şuralarda ele alınan konuların genel olarak eğitimde mesleki, yapısal, ekonomik ve teknik konulara odaklandığını ve sonuç bildirilerinde bu doğrultuda önerilere yer verildiğini görmekteyiz. Bununla birlikte kimi eğitim şuralarında ahlak eğitimine ve eğitimde gençlerin bilişsel kapasiteleri ile birlikte duyuşsal yönlerinin de önemsenmesine dair önerilere yer verildiği görülmektedir. 2010 yılında yapılan 18. Milli eğitim şurasında ise değerler eğitiminin esastan ele alındığını görmekteyiz.

#### **5.1.4.1. 2010 Öncesi Şuralar**

1943 yılında toplanan İkinci Maarif Şurasında ele alınan başlıca konulardan biri ahlak eğitimi idi. Bu şurada okullarda ahlak eğitiminin birbirini tamamlayan üç amaca bağlı olduğu belirtilmiştir. Bu amaçların Türk diline, kültürüne ve inkılâplara bağlılık; medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimseme ve kendine ve başkalarına saygı gösteren haysiyetli, şerefli ve namuslu birey olarak belirlendiği görülmektedir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). 1974 yılında yapılan 9. Milli eğitim şurasında okullara seçmeli olarak okutulan din bilgisi dersi dışında haftada bir saatlik zorunlu bir ahlak dersi konulması kararlaştırılmıştır (MEB, 1974: m.108).

1988 yılında düzenlenen 12. Milli eğitim şurasının ilköğretim kurumlarının düzenlenmesine dair birinci maddesi ilköğretimin düzenlenmesinde “öğrencilerin... ahlak değerlerini benimsemeleri ve yaşamalarının” göz önünde bulundurulacak temel ilkelerden olması gerektiği belirtilmiştir. Bunu destekleyici mahiyette ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında da “öğrencilerin... kişilik bütünlüğünün geliştirilmesi, onlara milli kimlik şuurunun kazandırılması ve milli tarihin, sosyal ve kültürel varlığının öğretilmesi...” benimsenmiştir. Söz konusu kararların dünyada da değerler ve karakter eğitimine ilginin uyandığı bir döneme denk gelmesi ilginçtir. Kararların içeriğine baktığımızda değerler eğitiminde hangi değerlerin tercih edileceğine dair tercih belirtildiği; ahlaki, milli ve manevi kimliği güçlendirici değerlere ağırlık verildiği görülmektedir (MEB, 1988).

1996 yılında yapılan 15. Milli eğitim şurasında “Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedefleri ilköğretim programlarında dengeli olarak yer almalıdır.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade eğitimde değer boyutlu bir çağrışım yapsa da şura kararlarının başka hiçbir yerinde bu duyuşsal alan hedeflerinin yönü ve içeriği ile ilgili açıklamaya yer verilmemektedir (MEB, 1996). 2006 yılında toplanan 17. şurada ise küreselleşen

dünyada milli eğitimin ulusal öğelerinin nasıl korunacağına dair endişelerin dile getirilerek; öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmek için okul, aile, öğrenci ve toplum işbirliğine önem verilmesi önerilmekte ancak değerler eğitimine doğrudan temas edilmemektedir (MEB, 2006).

#### **5.1.4.2. 2010/18. Şura**

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasının önemli konu başlıklarından birisini değerler eğitimi oluşturmuş ve sonuç bildirisinde değerler eğitiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve materyal geliştirme çabalarının artırılmasına yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur. (MEB, 2010a; Kaymakcan ve Meydan, 2011) Bu şurada “spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi” konu başlığı altında doğrudan; diğer başlıklar altında ise okul kültürü, eğitimde liderlik ve rol modeli ile ilgili önerilerle değerler ve karakter eğitimine temas edildiği görülmektedir.

Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği ana başlığı altında:

“Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini de harekete geçirmek için okullar cazibe merkezi hâline getirilmelidir.” (MEB, 2010a, m.27) denilerek okulların eğitimin temel alanlarından olan duyuşsal alan eğitimindeki görevine önem verilmesi istenmektedir. Karakter eğitiminde okula düşen sorumlulukların başında güçlü bir kurum kültürü ve aidiyet bilinci oluşturarak okulu bir ahlaki toplum haline getirmek gelmektedir. Şurada eğitim ortamları, okul kültürü ve okul liderliği başlığı altında bu konunun - doğrudan karakter eğitime yönelik olmasa da - geniş bir biçimde ele alındığını görmekteyiz. “Güçlü okul kültürleri okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu kalkandır” (MEB, 2010a m. 30) denilerek aslında güçlü okul kültürü önerisinin öğrencilerin kişilik gelişimi açısından güncel gerekçelerinden biri sunulmaktadır.

“Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir.” “Okulda, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için kurumsal sosyalleşme kapsamında kurum kültürünün içselleştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmelidir.” (MEB, 2010a, m. 27, 28) ifadeleriyle okulların hangi değer alanlarını geliştirmeye çalışacağı belirtilmekte ve okul kültürünü geliştirerek çok kültürlülüğün

daha görünür hale geldiği günümüz toplumunda farklılıklara karşı duyarlılık oluşturmanın önemine işaret edilmektedir.

Karakter eğitiminde okul aidiyeti ve ahlaki okul toplumu oluşturulması için önerilen (Lickona 1991) okul ve sınıfa ait semboller, gazete, pano ve kahramanların kullanımı gibi stratejilerin de şura kararlarında benzer gerekçelerle yer bulunduğunu görmekteyiz. “Güçlü okul kültürleri geliştirebilmek için okullara özgü logo, amblem, rozet, marş, kahraman, hikaye, gazete, tablo, slogan vb. semboller oluşturularak okulların ortak kültürel değerlerini güçlendirmeleri desteklenmelidir” (MEB, 2010a m. 24).

Şura kararlarında okullarda değerlere dayalı bir kültür oluşturmada okul müdürlerinin liderlik ve rol modelliği özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Karakter eğitiminde özellikle Lickona (1991) tarafından okul yöneticilerinin sorumlulukları olarak sıklıkla vurgulanan okulda ahlak topluluğu oluşturma, personele ahlaki liderlik etme gibi görüşlerin bu şekilde kararlarda yer aldığı görülmektedir. “Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir” (MEB, 2010a m. 35). “Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır” (MEB, 2010a m. 32).

Şurada eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği ana başlığı altında kendisine yer bulan değerler ve karakter eğitimine yönelik bu önerilerle birlikte “Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi” ana başlığı altında değerler eğitimine doğrudan da yer verilmiştir. Bu başlık altında okullarda “Değerler ve Eğitimi Projesi” hazırlanarak uygulamaya konulması istenmekte, okullarda uygulanacak değerler eğitimi çalışmaları ve programları için ana hatlar çizilmektedir (MEB, 2010a m. 20). “Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.” “Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.” (MEB, 2010a m.33,31) ifadeleriyle vurgulanacak değerler havuzunda ortak kültüre önem verilmesi aynı zamanda da farklılıklara saygı bilincinin geliştirilmesi istenmektedir. “Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık

kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.” (MEB, 2010a m.30) denilerek yerel ve evrensel değerler çerçevesinde karma bir yaklaşım önerilmekte, öğretim süreçlerinde ise değerlerin doğrudan öğretimi yerine değer geliştirmeye yönelik yaklaşımların tercih edilmesi önerilmektedir.

Değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının ve yetkinliklerinin artırılması için “Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulması ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi” istenmektedir (MEB, 2010a m.32). Değerler eğitiminin yapılandırılması ve eğitim süreçlerinin desteklenmesi için “Tüm eğitim-öğretim kademelerinde sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmesi” ve “okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmesi” önerilmektedir. (MEB, 2010a, m. 35,34) Bu bağlamda yapılan öneriler değerler eğitimi adına somut çalışmalara işaret etmeleri açısından önemli görülmektedir. Şura kararlarında değerler eğitimi için önemli stratejilerden olan toplumsal politika oluşturma ve kitle iletişim araçlarının desteğinden yararlanmaya da yer verilmiştir. Bu doğrultuda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması; öğrencilerin duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik yatırım yapılması, öğrencileri ödüllendirme kriterlerinde değerlerin de göz önünde bulundurulması istenmektedir (MEB, 2010a, 36-38). Şura kararlarında dikkati çeken diğer bir nokta ise özellikle karakter eğitimi yaklaşımında vurgulanan (Lickona, 1999) dini değerlerin değer kazanma süreçlerinde aktif olarak kullanımına yer verilmiş olmasıdır. Şura sonuç bildirisinde “Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören din kültürü ve ahlak bilgisi dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.” (MEB, 2010a m.39) denilerek değerler eğitiminde din öğretiminden aktif olarak yararlanılması istenmiştir.

## **5.2. İlköğretim Programlarında Değerler ve Karakter Eğitimi**

Milli Eğitim Bakanlığının 2003 yılından itibaren başladığı program yenileme çalışmaları ile birlikte öğrencinin duygu, ahlak ve değer konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal eğitim farklı isimlerle yeni ilköğretim programlarında yer bulmuştur. Bu doğrultuda DKAB ve Sosyal Bilgiler Programları programın değerlerini konularla ilişkili olarak vermekte ve değerler eğitimi ile ilgili önerilerde bulunmaktadır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006a)'da tutum ve değer kazanımları adı altında çeşitli değerlere yer vermektedir. Benzer biçimde İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar) değerleri kazanım olarak benimseyerek değerleri programa bütünleştirmiştir (MEB, 2009). Burada ahlak ve değerler eğitimi alanındaki öncelikli konuları nedeniyle MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programlarında değerler ile ilgili daha açık vurgulara yer veren DKAB ve Sosyal Bilgiler Programları ile ilköğretimde yer bulan diğer bazı derslerin programlarında değerler ve eğitimi incelenecektir.

### **5.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**

Din, bireysel ve toplumsal hayata yön veren önemli öğüt ve taleplere sahip olması yönüyle etkin bir değer sağlayıcıdır. Bireyler dini özümserken dinden gelen değerleri de özümserler, yaşam biçimlerini bu değerlere göre şekillendirmek isterler. Dolayısıyla bireyde ve toplumda yaşayan inançlar ile eğitimin onlara sunduğu değerler arasında bir paralellik olması beklenir (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Milli eğitim ile din eğitim-öğretimini aynı çizgide buluşturan bu yakınlık İlköğretim DKAB programı tarafından "Millî eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlayacağını görebiliriz." (MEB, 2010: 7) şeklinde dile getirilmektedir.

Din tarih boyunca insanlığa ait değerleri koruma, geliştirme ve gelecek nesillere aktarmada önemli bir güç olmuştur. Dinin erdemli insan ve topluma dair talepleri günümüzde okullarda verilmeye çalışılan değer eğitimi ile din eğitimi bir arada düşünmemizi ve değerlendirmemizi zorunlu kılmaktadır. Zira din eğitiminin temel amaçlarından biri ruh sağlığı yerinde, kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmektir. Gençlerin kişilik gelişimlerine dair birçok olumsuz uyarıcının en yaygın haliyle var olduğu günümüzde okullarımızın yükleneceği koruyucu ve geliştirici fonksiyonun paydaşlarından birisi olarak İlköğretim DKAB dersinin öğretim programı insanın insani değerlerini muhafaza edip geliştirmesinde dinin oynadığı rolü şu şekilde ifade etmektedir: "Din, insanın varoluş mücadelesinde gerekli bir güç ve araçtır. İnsanın, nasıl kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa insani değerlerin erozyonuna ve ahlaki yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır (MEB, 2010: 6)."

Değerler sadece bir dersin konusu olmamakla birlikte bir dersin işleyiş süreci içerisindeki çeşitli uygulamalar, etkinlikler, öğretmen tutumları ve konuların işlenişinde kullanılan çeşitli öğrenim materyalleri her bir derste fiilen değerler eğitimi yapılmasına imkân tanır. DKAB dersi bu anlamda gerek konuları gerekse amaçları açısından önemli imkânlar sunan bir derstir (Kaymakcan ve Meydan, 2011). DKAB programlarını bu doğrultuda incelediğimizde Ortaöğretim DAKB Öğretim Programının bizzat “Ahlak ve Değerler” isimli öğrenme alanlarına sahip olduğunu görmekteyiz. İlköğretim DKAB öğrenme alanları arasında değerler başlığını taşıyan bir öğrenme alanı bulunmamakla birlikte bu program farklı şekillerde değerler eğitimine yer vermektedir. İlköğretim DKAB Programı (2010)’nın değerleri ele alış şekillerini dört maddede inceleyebiliriz.

*İlköğretim DKAB programları programın amaçları arasında değerler eğitimine yönelik amaçlara yer vermektedir:* Programın genel amaçları bireysel, ahlaki, kültürel, toplumsal ve evrensel açıdan alt başlıklara ayrılarak ve değerlere açık vurgular yapılarak verilmiştir. Söz konusu program ahlaki genel amaçlar arasında öğrencilerin “Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını; öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini” (MEB, 2010: 13) zikretmiştir. Evrensel amaçlar arasında ise öğrencilerin “Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarının” ve “Evrensel insani değerlerin İslam’ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarının amaçlandığı” (MEB, 2010: 13) belirtilmektedir. Bu durum bize programların amaçlar açısından küreselleşen dünyanın kaçınılmaz sonucu olan evrensel değerler olgusu ile İslami değerler arasında bir denge gözettiğini göstermektedir.

*Programın temele aldığı yaklaşımlar olan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımları açıklarken değerlere gönderme yapılmaktadır:* DKAB programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığını belirtilmektedir. Programın temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini” (MEB, 2010: 11) amaçladığı belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan eğitimsel yaklaşımı, dayanmış olduğu bu eğitim stratejilerinin öğrenci merkezli etkinliklerle eğitime ağırlık veren doğası “Bu programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır.” (MEB, 2010: 10) ifadeleriyle



değerler eğitimine yansıtılmaktadır. Bu tutum programların din eğitiminde öğrencilerin değer gelişimini sağlamayı her zaman göz önünde bulundurmayı ve bunu gerçekleştirmek için de telkinden ziyade bilişsel muhakeme ve özümsemeye dayalı yöntemler kullanılmasını tercih ettiğini göstermektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2011). *Programda öğrencilerin içselleştirmesi beklenen değerler liste halinde verilmekte ve “kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar” tablolarında bu değerler konularla ilişkilendirilmektedir: İlköğretim DAKB programı öğrenciye kazandırılması istenen 61 adet değeri listelemiş ve bu değerlerden bir kısmı kazanım ve konularla ilişkilendirilerek konunun işlenişinde öncelikle verilecek değerler olarak belirtilmiştir. Aşağıda programın değerleri verilmiştir (MEB, 2010):<sup>10</sup>*

*“Adalet, Aile kurumuna ve birliğine önem verme, Demokrasi bilinci, Dürüstlük, Alçak gönüllülük, Bağımsızlık, Bağışlama, Barış, Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı’na saygı, Bilimsellik, Cesaret, Cömertlik, Çalışkanlık, Dayanışma, Doğa sevgisi, Doğal çevreye duyarlılık, Doğruluk, Dostluk, Duyarlılık, Emaneti korumak, Estetik, Fedakârlık, Gazilik, Görgülü olmak, Güvenirlilik, Hakseverlik, Hakikat sevgisi, Hayâ, Hoşgörü, İbadet yerlerine saygı, İffet, İyi niyet, Kadirşinaslık, Kanaat, Kardeşlik, Merhamet, Millet sevgisi, Millî birlik şuuru, Misafirperverlik, Mürüvvet, Namuslu olmak, Nezaket, Ölçülülük, Paylaşımcı olmak, Sabır, Sadelik, Sağlıklı olmaya önem verme, Samimiyet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Sözünde durmak, Şehitlik, Şükür, Tarihsel mirasa duyarlılık, Temizlik, Tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, Vatanseverlik, Vefa, Yardımseverlik”*

*Program değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntemler önererek geniş bir şekilde bu yöntemleri açıklamaktadır: İlköğretim DKAB Öğretim Programları (MEB, 2010) “Değer Öğretimine Yeni Yaklaşımlar” başlığı altında değer geliştirmeye yönelik yaklaşımların alt başlıkları olarak değerlendirilen değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yöntemlerini Akbaş (2004)’tan uyarlayarak öğretmenlere önermiştir. Programların değer öğretiminde yeni yaklaşımlar başlığı altında verdiği üç yöntem de değer eğitiminde geleneksel, doğrudan öğretim yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıkmış değer gerçekleştirmeci yöntemlerdir (Akbaş, 2008). Programın bu tutumu programın tamamında referans alınan yaklaşımlar olan yapılandırmacı, öğrenci merkezli*

---

<sup>10</sup> Programın kazanımlarla doğrudan ilişkilendirdiği tespit edilen değerler italik olarak gösterilmiştir.

ve çoklu zekâyâ uygun düşmektedir. Bu tutumun değerlerin eğitiminde öğrencinin aktif kılınması, ders içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, değerlerin öğrenci tarafından değerlendirme süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesini sağlayıcı eğitim yaşantılarını artırması beklenebilir. Aynı zamanda programların ön gördüğü yapılandırmacı yaklaşımın doğasında yer bulan anlamın göreceliliğinin değerler eğitiminde bireysel tercihleri ön plana çıkararak değer gerçekleştirmeci yaklaşımla birleşmesinin dini açıdan değerler eğitimine ne kadar uyumlu olduğu da sorgulanabilir. Zira din, doğası gereği belli normlara ve kabullere dayanır, ortak değerlere vurgu yapar, göreceli olmayan evrensel değerlerin kabulünü ister ve bu değerlerin bireye ve tüm insanlığa huzur getireceğini öğretir (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Programın önerdiği değer gerçekleştirmeci özelliğe sahip yaklaşımların programın kendi bütünlüğü ile de çeliştiği iddia edilmektedir (Kaymakcan ve Meydan 2011). Programlar bir yandan öğrencilere kazandırılacak değerlerin listesini verirken diğer yandan da değer geliştirmeye yönelik yaklaşımları önermektedir. Oysa değer gerçekleştirmeci yaklaşımlar - özellikle de değer açıklama - değerler eğitiminde önceden hedef değerler koymadan her öğrencinin kendi değerine ulaşması bu süreçte de okulun ona düşünme yollarını ve izleyeceği metodu öğretmesini öngörür. Sonuç olarak programların öngördüğü değerler eğitimi yaklaşımlarının din eğitimi ve değerler eğitimi açısından tartışmaya açık olduğu, programın kendi içeriği ile de tam olarak uyuşmadığı söylenebilir. Ancak değerler eğitiminde eğitim süreçlerini daha fazla öğrenci merkezli hale getirme, farklı etkinliklerle çeşitlendirme, öğrenciye değerlendirmeler yapma imkânı sunma açısından bu yaklaşımların istifade edilebilir olduğu bir gerçektir.

### **5.2.2. Sosyal Bilgiler**

“Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayanarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri, tutumların ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.” (Erden, t.y., s. 8) İlköğretimdeki hayat bilgisi (1-3), sosyal bilgiler (4-5 ve 6-7) ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi (8) dersleri bu tanımın içinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi çocuğu topluma hazırlamak, onu iyi ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirmek için ona birtakım değerleri kazandırmayı amaçlar. Bu misyonu nedeniyle tarih boyunca sosyal bilgiler dersi programları her dönemde değerlere açık ya da gizli şekilde temas etmiş; değerlere ve değerler eğitimine önem vermiş; ahlak ve karakter

eğitimine temas etmiş ve tüm programlarda yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluk gibi değerlere yer vermiştir (Keskin, 2008).

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları üzerine yapılan incelemeler bu amaçların vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlayan, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren yani etkin birer vatandaş yetiştirmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Toplumda etkin vatandaş yetiştirmek için bireylere gerekli bilgi, becerilerle birlikte ona toplumsal değerleri de kazandırmanız gerekir. Bu bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersi çok önemli bir fonksiyon icra etmektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler ğretim programlarında değerler ve bu değerlerin eğitimi ayrı bir başlık altında ele alınmış, programda öğrenciye verilmesi gereken değerler belirlenmiş, bu değerlerin ğretiminde neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Bu değerler, öğrenme alanlarına ve sınıflara göre dağıtılmıştır (Aladağ, 2009).

Eğitim sistemimizde 2003 yılından itibaren başlayan yeniden yapılanma faaliyetinden 2004 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Programı da etkilenmiştir. Sosyal bilgiler tarihinde ilk defa değerler eğitimine doğrudan yer veren bu program değerler eğitiminde karma yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2004a; 2004b; 2010b). Karma yaklaşım değerler eğitiminde geleneksel ve küresel, yerel ve evrensel değerler arasında bir uyum/birliktelik sağlayarak programda birlikte yer alması esasına dayanır (Keskin, 2008).

Hayat bilgisi (1-3) ğretim programının öncelikli amacı “ğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak” olarak belirlenmiş ve programın kazandırmayı amaçladığı beceriler ve kişilik nitelikleri başlığı altında değerlere yer verilmiştir. Programın kazandırmayı amaçladığı kişisel nitelikler ve değerler öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak belirlenmiştir. Programda bu değerlere ait alt değerler açıklanmış ve ders konuları ve kazanımlarla bağlantıları tablolarla gösterilmiştir. Program değerlerin öğretimine ilişkin ayrı öneriler içermemekte; değerlerin yapılandırıcısı, ğrenci merkezli, çoklu zekâ ve farklı öğrenme stillerine dayanan genel öğrenme yaşantıları içinde öğretilmesini öngörmektedir (MEB, 2009a).

Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2004a) ve 6-7. sınıflar öğretim programı (MEB, 2004b) adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerini programın değerleri olarak belirlemiştir. Program ayrıca sınıf bazında her bir öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler tayin etmiştir. Örneğin 4. Sınıflarda birey ve toplum öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler: duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü; kültürel miras öğrenme alanında: Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik olarak belirlenmiştir. 5. Sınıflarda bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında doğrudan verilecek değer: akademik dürüstlük; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler öğrenme alanında verilecek değer ise dayanışma olarak belirlenmiştir. 6. Sınıf yeryüzünde yaşam öğrenme alanında çevreye duyarlılık, ülkemizin kaynakları öğrenme alanında sorumluluk; 7. sınıflar iletişim ve insan ilişkileri öğrenme alanında farklılıklara saygı, ekonomi ve sosyal hayat öğrenme alanında ise dürüstlük doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiştir. Programlar ayrıca - DKAB programında olduğu gibi - değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarını Akbaş (2004)'tan uyarlayarak değerler eğitiminde yeni yaklaşımlar başlığı altında tanıtmakta ve gözlem yoluyla değerler öğretimi başlığı altında rol modellerini ve medyayı analiz etmeyi önermektedir.

İlköğretimde sosyal bilgiler alanı içerisinde yer alan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı (MEB, 2010b)'da değerlere yer vermektedir. Bu program yoluyla öğrencilere kazandırılmak istenen değerler olarak: dayanışma, hoşgörü, sorumluluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, diğerkâmlık, barış, onur, adil olma, özsaygı, paylaşma, vatanseverlik, özgürlük, uzlaşma, eşitlik, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlılık olarak belirlenmiştir. Tema ve kazanım tablolarında ise temalarla bağlantılı olarak üzerinde durulacak çeşitli değerler belirlenmiştir. Örneğin her insan değerlidir temasının açıklamalar kısmında insan onuru, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk, dayanışma vb. değerlerinin öneminin vurgulanması istenmiştir. Programda değerler eğitimine dair ayrı bir başlığa ise yer verilmemiştir.

### 5.2.3. Diğer Programlar

İlköğretimde Türkçe dersi öğretim programları 1-5. sınıflar (MEB, 2009) ve 6-8. sınıflar (MEB, 2006b) için ayrı yayınlanmıştır. Türkçe 6-8 programında değerlere doğrudan yer verilmemiştir. Ancak programın genel amaçlarında öğrencilerin bu derste okutulacak “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımlarının” ve “Milli, manevi ve ahlaki değerlere önem vermelerinin...” (MEB, 2006b: 4) amaçlandığı belirtilerek dolaylı olarak değerler eğitimine temas edilmiştir. Benzer biçimde ilköğretim Türkçe 1-5 öğretim programının genel amaçlarında öğrencilerin “ Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermeleri” (MEB, 2009: 12) yer almaktadır. Ayrıca her iki program kazanım kavramını “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB, 2006b: 11; MEB, 2009: 19) olarak tanımlayarak değerleri eğitim olgusunun ölçülebilir çıktılardan birisi olarak kabul ettiğini göstermektedir. Programlarda derslerde kullanılmak için seçilecek okuma parçalarının seçiminde milli, ahlaki, kültürel ve insan hakları gibi evrensel değerlere uygunluğun gözetilmesi de istenmektedir.

1-5. sınıflar Türkçe programı değerlere 6-8 programından daha fazla yer vermektedir. Programın kazandırmayı amaçladığı temel beceriler arasında “kişisel ve sosyal değerlere önem vermeğe” yer verilmiştir. Ayrıca programda birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar yer alan konuşma öğrenme alanının kazanımları arasında “görgü kurallarına ve milli, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb. değerlere uygun konuşur” kazanımı yer almıştır. Program öğrenilenleri hayatla ilişkilendirme, düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma ve keşfetme gibi yetenekleri geliştirmek için belirli temalara odaklanan tematik yaklaşımı benimsemiştir. Programın belirlediği zorunlu temalardan birisi “değerlerimiz” temasıdır. Bu tema altında Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar, törenler, türkü...) ve Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca...) içeriklerine yer verilmesi istenmektedir (MEB, 2009). Tema altında yer verilen bu içeriklerin kültürel değerlerin tanınması ve model alma yoluyla değer eğitimi için eğitimcilere önemli imkânlar sunabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı (MEB, 2006a) değerleri fen ve teknoloji dersinin içerik ve amaçları ile ilişkili olarak ele almaktadır. Programa göre fen

ve teknoloji dersinin temel amacı olan fen ve teknoloji okuryazarlığı oluşturmak için öğrencide bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değer gelişimi gereklidir. Bunun için öğrencinin bilimin özüne ve fen'e dair değerlere sahip olması beklenir. Dersin amaçları arasında genelde bilime, fen'e ve teknoloji ile onun insan ve varlıkların yaşamına dair etkilerine dair değer ve tutumlara temas edildiği görülmektedir. Program tutum ve değerlerin fen ve teknoloji dersinin öğrenme alanlarından birisi olduğunu ancak tutum ve değerler alanının hayat boyu edinimlerle kazanılabilen ve fen ve teknoloji dersinin diğer bütün öğrenme alanları ile ilişkili olan bir öğrenme alanı olması nedeniyle diğer öğrenme alanlarının içerisine giydirildiğini belirtmektedir. Program değer ve tutumları birbirinde ayırt etmeden algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve yaşam tarzı geliştirme düzeylerinde gruplandırarak 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar öğrenme alanları ile ilişkilendirmektedir.

İlköğretim matematik programları [İlköğretim 1-5 (MEB, 2009b) ve İlköğretim 6-8 (MEB, 2009c)] değerlere ve eğitime doğrudan yer vermemekte; bu programlarda dolaylı temaslara da oldukça az rastlanmaktadır. Bu programlarda programların kazandırmak istediği beceriler ve matematik dersi ile bağlantılı (matematikle uğraşmaktan zevk alma gibi) birtakım duyuşsal kazanımlara yer verilmiştir. 6-8 programında öğretmen rollerini tanımlarken “sınıf içi ve dışı çalışmalarda etik değerlere uygun davranma” maddesi zikredilerek değerler eğitiminde önemli bir strateji olan öğretmen modelliğine dolaylı temas edilmiştir.

Okulda centilmenlik, özdenetim, yardımlaşma ve işbirliği gibi pek çok değeri yaşayarak öğrenmesine imkân verebilecek bir ders olması nedeniyle beden eğitimi dersleri ve sportif etkinlikler karakter eğitiminde özel bir öneme sahiptir. İlköğretim beden eğitimi ders programına (MEB, 2006c) değerler ve eğitimi açısından baktığımızda programın değerleri, ders aracılığıyla geliştirilmek istenen değerler açısından programın oldukça zayıf olduğu anlaşılmıştır. Programın kazandırmak istediği beceriler bölümünde özyönetim becerisi altında sorumluluk ve etik davranma değer ifadelerine yer verilmeyle birlikte dersin değerler eğitimindeki potansiyeli düşünüldüğünde bunu yeterli görmek mümkün görünmemektedir. Bunun dışında programın amaçlarında, kazanımlarında ve işleniş sürecine dair öneri ve açıklamalarda bu dersin gerçekleştirme imkânına sahip olduğu değerlere açık vurguların yapılmamış oluşu okulda çok boyutlu bir değerler eğitimi açısından eksiklik olarak değerlendirilebilir.

İlköğretimde karakter eğitimi için etkili olabilme imkânına sahip bir diğer ders görsel sanatlar dersidir. Bu dersin bireysel ve toplumsal amaçları arasında öğrenciye “ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak” ve “işbirliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak” gibi değerler alanına ilişkin amaçlara yer verilmektedir. Programın kazandırmayı amaçladığı beceriler arasında da “kişisel ve sosyal değerlere önem verme” ve milli, manevi, evrensel değerlere duyarlı olma” becerileri yer almaktadır (Peşkersoy ve Yıldırım, 2010: 10). Programda amaçlar çerçevesinde yer verilen bu değerlerin oldukça genel ve soyut olduğu düşünülebilir. Değerlerin uygulamaya yansımaları için öğretmenlerde daha yüksek düzeyde farkındalık sağlayacak açıklamalara yer verilmesi ve değerlerin kazanım ve konularla daha sıkı biçimde ilişkilendirilmesi önerilebilir.

Bu dersler dışında ilköğretim sisteminde seçmeli olarak yer alan medya okuryazarlığı ve düşünme eğitimi derslerinin öğretim programlarında değerlere yer verildiği görülmektedir. Bireysel ve toplumsal değerleri etkilemede önemli bir güç olan ve değerler eğitiminde okul ve ailenin kazanımlarını güçlendirmesi beklenen medyanın sunduklarını öğrencilerin muhakeme süzgecinde geçirebilmesini sağlamak amacıyla okul programlarına eklenen medya okuryazarlığı dersi on beş değeri programın değerleri olarak belirlemiş ve bu değerlerin kazanım ve etkinliklerle ilişkisini kurmuştur (MEB, 2007). Düşünme eğitimi dersinde ise on bir adet değer programın değerleri olarak belirlenmiş ancak kazanım ve etkinliklerle bağlantıları kurulmamıştır (MEB, 2007a). İlköğretim müzik dersi programı (MEB, 2006d) ise paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk değerlerini programın değerleri olarak belirlemiş ancak bu değerlerin de kazanım ve etkinliklerle ilişkilendirmesi yapılmamıştır.

İlköğretim programlarının değerler eğitimi açısından genel değerlendirmesini yapmak istediğimizde DKAB ve Sosyal Bilgiler programları başta olmak üzere Türkçe ve medya okuryazarlığı gibi derslerde programların değerler ve eğitime daha yoğun olarak yer verdiğini söyleyebiliriz. Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerin ilköğretim çağındaki çocuklarda değer eğitimi için önemli imkânlarla sahip olmasına karşın bu derslerin programlarında değerler eğitimi hakkında öğretmenlerde farkındalık oluşturacak vurgulamalara ve uygulamada onların ellerini güçlendirecek örnek ve materyallere sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Oysa bu derslerin genel işleniş

süreçlerinde değerler eğitimine dayalı bir anlayışla birlikte örneğin müzik dersinde seçilen parçalar, resim dersinde değerler alanına ilişkin olarak seçilen konular ya da beden eğitimi dersinde gerçekleştirilecek çeşitli oyunlar ve etkinliklerle okulun değerler eğitimine katkı yapılması mümkündür.

### **5.3. İlköğretimdeki Ders Dışı Uygulamaların Değerler Eğitimindeki Rolü**

#### **5.3.1. Rehberlik Uygulamaları**

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı (Tebliğler Dergisi, 2006/2589) ilk ve ortaöğretimde uygulanmakta olan rehberlik derslerinin birbiriyle uyumlu ve planlı bir şekilde yürütülmesini amaçlamıştır. Bir yıl sonra bakanlık bu programa uygun olarak Prof. Dr. Serdar Erkan'ın danışmanlık ve editörlüğünde ilköğretim etkinlik örneklerini yayınlamıştır (Bükel ve diğerleri, 2007). Okullarda rehber öğretmenlerin rehberliğinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülen bu rehberlik ders ve etkinlikleri akademik başarının geliştirilmesi kadar öğrencilerin sağlıklı bir kişilik kazanmasına yönelik duyuşsal hedeflere de sahiptir.

Rehberlik bireyin başarılı ve mutlu olabilmesi için gerekli nitelikleri ona kazandırmayı amaçlar. Bu niteliklerin içinde kişilik özelliklere dair birçok unsur ile birlikte toplum hayatına uyum sağlayabilme ve katkıda bulunabilme ve katkıda bulunabilmek için gerekli sorumluluk, başkalarına saygı ve yardımlaşma gibi değerleri edinme de vardır (Erkan 2003 akt. Tebliğler Dergisi, 2006/2589; Bükel ve diğerleri, 2007). Bu nedenle okuldaki rehberlik etkinlikleri ve dersleri öğrencilerin sağlıklı bir kişilik gelişimi ile toplumsal değerlere katılımını sağlamak amacıyla değerler ve karakter eğitimiyle birleşmektedir.

Rehberliği öğrencinin başarılı ve mutlu olmasını sağlayacak bir kişilik gelişimine destek olma süreci olarak kabul ettiğimizde toplumsal ve ahlaki değerler kaçınılmaz olarak okullardaki rehberlik etkinliklerinin referans noktalarından birini oluşturmak durumundadır. Zira içinde yaşadığı toplumun değerlerinden kopuk, onu anlayamayan, ona kendisini anlatamayan ve sürekli onunla çatışan bir bireyin başarılı olsa bile mutlu olması kolay değildir. Bu nedenle bakanlığın 2003 sonrasındaki program yenileme çalışmalarında özel bir önem verdiği değerler eğitiminin rehberlik dersleri programı ve kılavuzunda özel bir yere sahip olması beklenir. Öte yandan bakanlığın 2010/53 sayılı ilk ders genelgesi ile okullarda değerler eğitimi etkinliklerinin yürütülmesinde okul



rehber öğretmenlerine rehberlik etme görevi verildiğini göz önünde bulundurduğumuzda da bu öğretmenlerin değerler ve eğitimi konusunda farkındalıklarının artırılması ve kendilerine bir referans çerçevesi sunulması için program ve kılavuzda değerler eğitimine yer verilmesi beklenir.

Program ve kılavuz üzerine yaptığımız incelemeler rehberlik programı ve kılavuzunda değerlere veya eğitime doğrudan yer verilmediğini ancak dolaylı olarak değerler alanına yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklerin program ve kılavuzda yer aldığını göstermiştir. Program; kazanımlarda çeşitli değer ifadelerine yer vererek ve değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan diyalog, grup etkileşimi, değerleri analiz etme, ahlaki muhakeme, takdir zamanı, duygularını fark etme ve kontrol etme, toplum hizmeti, empatiyi geliştirme gibi strateji ve etkinliklere yakın etkinlikler önermektedir. Aşağıda programın ilköğretim için önerdiği rehberlik kazanımlarından değerler ve eğitimi ile ilgili görülenlere yer verilmiştir: (Tebliğler Dergisi, 2006/2589)

Birinci sınıflar:

- a) Engelli bireylere karşı hoşgörülü davranmanın önemini fark eder (Kazanım: 85). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) önerilen etkinlik öğrencinin görme, işitme ve bedensel engelli bireyin yerine kendisini koyarak düşünmesi ve empati yapmasına dayanmaktadır.
- b) Paylaşmanın önemini ifade eder (Kazanım: 86). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilere iki kardeşin adil paylaşım ve diğerkâmlığa dayalı hikâyesi üzerinden ahlaki muhakeme yaptırılması istenmektedir.

İkinci sınıflar:

- a) Sorumluluklarını fark eder (Kazanım:7). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel, ve diğerleri, 2007) öğrencilere okul, ev ve sokaktaki sorumluluklarının neler olduğunu düşünme ve bir forma yazma, ardından da öğrencilerin belirledikleri sorumluluklar üzerinden neden ve sonuçlar temelli bir grup diyalogu ve etkileşimi önerilmektedir.
- b) Aile içinde işbirliğinin önemini fark eder (Kazanım: 145). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) aile içinde görevler ve işbirliği üzerine muhakeme ve diyaloga dayalı bir etkinlik önerilmektedir.
- c) Arkadaşlık ilişkilerinde yardımlaşmanın önemini fark eder (Kazanım: 94). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrenciden ders çalışma,

bir sorumluluğu paylaşma gibi etkinliklerde kendisine ihtiyaç duyan veya kendisinin desteğini isteyen arkadaşına yardım edip etmeyeceği ile ilgili bir formu doldurması ardından da verdiği cevaplar üzerinden neden ve sonuçların konuşulduğu ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemlerine yakın bir etkinlik önerilmektedir.

- d) Başkalarının kendinde gördüğü olumlu özellikleri fark eder (Kazanım: 66). Arkadaşlarının olumlu ve güzel yönlerini ifade eder (Kazanım: 95). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerin sırayla ön plana çıkarılarak diğerlerinin onun hakkında olumlu birer cümle söylemesi şeklinde yürütülen bir etkinlik önerilmektedir. Önerilen etkinlik karakter eğitiminde Lickona (1991) tarafından farklı şekil ve amaçlarda gerçekleştirilebileceği belirtilen daire zamanı etkinliği ile örtüşmektedir.

Üçüncü sınıflar:

- a) Sorumluluklarını yerine getirmenin sonuçlarını fark eder (8). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencinin ev, okul ve sokaktaki sorumlulukları ve bunları yerine getirmemesi durumunda oluşabilecek durumlara ilişkin grup etkileşimini öngören ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemlerine yakın bir etkinlik önerilmektedir.
- b) Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder (Kazanım: 97). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencinin göstermesi muhtemel bazı olumsuz davranışların arkadaşları ve kendisi üzerindeki etkilerini düşünüp grup etkileşimi yoluyla tartışmaya dayalı bir etkinlik önerilmektedir.

Dördüncü sınıflar:

- a) Duygularını ve düşüncelerini ifade eder (Kazanım: 70). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrenciden üzüntü, hayal kırıklığı, sevinç vb. duygulara sebep olabilecek durumlarla karşılaştığında neler hissedeceği ve düşüneceğini açıklaması ve grup etkileşimine dayalı bir etkinlik önerilmektedir. Kazanım öğrencide karakter gelişimi açısından önemli olan duyguları fark etme ve onları kontrol edebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlaması açısından değerler eğitimi için önemli görünmektedir.

Beşinci sınıflar:

- a) Barış içinde yaşamak için gereken olumlu tutum ve davranışları fark eder (Kazanım: 112). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrenciden saygı, sorumluluk, adalet, yardımlaşma, sabır ve duyarlılık değerlerine dair hikaye yazmaları ve bu hikayeler üzerinden grup etkileşimi gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- b) Çalışmanın insanlar ve toplum için önemini açıklar (Kazanım: 181). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerden çalışmanın önemine dair atasözlerinin belirlenip paylaşılması ve bunlar üzerinden grup etkileşimini amaçlayan bir diyalog önerilmektedir.
- c) Toplum için gönüllü çalışmanın önemini ve gerekliliğini açıklar (Kazanım: 147). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerden bir hafta önceden eğitim gönüllüleri, sokak çocukları, doğal hayatı koruma gibi alanlarda grup çalışması ile sosyal sorumluluk ve gönüllü çalışmaların araştırılması ve sınıfa getirilen araştırmalara dayalı olarak grup etkileşimi önerilmektedir.

#### Altıncı sınıflar:

- a) Gerektiğinde reddetme davranışı gösterir (Kazanım: 113). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerden olumsuz birtakım davranış ve tutumlara kendisini katmak isteyen arkadaşları/kişileri öğrencinin nasıl reddedeceğine dair canlandırma temelli bir etkinlik önerilmektedir. Kazanım ve etkinlik karakter eğitimi açısından önemlidir. Zira değerlerin iyice özümseme karakter haline dönüşmesi için bireyin kendisini ayartmaya çalışan unsurlara karşı güçlü bir irade göstermesi ahlaki karakterin önemli bir özelliğidir.

#### Yedinci sınıflar:

- a) Toplumsal hayatı düzenleyen kuralların önemini ve gerekliliğini açıklar (Kazanım: 150). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerden bir hafta öncesinden toplumsal hayatı düzenleyen kurallarla ilgili araştırma yapması ve buldukları kuralları küçük kâğıtlara yazıp sınıftaki bir kutuya atmaları istenmektedir. Rehberlik etkinliğinde bu kutudan seçilen kurallar çerçevesinde nedenler, sonuçlar, öğrencilerin uyup uymadıkları ve çevrelerinde bu kurala dair gözlemlerine dair bir grup diyalogu önerilmektedir.

- b) Zararlı alışkanlıkların duygusal ve bedensel yönden insan hayatına etkilerini fark eder (Kazanım: 165). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilerin kötü alışkanlıkların zararlarına dair gözlemleri, çeşitli görsel materyallerin analizi ve uzman kişi ve kurumların desteğine dayanan grup diyalogu önerilmektedir.
- c) Kendini aile fertlerinin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini anlar (Kazanım: 120). Kazanım için kılavuz kitapta (Bükel ve diğerleri, 2007) öğrencilere aile değerlerini içeren çeşitli kurgulanmış durumlar üzerinden “sen olsan ne yapardın, ne hissederdin, başka türlü nasıl davranılabilirdi, neden vb.” sorularla grup diyalogu yaptırılması önerilmektedir.

Rehberlik ders ve uygulamalarının öğrencilerin kişilik gelişimi ve bu gelişim için veli okul işbirliğini sağlama, diğer tüm derslerle bütünleşik olarak öğrenciye rehberlik etme ve onun gelişimini desteklemedeki sorumluluğu açıktır. Öğrencilerde kendisiyle ve toplumla barışık bir kişilik gelişimi sağlamanın bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerinden bağımsız olamayacağı da gerek ülkemiz eğitim sisteminde gerekse dünya çapında kabul görmektedir. Bu durumda okullardaki rehberlik hizmetlerinin yerel ve evrensel değerler ile daha yakın bir platforma oturtulması ve bu alanda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde de bireyin ve toplumun değer boyutu ile değerler eğitimindeki farklı yaklaşımlara yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda rehberlik programlarının değerler ve eğitimi ile ilgili felsefi arka plan ve uygulamaya dönük olarak güçlendirilmesi de gerekmektedir. Bunları yaparken rehberliğin insanı tanımakla başladığını ve insanın da kendi kültür ve inanç coğrafyasından etkilendiğini göz önünde bulundurarak rehberlik uygulamalarında geliştirilecek ve kullanılacak materyallerde öğrencilerin değerler dünyasından izlerin bulunmasına önem verilmelidir.

### **5.3.2. Sosyal Kulüpler ve Toplum Hizmetleri**

İlköğretim okullarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yürütülen çalışmalar sosyal etkinlik olarak kabul edilmektedir. Sosyal etkinlikler sosyal kulüp ve toplum hizmeti çerçevesinde yürütülmektedir. Sosyal kulüp öğrencilerin bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yürütecekleri çalışmaları gerçekleştirmeleri için kurulan topluluğu; toplum hizmeti ise öğrencilerin kendi yaş ve seviyelerine uygun olarak her

türlü toplum ve çevre sorununu çözmek için yapacakları çalışmaları ifade etmektedir (Tebliğler Dergisi, 2010/2755). Okulda sosyal etkinlikler öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimi, kendine güven ve saygı duyma, aile ve toplum desteğini sağlama, karar verme becerisini geliştirme, yeni sosyal beceriler edinme, arkadaşlık ortamlarına uyum sağlama, farklılıklara hoşgörü ile bakma gibi beceri ve değerleri kazanmasına katkı sağlayan araçlardır. Sosyal etkinliklerden beklenen bu yararların gerçekleşebilmesi için bu etkinliklerin öğrencilerin gönüllü katılımını sağlayacak şekilde iyi ve bilinçli planlanmış olması gerekir (Arabacı ve Akgül, 2011).

İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki sosyal etkinliklerin amaçları arasında duyuşsal alana yönelik öğrenmeler ve değerler ağırlıklıdır. Bu amaçlar arasında (Tebliğler Dergisi, 2010/2755):

- a) İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- b) Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- c) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- d) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- e) Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- f) Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme gibi saygı, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerlerle yakından ilişkili amaçlar yer bulmaktadır.

Yönetmelik (Tebliğler Dergisi, 2010/2755) sosyal kulüplerin kurulma ve çalışma alanları arasında “Milli ve insani değerleri tanıma ve tanıtmaya...” (Madde 10/c) amacının olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla genel anlamda okullarda kurulacak tüm sosyal kulüplerin yürütecekleri faaliyetlerde öğrencilerin değer gelişimlerine yönelik amaçların gözetilmesi ile birlikte doğrudan milli ve insani değerleri geliştirmeye yönelik kulüpler kurulması da mümkündür. Yönetmelikte (Tebliğler Dergisi, 2010/2755) önerilen toplum hizmeti örnekleri arasında da “alt ve diğer sınıflardaki öğrencilerin ders ve ödevlerine yardımcı olmak”, “toplum kurallarına uyulması için halkı ve öğrencileri bilinçlendirme çalışması yapmak” “huzur evi, kimsesiz çocuklara destek ve sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetlerine destek olmak” gibi değerler eğitiminde kullanılan yöntemlere rastlanmaktadır.

Sosyal kulüplerin kuruluş ve çalışma alan ve amaçları kadar bu kulüplerin işleyiş esasları da değerler ve karakter eğitimine katkı yapma açısından önemli potansiyele

sahiptir. Öğretmenlerin rehberliğinde değerlerle bütünleşmiş toplum hizmetleri ve kulüp faaliyetleri bir arada çalışma, karar ve sorumluluk alma, önemseme, girişimcilik gibi değerleri uygulamaya yansıtması açısından önemlidir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri değerleri pratiğe aktarmada yani değerleri yaşayarak daha kalıcı bir biçimde öğrenmelerini sağlamada etkili olduğu bilinmektedir. Ancak mevcut durumda sosyal kulüplerin söz konusu amaçları gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğu da tartışmaya açıktır. Bu alanda ilköğretim üzerine yapılan az sayıdaki çalışma sosyal etkinlik çalışmalarının okulların imkânsızlıkları, öğrencilerin gönüllü katılımının sağlanamaması, öğretmenlerin yeterli ilgi ve donanıma sahip olmaması ve düzgün planlama yapamama gibi nedenlerle verimli bir şekilde yürütülemediğini göstermektedir (Arabacı ve Akgül, 2011).

### **5.3.3. Öğrenci Meclisleri**

13.01.2004 tarihinde MEB ile TBMM arasında yapılan protokole bağlı olarak ilk ve ortaöğretim kurumlarında okul meclisleri uygulaması yapılmaktadır. Proje doğrultusunda her okulda öğrenci meclisi kurulmakta ve okul öğrenci meclisi başkanı seçilmektedir. Okul öğrenci meclisi başkanları il öğrenci meclisini, il öğrenci meclisi başkanları da Türkiye öğrenci meclisini oluşturmaktadır. Uygulamayı düzenlemeye yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi (Tebliğler Dergisi, 2004/2564) yayımlanmıştır. Yönerge de projenin amacı “Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması” (Madde: 5) olarak ifade edilmiştir.

Projenin amaçları arasında yer bulan değerler alanına yönelik öğrenmelerle birlikte projenin uygulama aşamasında uyulması istenen ilkelerin de değerler eğitimi açısından önemli olduğu görülmektedir. Söz konusu ilkelerin bir kısmı şöyledir (Tebliğler Dergisi, 2004/2564):

- a) Bireysel, toplumsal, insanî değerlere önem verme,
- b) Başkalarının hak ve hürriyetlerine saygı duyma, insanlara eşit ve adil davranma,

- c) Toplumsal gelişmelere duyarlı olma, barış içerisinde çözümler üretme,
- d) Kişisel sorumluluğun önemine inanma, kişinin sürekli gelişimini ana ilke olarak kabul etme,
- e) Her türlü ön yargı ve ayrımcılıktan uzak bir anlayış geliştirme (m.6).

Yönerge (Tebliğler Dergisi, 2004/2564) meclislere öğrencilerin eğitim ve okul yaşantılarını ilgilendiren eğitimde başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklar ve spor imkânları gibi konuları görüşme ve diğer birim ve kulüplerle işbirliği yaparak çalışmalar yapma görevini vermiştir (m: 36). Okul meclisleri eğitim sistemimizde demokrasi eğitimi çerçevesinde ele alınmış olsa da amaç ilke ve üstlendikleri görevler açısından değerler eğitiminde Kohlberg'in adil topluluk okulları uygulamaları ile paralellikler taşımaktadır. Okul meclislerinin okulda güçlü bir demokrasi bilinci ve kültürü oluşturarak aktif bir şekilde gerçekleştirilebilmesi durumunda öğrencilerin toplum bilinci ve sorumluluk alma ve demokratik tutuma ilişkin birçok değeri içselleştirmesi sağlanabilir. Ancak buradaki kritik konu demokrasi bilincinin gelişmesi ile diğer kamlık, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, merhamet gibi ahlaki değerlere sahip olma arasındaki ilişkinin fark edilmesi; yani demokratik vatandaşlığın en azından iyi insanı gerektirdiği bilinciyle hareket edilmesidir.

Okul öğrenci meclisleri Türkiye'de daha çok demokrasi eğitimi çerçevesinde yürütülen bir çalışma olduğu için uygulama üzerine yapılan az sayıdaki çalışma okulda demokratik işleyiş ve yönetimde söz hakkına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. İlköğretimdeki öğretmen ve bu meclislerde görev yapan öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar bu uygulamanın öğretmen öğrenci iletişimini geliştirdiği, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını artırdığı, öğrencilere söz hakkı sağladığı ve öğrencilerde demokratik kültürün gelişmesine katkı yaptığı algısının yoğun olduğunu göstermiştir (Gömleksiz, Kan ve Cüro, 2010).

Okul öğrenci meclisi uygulaması okulda belli dönemlerde seçim havası oluşturan bir uygulama olmaktan öte öğrencilerde bireysel toplumsal ve evrensel değerlere önem vermeyi sağlama amacına hizmet edecek değerlere vurgu yapan çeşitli tema ve etkinliklerle birlikte bütünleştirilerek çok daha geniş boyutlu ele alınmalıdır (Biçer, 2007). Böylelikle vatandaşlığı sadece seçme-seçilme, kanunları bilme ve uygulamaya hapseden minimal vatandaşlık anlayışına hizmet etmekle kalmamalı, maksimal vatandaşlığın gereği olarak seçme-seçilme ve vatandaş olmanın ahlaki boyutu üzerine

düşünülmesini de sağlamalıdır.<sup>11</sup> Zira Dewey (1976)'in belirttiği gibi okulun görevini sadece yurttaşlık, yurttaşlığı da sadece akıllıca oy kullanma yeteneği ile daraltmak doğru değildir. Çocuk toplumsal hayatını ya tam bütünleşmiş bir varlık olarak yaşar ve böyle yaşamalıdır, ya da acı çeker ve uyuşmazlıklara düşer. Çocuğun kurduğu birçok toplumsal ilişkilerden birini seçmek ve okulun görevini yalnızca bununla tanımlamak doğru değildir.

#### **5.3.4. Diğer Uygulamalar**

Değerler ve karakter eğitiminde okul aile işbirliği, ailenin eğitim süreçlerine katılımı ve onları desteklemesi, okulu sahiplenmesi önemli bir etkidir. Eğitim sistemimizde hem okulların ihtiyaçlarını karşılamak hem de okulların fiziki ve eğitimsel açıdan gelişmesini temin etmek için kurulan okul aile birlikleri etkili işletilebildiğinde bu doğrultuda önemli bir platform görevi görme potansiyeline sahiptir. Birliklerin yönetmelikle düzenlenen kuruluş amaçları ve görevleri öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesinde bu birliklere görevler yüklemektedir. “Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak” birliklerin görevlerinden sayılmış. “Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek...” gibi görevler de bu birliklere yüklenmiştir (Resmi Gazete, 2005/25831). Bu birliklerin değerler eğitimi etkinliklerinin yürütülmesinde ihtiyaç duyulacak maddi kaynakların temini, okulun değerler eğitimi yürütmesi konusunda toplumsal talebi yükseltme ve okul çevresindeki kişi ve kuruluşlarla iletişime geçerek toplumsal desteğin artırılmasında etkili görevler üstlenmeleri beklenebilir.

Değerlerin doğrudan öğretiminde ve karakter eğitimi uygulamalarında pekiştirilmek istenen örnek davranışların ödüllendirilmesine önem verilir. Bu bağlamda ilköğretimde derslerinde başarılı ve örnek davranışlara sahip öğrencilere verilmekte olan teşekkür, takdir, başarı, üstün başarı ve onur belgelerinin de değerler eğitimi adına değerlendirilebilecek uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Ancak bu uygulamaların akademik başarı, not ortalaması temelli yürütüldüğü bir gerçektir. Nitekim 18. Milli

---

<sup>11</sup> Minimal ve maksimal vatandaşlık kavramları için bakınız: Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan (2010) Demokratik vatandaşlık ve din eğitimi: yeni yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB dersleri bağlamında bir değerlendirme, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1 (1) 29-53.



Eğitim Şurası kararlarında okulların ödüllendirme kriterlerinde öğrencilerin değerler açısından örnek davranışlarına yer veren düzenlemelere yer ayrılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010a).

İlköğretimde milli değerleri ve toplumsal değerleri öğrencilere kazandırmaya yönelik uygulamalara örnek olarak andımız, İstiklal Marşı uygulamaları, anma ve kutlama törenleri; centilmenlik, disiplinli çalışma gibi değerlerin kazandırılmasında etkili uygulamalar olarak sportif etkinlikler verilebilir. Andımız uygulamasındaki “Türküm, doğruyum, alışkanım. İlkem küçüklerimi korumak; büyüklerimi saymak; yurdumu milletimi özümden çok sevmektir...” ifadelerinin her sabah törenle söylenmesi milli ve ahlaki değerleri kazandırmada değer telkini yaklaşımlarında kullanılan çeşitli etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda hafta başı ve sonlarında İstiklal Marşı okunması, bayram kutlamaları ve belirli gün ve hafta uygulamalarının konuşmalar, şiir, gösteri ve marşlara değer eğitiminde önemli yer veren değer aktarma yaklaşımlarına paralellik gösterdiği söylenebilir.

#### **5.4. Değerler Eğitiminin İlköğretim Sistemindeki Yerinin Değerlendirilmesi**

İlköğretim sistemini şekillendiren yasal mevzuat ve programlar bağlamında ilköğretimde değerler eğitimi üzerine yapmış olduğumuz incelemeler okullarda değerler eğitimi uygulamaları ile amaçlanan sonuçların milli eğitimin uzak amaçları arasında güçlü bir şekilde yer aldığını ortaya koymaktadır. Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu bireyin bilişsel yönden gelişimi ile birlikte dengeli bir kişilik kazanma gayesini de eğitimin merkezine koymaktadır. Bunun değerler eğitimi olarak isimlendirilip bu doğrultuda adımların atılması ise 2003 sonrası program değişiklikleri, 2010/53 sayılı ilk ders genelgesi ve 18. Milli Eğitim Şurası ile gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim sistemi içerisinde yer bulan girişimlerin değerler eğitimi açısından farklı şekillerde değerlendirmesini yapmak mümkündür.

İlköğretime ilişkin mevzuat ve programlarda değerler eğitiminde yararlanılacak değerler havuzuna ilişkin önerilerin karma bir yaklaşıma işaret ettiği anlaşılmaktadır. Değerler eğitiminde öğrencilerin kazanması istenen değerlerin milli, ahlaki, toplusal, evrensel, bireysel gibi hem geleneği hem de moderni bir arada bulundurmaya çalışan bir değerler sistemi olduğu görölmektedir. Değerlerin eğitimi açısından da benzer bir yaklaşım söz konusudur. Değerlerin eğitiminde değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi değer gerçekleştirmeye yönelik yaklaşımlar ön planda olsa da programlarda ve

mevzuatta sıklıkla öğrenciye kazandırılacak değerlerin amaç ya da kazanım olarak önceden belirlenmesi değer gerçekleştirmeci yaklaşımların değer göreceliğinin tam olarak benimsenmediği izlenimini vermektedir. Bunu öğretilecek belli bir değerler havuzuna sahip eğitim sisteminin bu havuzdaki değerleri, benimsediği öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna uygun yöntemlerle öğretme çabası olarak değerlendirebiliriz.

Değerler eğitiminin eğitim sistemi ve organizasyonu içinde konumlandırılışı açısından ilköğretimde değerler ve eğitime baktığımızda ise değerler eğitiminin eğitim mevzuat, program ve uygulamalarında dağınık, sitemsiz bir yapıda yer aldığını söylemek mümkündür. Dağınık ve sitemsizlikten maksat eğitimin çeşitli süreçlerine değerler eğitiminin belirli bir strateji ve planlama çerçevesinde girilememiş olmasıdır. Bu doğrultuda tespit edilen bazı noktaları ana hatlarıyla şu şekilde ifade etmek mümkündür: DKAB ve Sosyal Bilgiler ders programları dışındaki derslerde değerler ve eğitiminin öğretmen ve öğrencilerde ciddi bir farkındalık oluşturacak düzeyde yer aldığını söylemek güçtür. Oysa milli eğitimin uzak amaçları duyuşsal alan yoğun bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımın derslerin içerik ve kazanımlarına da yansması beklenir. Özellikle resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersler başta olmak üzere tüm derslerde çalışma alanının değerler boyutuna daha yoğun vurgular yapmaya ihtiyaç vardır.

Eğitimcilerde ve toplumun tüm kesimlerinde ciddi farkındalık oluşturmaya ve bu farkındalığı uygulamaya yansıtacak yetenek ve yetkinliği onlara kazandırmaya yönelik uygulamalar değerler eğitiminin olmazsa olmazlarından. Mevzuat ve programlarda bunu sağlamaya yönelik düzenlemelerin yer bulduğunu söylemek zordur.

Değerler eğitimi ilköğretimde rehberlik ders ve etkinlikleri, sosyal kulüpler ve toplum hizmetleri ile ortak amaç ve çalışma alanına sahiptir. Bu birlikteliğe rağmen rehberlik programlarının ve sosyal kulüp çalışmalarının değerler eğitimi ile program temelinde etkili bir şekilde ilişkilendirilebildiğini söylemek zor görünmektedir.

Yıldırım (2007) ve Çağatay (2009) da okullarda değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların sistemli ve bütüncül bir program çerçevesine sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi değerler eğitimi de eğitimin farklı süreç ve boyutlarıyla ilişkilendirilmiş bir plan ve program çerçevesinde yürütüldüğünde başarıya ulaşabilir. Eğer değerler eğitimi konusunda gerçekten başarılı olunmak isteniyorsa okulun tüm paydaşlarını kapsayan, informal ilişkileri de göz önünde

bulunduran öğretmen yetiştirmeden ebeveynlerin eğitimine tđm sđreçleri kapsayan daha geniş çerçeveseli stratejilere dayanan programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

## **BÖLÜM 6: İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Günümüzde bireysel ve toplumsal hayatta değerlere duyulan ihtiyacın daha çok hissedilir hale gelmesinin sonucu olarak Milli Eğitim sistemimizde gerçekleştirilen çalışmalar son yıllarda uygulamaya da yansımaya başlamıştır. Önceleri sadece konuya ilgi duyan özel okullar ve 2003 yılından sonra yapılan program değişikliklerini ciddi olarak inceleyip değerler eğitimi alanındaki yenilikleri gören eğitimcilerin özel gayretleri ile yürütülen değerler eğitimi çalışmaları özellikle 2010 yılından sonra eğitim süreçlerine yansıma adına önemli bir gelişim göstermiştir. Bunda beşinci bölümde geniş olarak ele aldığımız, değerler eğitimi çalışmalarına dayanak teşkil eden resmi mevzuata ve programlara dair gelişmelerin etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızın bu bölümünde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEM) bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının öğretmen görüşleri ve uygulama planı, uygulama raporu gibi dokümanlara dayalı olarak incelemesi yapılacaktır.

İstanbul MEM 2010-2011 ve 2011-2012 eğitim öğretim yıllarında İstanbul Valiliğinin 12/11/2010 tarih ve 125443<sup>12</sup> sayılı ile 24/10/2011 tarih ve 135012<sup>13</sup> sayılı olurları ile tüm resmi ve özel okullarda değerler eğitimi projesi uygulamıştır. Projenin, Strateji Geliştirme Biriminde kurulan Proje Ekibi ve çeşitli akademisyenler ile eğitimcilerden oluşan Danışma Kurulu tarafından yürütülmesi öngörülmüştür. Proje her iki yıl için ayrı ayrı değerlerin tespit edilerek İlçe Ar-Ge birimleri sorumluluğunda tüm okullarda etkinliklerin düzenlenmesi esasına dayanmaktadır. İlçelerde Şube Müdürü ve Ar-Ge biriminden proje sorumlusu, okullarda okul müdürü başkanlığında müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve her branştan seçilen öğretmenlerle okul aile birliği üyelerinden oluşturulacak komisyon tarafından değerler eğitimi çalışmalarının yürütülmesi istenmektedir. Projenin amaçları:

- a) Kendimizi hangi ölçüler içinde tanımlayıp başkalarından kabul ve tasdik bekleyeceğimizi, hangi noktalarda uzlaşıp hangi noktalarda ısrarcı olacağımızı,
- b) Kendimizi nasıl geliştirip aynı zamanda nasıl muhafaza edeceğimizi kestirebilme,

---

<sup>12</sup> İlgili olur ve proje metni Ek 2'de sunulmuştur.

<sup>13</sup> İlgili olur ve proje metni Ek 3'te sunulmuştur.

- c) Yerel ve evrensel değerlerin farkına varma, yerel ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirme,
- d) Değerler konusunda dünyaya söyleyecek söze sahip olan bireyler yetiştirme,
- e) Küresel olanın, hâkim olanın yaygınlık kazanmasının evrensellik anlamına gelmeyip, ortak insanlık idealinin dışındaki evrensellik dayatmalarına direnebilme,
- f) Sahip olduğumuz değerleri geliştirirken, aynı zamanda evrensel olanı paylaşmak ve geliştirmek,
- g) ğrencilerimizde evrensel değerlerin ve yerel milli manevi değerlerimizin farkındalığını artırmak, toplumumuzdaki değerlere uygun davranışlar sergileyen bireyler yetişmesini sağlamak, şeklinde belirlenmiştir.

Projede belirlenen amaçlara ulaşılması için eğitimin tüm paydaşlarının süreçlere dâhil edilerek:

- a) Değerler eğitimi ile ilgili seminer ve konferanslar düzenlenmesi,
- b) Alanda uzman kişilerin deneyim ve çalışmalarından istifade edilmesi,
- c) Okul ve sınıfta değerlere özel hassasiyet gösterilmesi,
- d) Uygun yerlere değerler ile ilgili sözlerin asılması,
- e) Değerlerle ilgili farkı alanlarda yarışmalar düzenlenmesi,
- f) Değerlerle ilgili film ve görsellerin veli ve öğrencilere gösteriminin yapılması,
- g) Tiyatro, oyun ve sahne programları hazırlanarak sunulması,
- h) Değerler eğitimi kulübü kurulması ve mevcut kulüp faaliyetlerinin bu doğrultuda yürütülmesi,
- i) Ayın değer teması ile ilgili afiş, broşür, dergi, gazete vb hazırlamak ve bunlar yoluyla farkındalığını artırmak,
- j) Televizyonlarda ayın değer teması ile ilgili program ve yayınlar yapılması,
- k) Gazetelerde değerler temalı haber ve gazete ekleri hazırlanması,
- l) İnternette değerler eğitimi sayfası hazırlanması,
- m) Yerel yönetimler tarafından çalışmalara destek verilmesi, kültür ve bilgi evlerinde bu doğrultuda programlar düzenlenmesi ve billboard çalışması yapılması,
- n) Rol model olabilecek kişilerle öğrencilerin buluşturulması,

- o) Sivil toplum ve özel sektörden çalışmalara yönelik destek ve sponsorluk sağlanması,
- p) Okullarda ayın değeri ile ilgili çalışmalar rapor halinde alınarak Ar-Ge birimleri tarafından ile ulaştırılması gibi etkinlik ve çalışmalar yapılması ve bunlar dışında zümreler veya okul-ilçe komisyonları tarafından etkinlik ve çalışmaların çeşitlendirilmesi istenmiştir.

Çalışmamızın buraya kadarki bölümlerinde açıklamaya çalıştığımız üzere değerlerin birey tarafından kazanılması ve karaktere dönüştürülmesi, bunu sağlayacak değerler eğitimi uygulamalarının planlanması, sadece teoride kalmadan pratiğe dönük sonuçlar elde edilmesi oldukça kompleks ve öğretmeni, okulu hatta aileyi de aşan boyutlara sahip bir durumdur. Bu nedenle eğitim sistemimizde henüz çok yeni olan değerler eğitimi çalışmalarının işleyişi, uygulayıcıların değerler eğitimine bakışı, uygulamada yaşanan sıkıntı ve sorunlar, değerler eğitiminin eğitim sistemimiz içindeki imkanı, çeşitli okul uygulamaları ve derslerle bütünleşme durumu gibi pek çok faktörün bilimsel çalışmalara dayanarak incelenmesi ve bu incelemeler sonucunda yapılacak değerlendirmeler doğrultusunda iyileştirmelere gidilmesi isabetli bir yaklaşım olacaktır. Zira teorik incelemelerin ortaya koyduğu üzere değerler veya karakter eğitimi hazır materyal ve etkinliklerin uygulanıp sonuçların alındığı bir paket program değildir. Eğitime dair büyük küçük pek çok faktörü değerler merkezli yeni bir bakış açısı ile ele almayı gerektiren çok yönlü bir eğitim reformudur. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde teorik incelemelerden yola çıkarak oluşturulan çeşitli temalar esas alınarak İstanbul MEM'in iki eğitim öğretim yılı süresince ve bazı özel okulların daha önceden uygulamaya başladıkları değerler eğitimi programları eğitimi görüşleri ve doküman incelemesine dayalı olarak değerlendirilecek ve öneriler geliştirilecektir.

## **6.1. Yöntem**

### **6.1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı *nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanarak İstanbul'da resmi ve özel ilköğretim okullarda yürütülen değerler eğitimi çalışmaları ile ilgili durum tespiti ve çeşitli açılardan değerlendirmeler yaparak ilköğretim okullarında değerler eğitimi çalışmalarının uygulanışına dair öneriler geliştirmektir.* Araştırma sonucunda cevaplanmaya çalışılacak bazı alt araştırma soruları şunlardır:

- a) Eğitimcilerin genel olarak okullardaki değerler eğitimine bakışları nasıldır? Değerler eğitimini eğitim olgusu içinde nasıl konumlandırmakta ve temellendirmektedirler?
- b) Eğitimciler din eğitimi veya çocukların sahip oldukları dini değerler ile değerler eğitimi arasında bir ilişki kurmakta mıdır? Eğer kuruyorsa bu ilişki hangi yöndedir?
- c) Eğitimcilerin değerler eğitimine ilişkin formasyon ve eğitime ihtiyaç duyma durumları nasıldır?
- d) Eğitimcilerin il, ilçe, okul ve sınıf genelinde uygulanan değerler eğitimi etkinlikleri ve bunların etkililiği konusundaki görüş ve gözlemleri nelerdir?
- e) Eğitimcilerin MEM tarafından uygulanan değerler eğitimi programının verimli bir değerler eğitimi programının kriterlerini sağlaması konusunda görüş ve gözlemleri nelerdir?
- f) Eğitimcilerin kurumlarındaki değerler eğitimi çalışmalarında karşılaşılan sorun ve imkânsızlıklara dair görüş ve gözlemleri nelerdir?
- g) Eğitimciler değerler eğitimi açısından ideal bir öğretmen, okul, aileyi nasıl tanımlamaktadırlar? Medya gibi çevresel faktörlerin etkisini nasıl değerlendirmektedirler?
- h) Eğitimcilerin tören ve kutlamalar, sosyal kulüp ve toplum hizmeti uygulamaları, okul meclisleri, rehberlik etkinlikleri, ödüllendirmeler ve sportif faaliyetler gibi okul uygulamalarının değerler eğitimine katkısı konusundaki gözlem ve görüşleri nelerdir?

### **6.1.2. Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmanın veri kaynaklarının belirlenmesi, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama ve verilerin analiz edilmesi süreçlerinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmacı incelediği olguyu anlamaya, yorumlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Araştırmacının nesnel bilgi üretme iddiası yoktur. Araştırmacı elde ettiği sonuçları genelleylemek için araştırmanın yapıldığı ortamın özelliklerini temel alarak benzer ortamlara ilişkin önermelerde bulunabilir.

Bunun dışında katı ilkeler ve kurallar ortaya koyan, ortamdaki bağımsız genellemeler yapamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel yöntemlerden görüşmede çoğunlukla sözlü iletişime dayalı olarak insanların bakış açıları, deneyimleri, duyguları ve algıları ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Berg, 2007; Gay, Mills ve Airasian 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş birtakım soru ve başlıkların uygulanması esasına dayanır. Bu sorular her görüşülen kişiye sistematik bir biçimde sırayla sorulur ancak görüşmeciye de sistemden sapma imkânı tanınır. Görüşmeci aldığı cevaplara bağlı olarak standart sorular dışında sonda ve ekstra sorular sorabilir (Berg, 2007; Gay, Mills ve Airasian 2009). Çalışmamızda görüşme verilerini desteklemek için kullandığımız doküman incelemesi yöntemi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilerek araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik sonuçlara ulaşma çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187).

### **6.1.3. Araştırma Deseni**

Kavram olarak araştırma deseni sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci çağırır. Nitel araştırmaların doğası gereği baştan belirlenmiş sıkı sıkıya bir desene bağlılık önerilmemektedir. Bunun yerine çalışmanın amaç ve şartlarına göre farklı araştırma desenlerinden yararlanılması önerilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005) Çalışmamızda esas olarak nitel araştırma desenlerinden belli bir konuyu derinlemesine anlamlandırmak için konuyu yaşayan veya olgunun içinde olan bireylerle görüşmelere dayalı olgu bilim deseni kullanılmıştır.

### **6.1.4. Çalışma Gurubu (Örneklem)**

Çalışmamız için örneklem belirlenmesinde nitel araştırmada örneklem seçimi tekniklerinden amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Bu teknik, çalışılan alana ve çalışmanın amacına yönelik olarak maksimum veriye ulaşmayı sağlayacak örneklemin tercih edilmesi şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda milli eğitim sistemi içerisinde son dönemlerde yaygınlaşan değerler eğitimi farkındalığını en genel ve sistemli bir şekilde uygulamaya yansıtmaya çalışarak iki eğitim-öğretim yılı boyunca değerler eğitimi projesi uygulayan İstanbul ilinde uygulayıcılar, değerler eğitimi çalışmalarına destek veren çeşitli STK'ları ve projenin danışmanlarından bazıları ile yapılan görüşmeler sonucu örneklem belirlenmiştir. Örneklemin



belirlenmesinde görülecek eğitimcilerin kendi ilçe ve okullarında proje uygulamalarına aktif katkı sağlama durumları göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle değerler eğitimi konusunda planlama süreçlerine yakın ve uygulama tecrübesi yüksek olan eğitimcilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda sosyo-ekonomik dengeler, okullar için akademik başarı düzeyi ve araştırmacının imkanları gözetilerek belirlenen beş farklı ilçeden 11 farklı eğitim biriminde görev yapan çeşitli branş ve görev kademelerinde 23 eğitimciyle görüşülmüştür. Görüşme yapılan okul ve öğretmenlerin - imkân dâhilinde olanlarının - uygulama planları ve değerlendirme raporları temin edilip incelenerek veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Çalışmamızda araştırma etiği gereği incelenen okulların isimleri ve görüşlerinden yararlanılan eğitimcilerin kimlikleri kullanılmamıştır. Bu nedenle görüşülen eğitimcilerin özellikleri Tablo 3 'te – raporlama sürecinde kullanılmaya devam edeceği üzere – kodlanarak verilmiştir.

Çalışma gurubumuzda yer alan eğitimcilerin yedisi bayan on altısı erkektir. Eğitimcilerin yedisi müdür yardımcısı on altısı ise öğretmen olarak görev yapmaktadır. Eğitimcilerin branşlara göre dağılımı şöyledir: Sınıf (8), DKAB (6), Sosyal Bilgiler (4), Beden Eğitimi (3), Rehberlik (1), Türkçe (1). Görüşülen eğitimcilerin dokuzu yüksek lisans on dördü lisans seviyesinde eğitim görmüştür. Eğitimcilerin kıdeme göre dağılımı ise 1-5 yıl arası (5), 6-10 yıl arası (7), 11-15 yıl arası (7), 16-20 yıl arası (1), 21-25 yıl arası (1), 26-29 yıl arası (1) şeklindedir. Çalışma gurubumuzdaki eğitimcilerin yedisi görüşme gerçekleştirilen iki ayrı özel okulda 16 tanesi ise 9 ayrı devlet okulu veya eğitim biriminde çalışmaktadır. Gurubumuzdaki eğitimcilerin on yedisi değerler eğitimi çalışmalarında okul veya ilçelerde değerler eğitimi çalışmalarını yürüten komisyonlarda görevli bu komisyonların çalışmalarına katılmakta veya bizzat çalışmaları yürütmektedirler. Eğitimcilerin altısı ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bu komisyonlarda görev almadıkları halde sınıflarında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları düzenli bir şekilde yürüttükleri ve okullarındaki etkinliklerde aktif oldukları için seçilmiştir.

**Tablo 3: Çalışma Gurubundaki Eğitimciler ve Özellikleri**

Kod	Cinsiyet	Görevi	Brans	Öğrenim Durumu	Kıdem	Açıklama
(Ö1)	E	Öğretmen	DKAB	Yüksek Lisans	2	Devlet okulunda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö2)	K	Öğretmen	DKAB	Yüksek Lisans	6	Devlet okulunda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö3)	K	Öğretmen	PDR	Lisans	2	Devlet okulunda değerler eğitimi çalışmalarından sorumlu
(Ö4)	K	Öğretmen	Sınıf	Yüksek Lisans	4	Devlet okulunda çalışıyor
(Ö5)	K	Öğretmen	Sınıf	Lisans	29	Özel okulda çalışıyor
(Ö6)	E	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	6	Özel okulda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö7)	K	Öğretmen	Türkçe	Lisans	5	Özel okulda çalışıyor
(Ö8)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	6	Özel okulda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö9)	E	Öğretmen	Beden Eğitimi	Lisans	2	Özel okulda çalışıyor
(Ö10)	E	Müdür Yardımcısı	Sınıf	Lisans	10	Devlet okulunda değerler eğitiminden sorumlu müdür yardımcısı
(Ö11)	E	Öğretmen	Sınıf	Lisans	11	Devlet okulunda çalışıyor
(Ö12)	E	Müdür Yardımcısı	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	12	Devlet okulunda değerler eğitiminden sorumlu müdür yardımcısı
(Ö13)	K	Öğretmen	Sınıf	Lisans	16	Devlet okulunda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö14)	E	Öğretmen	DKAB	Yüksek Lisans	9	İlçe değerler eğitimi kurulunda görevli
(Ö15)	E	Müdür Yardımcısı	Beden Eğitimi	Lisans	9	İlçe Ar-Ge biriminde değerler eğitimi sorumlusu
(Ö16)	E	Öğretmen	Sınıf	Yüksek Lisans	15	İlçe değerler eğitimi kurulunda görevli
(Ö17)	E	Öğretmen	Sınıf	Yüksek Lisans	15	Devlet okulunda görev yapıyor
(Ö18)	E	Öğretmen	DKAB	Yüksek Lisans	9	Devlet okulunda değerler eğitimi komisyonunda görevli
(Ö19)	K	Müdür Yardımcısı	Sosyal Bilgiler	Lisans	15	Devlet okulunda değerler eğitiminden sorumlu müdür yardımcısı
(Ö20)	E	Müdür Yardımcısı	DKAB	Lisans	13	Devlet okulunda değerler eğitiminden sorumlu müdür yardımcısı
(Ö21)	E	Müdür Yardımcısı	Sosyal Bilgiler	Lisans	12	Devlet okulunda değerler eğitiminden sorumlu müdür yardımcısı
(Ö22)	E	Müdür Yardımcısı	Beden Eğitimi	Lisans	24	Özel okulda değerler eğitiminden sorumlu
(Ö23)	E	Öğretmen	Sınıf	Lisans	11	Özel okulda değerler eğitimi komisyonunda görevli

### 6.1.5. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu esas veri toplama aracı olarak kullanılmış, okul ve öğretmenlerden elde edilen uygulamaya yönelik dokümanlar da destekleyici veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu, benzer konulara yönelik olarak farklı bireylerden görüş almada kullanılan, görüşmeciye önceden belirlediği konu veya alanlara sadık kalarak gerektiğinde de daha ayrıntılı bilgiler almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğü tanıyan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme formunun geliştirilmesinde çalışmanın teorik bölümünden elde edilen veriler, alandaki uygulayıcılarla yapılan ön görüşmeler ve alanın uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken öncelikle kişisel bilgiler, değerler eğitiminin okullarda uygulanışına genel bakış, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili formasyonu, değerler eğitime ilişkin uygulamalar ve etkililiği, değerler eğitimi uygulamalarında imkânlar ve materyaller, değerler eğitimi programının kriterleri, öğretmenlere göre ideal değerler eğitimi ve okul uygulamalarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi ana başlıkları belirlenmiş ve bu ana başlıklar altında esas sorular, ekstra kontrol soruları ve muhtemel sonda soruları oluşturulmuştur. Görüşmede esas sorular: çalışmanın ana amacına doğrudan cevap arayan sorular; ekstra sorular: esas sorularla doğrudan bağlantılı fakat cevabın güvenilirliğini, sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için sorunun farklı kelimelerle veya farklı tarzda ifade edilmesi ile oluşan sorular; sonda sorular ise görüşülen kişinin muhtemel cevaplarına göre sorulmak için belirlenen veya doğaçlama olarak görüşme formuna eklenen sorulardır (Berg, 2007). Soruların oluşturulmasının ardından nitel çalışma, ölçme değerlendirme, Türkçe ve değerler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve alanda çalışan üç öğretmenle görüşme formu tekrar değerlendirilmiştir. Çalışma alanımızda görev yapan bir öğretmenle pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiş ancak yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğasına uygun olarak bazı görüşmelerde forma ilave daha derinlemesine bilgi almaya yönelik sorular da sorulmuştur.

Verilerin toplanması için yapılan görüşmeler Mayıs-Haziran 2012 tarihlerinde çalışma gurubundaki öğretmenlerle birlikte belirlenen uygun zaman ve yerlerde araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bu tarihlerde

gerçekleştirilmesi hem iki yıllık uygulamanın sonuçlarına dair bütüncül bir kanaat elde etme hem de eğitim öğretimin son haftalarında ve seminer döneminde okulların ve eğitimcilerin görüşme için daha uygun olacağı düşüncesiyle yapılmıştır. Görüşmeler bir saat ile bir buçuk saat arası sürmüştür, görüşme formundaki sorular eğitimcilere sırayla yöneltilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

#### **6.1.6. Araştırma Etiği**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için alanın uzmanlarının görüşlerine müracaat edilmesi, veri kaynaklarının çeşitlenmesi ve veri toplama süreçlerinde araştırma etiğine özen gösterilmesi önem arz eder. Bu doğrultuda araştırmamızda görüşme formunun geliştirilmesi esnasında alanın uygulayıcı ve uzmanları ile yapılan görüşme ve ön uygulamalar, veri kaynaklarının çeşitlenmesi için uygulama plan ve raporlarının incelenmesi ve görüşülen eğitimcilerin araştırmacının kendisinden veya diğer faktörlerden etkilenmemesi için özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan eğitimcilere resmi veya hiyerarşik kanallardan ulaşılmamış birebir görüşmeler yoluyla gönüllü eğitimciler tespit edilmiştir. Eğitimcilere çalışmanın verilerinin tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı, istemedikleri soruları cevaplamayabilecekleri ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulup raporlaştırma esnasında da kimliklerini belli etmeye yönelik herhangi bir bilgiye yer verilmeyeceği anlatılmıştır. Raporlaştırma esnasında ise birbirine yakın görüşler gruplandırılrsa da farklılık oluşturan ve dikkat çekici görüşler mümkün olduğunca katılımcıların kendi ifadeleriyle aynen aktarılmaya çalışılmıştır.

#### **6.1.7. Verilerin Analizi ve Raporlama**

Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri ortak kavram, tema ve kodlar çerçevesinde bir araya getirerek anlamlı ve sonuçlar çıkarılabilir hale getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlayarak sunmak amaçlanır. Nitel araştırmalarda toplanan veriler nicel araştırmalarda olduğu gibi sayılara indirgenemez. Her ne kadar nitel yöntemlerde toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkün ise de, nitel araştırmalarda temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç araştırılan konuyla ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 48). Bu nedenle araştırmamızda verilerin sunumunda frekanslardan yararlanılmış olsa da esas gayenin çalışma gurubundaki farklı ve orijinal bakış açılarını

betimleyici bir tarzda vermek ve doküman incelemelerinden çıkan verileri de bu doğrultuda yardımcı veri kaynağı olarak kullanmaya yönelik bir yöntem izlenmiştir. Raporlamada eğitimcilerin görüşlerini yansıtan maddelerin ve konuşmalarından doğrudan yapılan alıntılarının sonuna eğitimciyi tanımlayan kod eklenmiştir. Koddan yola çıkarak söz konusu görüşü dile getiren eğitimcinin veya bu görüşe katılan eğitimcilerin frekansları(sayısı) ve özellikleri çalışmamızın “Çalışma Gurubu (Örnekleme)” başlığı altındaki Tablo:3'ten görülebilir. Böylelikle araştırmadan yararlanmak isteyenlere yalnızca kaç eğitimcinin bu görüşü dile getirdiği değil - nitel araştırmanın özüne uygun olarak - hangi özelliklere sahip kaç eğitimcinin bu görüşü dile getirdiğini anlama imkânı verilmiştir. Zira eğitimcilerin branş, görev kademesi, özel veya resmi okulda çalışma ve değerler eğitimi ile ilgili yürüttüğü görevin bilinmesi onların bakış açılarının yorumlanmasında ışık tutucu olabilmektedir.

## **6.2. Bulgular**

Bu başlık altında nitel çalışmamızdan elde edilen bulgular değerler eğitiminin okullarda uygulanışına genel bakış, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili formasyonu, değerler eğitime ilişkin uygulamalar ve etkililiği, değerler eğitimi uygulamalarında imkânlar ve materyaller, değerler eğitimi programının kriterleri açısından değerlendirme, ideal değerler eğitimi ve bazı okul uygulamalarının değerler eğitimi yönünden değerlendirilmesi ana başlıkları altında verilmiştir.

### **6.2.1. Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanışına Genel Bakış**

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde onların okullarda değerler eğitiminin uygulanışının çeşitli boyutlarına ilkesel olarak nasıl baktıklarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. “Size göre okullarda değerler eğitimi yapılmalı mı?” Sorusuna öğretmenlerin tamamı olumlu yanıt vermişlerdir. On öğretmen (Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22) ise soruya doğrudan “kesinlikle” yanıtını vererek okullarda değerler eğitimi güçlü bir şekilde desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi okullarda değerler eğitiminin yapılması gerektiğini belirtmekle birlikte değerler eğitiminin okullarda ayrı bir program gibi uygulanmasına karşı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenimizin konuya dair görüşleri şöyledir:

*“Bence değerler eğitimi diye ayrı bir ders ya da ne bileyin ayrı program ve etkinlikler yerine değerler hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve diğer derslerin içine serpiştirilmeli. Yani her bir ders değerler eğitimi gibi geçmeli. Ayrı bir program olarak değil disiplinler*

*arası bir yaklaşımla programların içine serpiştirilerek yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ders programları yapılırken onların içine serpiştirilmeli.”(Ö4)*

Bir diğer öğretmene okulların değerleri öğretme görevi olduğunu kabul etmekle birlikte değerler eğitimi olgusunun okullardaki din öğretimine bir alternatif olarak algılanması veya zamanla ona bir alternatif olarak kabullenilmesi endişesini dile getirmektedir. Böyle bir algı oluşturulmadan hem din öğretiminin hem de değerler eğitiminin bir arada yürütülmesinden yana olduğunu belirtmiştir: *“Yapılmalı yalnız şöyle bir endişe de var bende. Değerler eğitimi din eğitimi, din kültürü dediğimiz şeye bir alternatif mi düşünülüyor yoksa değerler eğitimi ile din eğitimi böyle birbirine girdirilerek mi yürüyecek? İkisi beraber yürütülecekse okullarda olmalı.”(Ö8)*

Öğretmenler okullarda değerler eğitiminin yapılmasının gerekliliğinin nedenlerini açıklarken farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Öne sürdükleri gerekçeleri bireysel, dini, kültürel, toplumsal/ahlaki ve eğitimsel açıdan başlıkları altında gruplandırmak mümkün görünmektedir. Öğretmenler değerler eğitimi temellendirirken en çok toplumsal/ahlaki (9), bireysel (5) ve eğitimsel (4) gerekçelere temas etmişlerdir. Öğretmenlerin konuya dair görüşleri ve açıklamalarından yapılan bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

a) Bireysel Açıdan: (Ö2,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17)

*Çünkü çocuklarımızın en çok ihtiyaç duyduğu karakter eğitimi, kişiliklerinin düzenlenmesi ancak bu eğitimlere bağlı... (Ö2)*

*Öğrencilerin buna ihtiyacı var. Daha değerlerden haberdar olmayan çocuklarla karşılaşıyoruz. (Ö11)*

*Çünkü değer dediğimiz insanların bütün hayatı boyunca lazım olacak bir şeyi iki saatlik bir din kültürü dersine sıkıştırmak yanlış ve yetersiz... Proje ve etkinliklerle çocuğun hayatının içine sokulmalı.(Ö14)*

*Çünkü çocuklarımız değerlerimize uzak. Çocukların yaşadıkları ortamlar olsun, aile ilişkileri veya onlara verilen müfredat olsun sanki git gide onları değerlerden koparıyor. Çocukların hayatı anlamsızlaşıyor sanki. (Ö15)*

*Aile veya okulunda 7-11 yaş arasında değerleri iyi alamamış bir çocuğu ergenlikten itibaren en küçük çeldiriciler bile kolayca ayartabiliyor sağlam bir değerler eğitimi almadığı için. (Ö17)*

b) Dini Açıdan: (Ö7,Ö9)

*Şimdi çağımıza baktığımızda manevi değerlerden uzaklaşıp maddi değerlere bir kayış görüyoruz. Maddiyatçılık, materyalistlik ön plana çıkıyor. Madde araç olmaktan çıkıp amaç haline geliyor. (Ö7)*

*Gençler gittikçe dinini, onunla beraber temel ahlaki durumları da unutuyor. Çocuklar basit dini bilgileri bile bilemiyor. (Ö9)*

c) Kültürel Açıdan: (Ö8,Ö19)

*Sonuçta bir Müslüman Türk toplumuyuz bunu devam ettirmek için gerekir. (Ö8)*

*Çünkü son yıllarda pek çok kendi kültürümüze ait değerimizi yitirdiğimizi düşünüyorum ve değerlerin kaybolduğunu düşünüyorum. (Ö19)*

d) Toplumsal/Ahlaki Açıdan: (Ö1,Ö3,Ö13,Ö16,Ö5,Ö6,Ö7,Ö21,Ö23)

*Öğrencilerde gördüğüm ciddi bir ahlaki sıkıntı var. (Ö1)*

*Sevgi saygı, sorumluluğu unutuyorlar hani bu akademik endişeler arasında. (Ö3)*

*Görüyoruz ki değerlerimizi kaybeden, bencil bir nesil yetiştiriyoruz. (Ö13)*

*Çünkü toplumsal olarak baktığımızda insanlarda, öğrencilerde ahlaki ve toplumsal değerler anlamında eksiklik gözlemleniyor. (16)*

*Bir yerde de toplumun istediği değerler vardır bunlara çocuk ayak uyduramazsa toplumun dışında kalır. Bu yüzden böyle genel anlamda toplumun ortak değerleri işlenmeli diye düşünüyorum ben. (Ö5)*

*Hani bir söz var: Çocuğa bazı değerleri vermeden onu öğretmek toplumun başına bir bela kazandırmaktır. Ben bu söze katılıyorum kesinlikle. Mesela bir bakın bir bankayı hortumlayan üniversite mezunudur. Çoban gelip onu yapmıyor. İşte yolsuzlukları yapanlar yine bizim gibi eğitilmiş demeyelim de öğretim görmüş kişilerdir. Eğitim almamış, değerlerin eğitimini alamamış kişiler bunlar. (Ö7)*

*Toplumda değerler ortadan kalkmış erozyona uğramış (Ö21)*

*Ahlaki erdemleri siz çocuklara okulda göstermezseniz bunları okul dışında bir yerden göremeyebiliyor. Okulda yapılmalı evde de desteklenmeli. Liseleri görüyorsunuz mesela şu ilerde (...) Lisesi var her akşam ben önünden geçiyorum akşam bir geçin lise önünden kız kavgaları, ellerinde bıçaklar, içki şişeleri ile oturmuşlar okul kapısının karşısına. Okullarda değerler eğitimi yapılmazsa sonuçları bunlar oluyor işte. (Ö23)*

e) Eğitimsel Açıdan: (Ö12,Ö18,Ö20,Ö22)

*Eğitim öğretim bir bütün olarak tanımlanan kavramlar. Ama okullarda özellikle merkezi okullarda günümüzde sadece öğretim kısmıyla ilgileniliyor olması değerler*

*eğitiminin de alanına girdiği eğitim kısmının arka planda kalması aslında eğitim öğretim dediğimiz tanımlamanın içini doldurmuyor. Değerler eğitimi okulların bu eğitim fonksiyonundaki boşluğu dolduran bir proje olduğu için yapılmalı. (Ö12)*

*Çünkü bu bir eğitim meselesi ve eğitim de davranış değiştirme meselesi ise değerler eğitimi de davranışları değiştirmeyi amaçlıyorsa bu okulda olmalı. (Ö18)*

*Çünkü okullarda eğitimin davranış eğitimi bölümü eksik... (Ö20)*

*Yapılmadığı zaman tek kanatlı bir kuş gibi eğitimin bir ayağı epey bir eksik olacaktır. (Ö22)*

Öğretmenlere - okulların öğrencileri akademik olarak geliştirme ve sınavlara hazırlama görevlerini de göz önünde bulundurarak - okulda değerler eğitiminin önemini nasıl konumlandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarından değerler eğitiminin akademik eğitim kadar hatta ondan daha önemli olduğu, özellikle eğitim sistemimizin ilk yıllarında değerler ağırlıklı bir eğitim yapılması gerektiği, uygulama açısından akademik eğitime paralel ancak eğitimcinin ekstra zaman ayırarak ve ilgi göstererek uygulama yapması gerektiği, ve bu eğitimin akademik eğitimin verimliliğini artıracığı görüşü ağırlık kazanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin yoğunlaştığı noktalar ve aynı doğrultudaki görüşleri yansıtan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

- a) Önem açısından değerler eğitimi okulun akademik sorumluluk ve başarısıyla aynı öneme sahip hatta daha öndedir. (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22)

*Önem açısından söylerseniz bence değerler eğitimi daha önde olmak zorunda. (Ö11)*

*Müfredatlar daha etkili ama basitleştirilmiş bir şekilde tasarlanıp akademik boyutun içine bir de bu akademik bilginin değer boyutu eklenmeli diye düşünüyorum. Böyle olmayınca sadece bilgi ile yükleyince matbaacı olacak adam kalpazan oluyor. (Ö14)*

*Değer olmadıktan sonra akademik bilginin bir önemi yok ki. Çocuğa önce değerler verilmeli. (Ö18)*

- b) Eğitim sistemimizin ilk yılları değerler eğitimi yoğun olarak başlamalı ileriki yıllarda akademik eğitimle paralel değerler eğitimi devam etmeli. (Ö6, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö22)

*İlköğretim için bence eğitim yönü daha önde olmalı. Akademik eğitim bence başka bir şey. Ama ülkede yapılan zorunlu eğitim süresince bence eğitim yönü ön plana çıkmalı. Zorunludan sonra akademik yön ön plana çıkabilir. (Ö12)*



*Ne zaman verilecek dersek? Okulda verilmeli okulda da bu ilk dört var ya orda verilmeli. Orada bilgi falan yüklenmemeli çocuğa... (Ö18)*

*İlk dört yıl tamamen değer eğitimi üzerine bina edilmeli. Bu dönemde arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, güzel konuşma, anne babaya, çevreye, insana, bitkiye, hayvanlara saygı vb. üzerine bina edilmiş bir sistem. Bütün etkinlikler, geziler, incelemeler araştırmalar bunun çerçevesinde planlanmalı. Zaten ilk dörtten sonra bunun üstüne çok rahat bilgi işlenebilir. (Ö17)*

- c) Uygulama açısından akademik görevlerle birlikte sürdürülmelidir/sürdürülebilir. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)

*Bence bunlar birlikte olmalı. Yani çocuk diğer akademik eğitime devam ederken bir yandan da karakter eğitimini alması gerekir diye düşünüyorum. Yani ayrıca bir alan, veya zamanla bunların birbirinde ayrılması söz konusu olmamalı. Bunlar birbirini tamamlayıcı şeyler. (Ö2)*

- d) Akademik çalışmalar veya sosyal etkinliklerle birlikte yürütülse bile uygulamanın ciddi ve sağlıklı olması için eğitimcinin ekstra zaman, ilgi ve emeğine ihtiyaç duyar. (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13)

*Beraber götürülebilir. Tabi öğretmen bu konuda sıkıntı yaşayabilir. Yorulabilir. Ama beraber de götürülebilir. (Ö11)*

- e) Okulda akademik eğitime birlikte yürütülen değerler eğitimi akademik başarıyı destekleyici bir fonksiyona sahiptir. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21)

*Değerler eğitimi akademik eğitimin merkezi yani. Düşünsenize saygı, sevgi, ideal değerine sahip bir öğrenciye siz sus, otur, konuşma diye bir şey anlatmaya gerek yok ki. Siz direk konuya girersiniz. Onun zaten bir amacı var. Bu değerlere sahip öğrencilerin yoğun olduğu bir ortamla buna sahip olmayan öğrencilerin olduğu sınıfın ortamı çok farklı olur. (Ö8)*

*Bu akademik başarıyı engellemez. Bunlar hatta akademik başarıyı destekler olumlu etkiler. (Ö12)*

*Öğretmenlerden öğrencilere değerleri kazandırmada okul ve öğretmenin sorumluluğunu ailenin sorumluluğu ile birlikte değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşülen öğretmenlerden 22 tanesi değerleri çocuğa kazandırmada önem, sorumluluk ve hak noktasında aileyi daha önde görmektedirler, bir öğretmen (Ö19) ise okul ve ailenin*

sorumluluk ve etkisinin eşit olduğunu belirtmiştir. Öğretmen bunu çocuk okula başladıktan sonra okulun bir bütün olarak çocuğun zaman ve çevresinin büyük bir kısmını kuşatan geniş bir sosyalleşme ortamı haline dönüşmesi ile açıklamaktadır. Öğretmenimizin görüşleri şöyledir: *İkisinin payının eşit olduğunu düşünüyorum ben. Bunu sadece öğretmen değil bence okulun bir bütün olarak arkadaşlık ilişkileri vb. ile birlikte değerlendirmek gerekir. Sonra okula başladıktan sonra çocuk evde geçirdiğinden daha fazla zamanı okulda geçiriyor. (Ö 19)*

Görüşülen öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç hem sorumluluk hem de etki açısından ailenin daha önde olduğu ancak ailenin bu özelliğinin okulun sorumluluk ve önemini azaltmadığı; okulun aileyi “yönlendirici, destekleyici ve tamamlayıcı” bir fonksiyona sahip olması gerektiği, değerler eğitiminde okul ve ailenin işbirliği içinde çalışması gerektiği yönündedir. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Ailenin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Aile hem etkiye en açık olduğu küçük yaşta çocukla birlikte olması hem de daha sonra çevreyle iletişime geçtiğinde, arkadaş çevresi, internet, medya gibi kanallarla çocuğun etkileşimini düzenleme açısından da etki yapabiliyor. (Ö1)*

*Problemlili öğrenciler üzerine rehberlik servisimiz yoluyla biraz derin araştırma yaptığımızda problemin kaynağının birebir ailede olduğunu buluyoruz. Aile ortamı ne kadar eğitim için uygunsu aile sevgi, şefkat vb. değerleri ne kadar özümsemiş ve problemden uzaksa aynı şey çocuğun okul hayatına da yansıyor. Aksi durumda öğretmen ne kadar çabalarsa çabalasın önemli bir karşılık bulmuyor. Yani sorumluluk esas olarak ailede olsa da okul burada takviye edici bazen düzeltici ve destekleyici bir role sahiptir. (Ö20)*

*Okulun ve öğretmenin sorumluluğu çok yüksek, çok büyük ama aileden bir şey almadan gelen çocuğa değerleri vermek daha da zorlaşıyor. Ailenin temeli atması lazım biz ancak onun üstüne bir şeyler kuruyoruz. (Ö4)*

*Kesinlikle anne babanın okuldan daha çok önde olduğunu görüyorum. Çünkü ağaca çıkan keçinin ağaca çıkan oğlağı olur. Aile sorumlu bir şekilde çocuğa bir şeyler verecek biz burada ancak onun üstünü cilalayacağız, parlatacağız. (Ö9)*

*Aile önem olarak en merkezi konumda... Belki bazı durumda öğretmen de olabilir. Ama öğretmenin etkisini aile törpülediği zaman ben kendimi elekle su taşıyor gibi hissediyorum. (Ö13)*

*Ben şunu gördüm: eğer ailesi sapasağlamsa çocuğun bütün bozuk öğrencilerin içinde bile o çocuğa bir şey olmuyor. Mesela bizim okulumuzdaki birçok öğrenci bu şekilde sayabilirim. (Ö18)*

*Birinci düzeyde aile sorumludur aslında yani çocuk onun çocuğu neticede yani. Aile yeterli derecede bir şeyler verememişse siz sonradan çok fazla bir şey yapamıyorsunuz zaten. Aile birinci derecede sorumlu ama öğretmen veya okul olarak da nasıl olsa bu işin sorumlusu aile deyip bir kenara çekilemeyiz. Biz de ailenin bu görevini paylaşmalıyız. (Ö6)*

*Çocuk değer eğitimi önce ailede iyi ve yoğun bir şekilde almalı okul onu pekiştirici ve devam ettirici olmalı. En azından okula kalmışsa bile iş, okulun öğrettiklerini evin desteklemesi okulu yalnız bırakmaması gerekiyor. (Ö17)*

*Değerler eğitimi kesinlikle okulda tek başına yürütülebilecek bir iş değil. Okul, öğretmen, veli bir araya gelerek yapmalı bunu. (Ö23)*

*Değerler eğitimi sadece öğretmen öğrenci ilişkisi içinde verelim dersek yanlış yapmış oluruz. Aileye de düşen görevleri aileyi daha da bilinçlendirici çalışmalarla onu da sürece dâhil ederek bu eğitimi vermek lazım. (Ö10)*

Öğretmenlere değerler eğitiminden ne algıladıkları ve değerler eğitimi yapmak deyince ne kast ettiklerini belirlemek için “Değerler eğitimi denilince aklınıza ne geliyor? Sizce değerler eğitimi nedir? Değerleri öğretmek neyi öğretmektir? soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları onların değerler eğitiminde hangi değerlerin ön planda olması gerektiğine dair görüşlerini yansıtacak şekilde analiz edilmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları dini (5), ahlaki (6), kültürel (6), evrensel (2) ve insani (5) boyutlarda odaklanmıştır. Öğretmen görüşlerindeki bu dağılım yerel değerlere öncelik veren ancak evrensel ve insani değerleri ihmal etmeyen karma bir yaklaşıma işaret etmektedir.

a) Dini/Manevi: (Ö3,Ö7,Ö8,Ö9,Ö22)

*Sevgi, saygı, sorumluluk, temizlik, vefa gibi değerler ama daha çok manevi değerler.*

*Değerler eğitimi denilince bu tür değerleri öğrenciye kazandırmak geliyor yani... (Ö3)*

*Değerler eğitimi denince evet yardımseverlik, dürüstlük, vefa gibi değerlerin kazandırılması var çocuğa ama asıl bunun altında çocuğun maddi yönünden ziyade*

manevi yönünün geliştirilmesi doyurulması var. Bu olunca bu değerler de kendiliğinden geliyor zaten. (Ö7)

İnsan olmak geliyor. Ama bu insanı bizim inancımız öyle olduğu için ben İslam temelli bir insan olarak tarif ediyorum. Yani İslami değerlere uyan bir insan yetiştirme çabası. Hıristiyan olsak belki öyle söylerdim... Yani inancımız ve inancımızın yoğurduğu kültürümüzle içi doldurulmuş iyi insanı yetiştirmektir değerler eğitimi. (Ö8)

Değerler eğitimi çocuğun dini değerler temelinde iyi bir insan olmasını sağlama olarak söyleyebilirim. (Ö9)

Bence inancımıza uygun yaşama eğitimi diyebiliriz. Güzel davranışların, bizi hem dünya hem ahrette mutlu edecek yaşamın kurulması için kazandırılacak davranışların alt yapısını oluşturma çalışmasıdır. (Ö22)

b) Ahlaki: (Ö1,Ö4,Ö11,Ö12,Ö14,Ö18)

Değerler eğitimi denilince benim aklıma ahlak eğitimi geliyor. Çocukta ahlaki bir karakter oluşturmak değerler eğitiminin kendisidir diye düşünüyorum. (Ö1)

Saygı, sevgi, güven, hoşgörü bunların değer olduğunu ve öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö4)

Bence dürüstlük, ahlak, doğru sözlü olmak... Değerler eğitimi ahlaki kazandırmaktır. (Ö11)

Ahlaka giden yol geliyor. O yolda izlenen ilkeler prensipler, ilkeler düsturlar geliyor... Ahlaka giden yolun öğrenciye kazandırılması diyebiliriz belki ama kazandırılması çok ağır ve iddialı olabilir. Bununla ilgili yol göstericilik, rehberlik değerler eğitimi. (Ö12)

Hayatta bazı şeylerin iç yüzünü görmesi geliyor benim aklıma. Çocuk mesela kırmızı ışıkta durmanın bütün trafikteki insanlara ondan etkilenen herkese yönelik bir ahlaki tavır, değer olduğunu fark etmeye başlıyor değerler eğitimiyle. Değerler eğitimi bence bunu vermektir çocuğa. Olayların veya yaşananların iç yüzündeki ahlaki yönleri fark etme yeteneği kazandırmak yani. (Ö14)

Edep hocam edep geliyor. Yazmış ya adam tekkenin başına: Edep ya Hu... Büyüğüne nasıl konuşursun, küçüğüne nasıl konuşursun, nasıl gelirsin, nasıl gidersin? Usul bilgisi yani... (Ö18)

c) Kültürel: (Ö2,Ö6,Ö15,Ö16,Ö20,Ö21)

*Bizim millet olarak, toplum olarak bizi ifade eden bizi biz yapan değerler önemli değerlerdir. Değerler eğitimi denince de bu milli ve manevi değerlerin öğrenciye aktarılmasını düşünür ve kastederim. (Ö2)*

*Türk İslam toplumu olarak bizim sahip olduğumuz belli değerler gelenek ve görenekler var bunları kazandırmak çocuğa. (Ö6)*

*Toplumumuzun geçmişten beri getirdiği dini, kültürel ve tarihi mirası belli bir ahlaki kıvamda çocuklara kazandırma diye düşünüyorum ben. (Ö15)*

*Toplumumuzun geleneksel yapısından gelen ahlaki, dini değerler olabilir birçok farklı değer alanının öğrenciye kazandırmaktır. (Ö16)*

*Toplumu diğer toplumlardan ayırt eden Türk toplumunun karakteristik özelliklerini yansıtan birtakım değerleri öğrenciye kazandırmaktır. (Ö20)*

*Duygusal birikimimizi bu güne yansıtmak yani ortadan kalkmaya başlamış, özellikle büyük kent metropol gibi yerlerde daha çok ihtiyaç duyulan ama bizim kökenlerden geçmişimize tarihimize olan şeyleri bir nebze de olsa hatırlatabilmek maksadıyla verilen eğitim diye algılayalım. (Ö21)*

d) Evrensel: (Ö6,Ö17)

*Ama bu sadece bizim değerlerimizmiş gibi değil belki bize has olanlarla evrensel olanları birlikte kazandırmaya çalışmaktır yani. (Ö6)*

*Değer eğitimi bütün insanların kabul edebileceği en azından çoğunluğun uzlaşabileceği ve velilerin de çocuğuna öğretilmesine itiraz etmeyeceği kavramların çocuğa öğretilmesi için yapılan çalışmalardır. Doğruluk barış, sevgi... (Ö17)*

e) İnsani: (Ö5,Ö13,Ö13,Ö19,Ö23)

*İyi olan bir insanda bulunan hoşgörü, saygı, sevgi, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma... Genel olarak iyi insan yetiştirme işidir değerler eğitimi ve iyi insan dinine de saygılıdır. (Ö5)*

*Aslında insanlıktır, kalbimizdir, vicdanımızdır. Empatiyi geliştirmedir. (Ö13)*

*Kişiliği, çocuğun kişiliğini eğitmektir gibi geliyor bana. Kişiliğin oturması. (Ö19)*

*Değerler eğitiminden maksat: çocukların kendi ayakları üzerinde durmaları, biz yanlarında olmadığımız durumlarda da doğru karar verebilmelerini sağlamaya çalışmaktır. (Ö23)*

*Öğretmenlere ilkesel olarak öğretmen ve okulun değerleri öğrencisinin karakterine etki edecek ölçüde kalıcı bir şekilde öğretmesinin mümkün olup olmadığı sorulmuştur.*

Öğretmenlerin açıklamaları oldukça iyimser bir yaklaşım göstermektedir. Öğretmenlerimizden hiç birisi bunun ilkesel olarak imkansız olduğu görüşüne katılmamaktadır. Bir öğretmen *kesinlikle hiç tartışmasız öğretebilir* (Ö3) cevabını verirken diğer öğretmenler şartlı olarak evet cevabı vermişlerdir. Öğretmenlerin ileri sürdükleri şartların odaklandığı maddeler ve bu maddeleri öne süren öğretmenlerin kodları aşağıdaki gibidir:

- a) Okulda öğretmen, idare ve diğer paydaşlar kendi içinde tutarlı bir tutumla düzenli, sistemli ve sürekli uygulamalar yaparsa... (Ö1, Ö2, Ö18, Ö19)
- b) Bu eğitim aile, okul öncesi ve hayatın diğer boyutlarında desteklenirse... (Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22)
- c) Öğrencinin öğretmenini model alacak kadar benimsemesi sağlanabilirse... (Ö6, Ö7, Ö12, Ö19, Ö20, Ö22)
- d) İlköğretimde özellikle de küçük sınıflarda mümkün... (Ö8, Ö9)
- e) Okulların üstündeki akademik ve teferruata dair iş yükleri azaltılıp yeterli zaman ve imkanlar değerler eğitimine ayrılabilirse... (Ö15, Ö21)
- f) Kaliteli öğretmenler yetiştirilip bunlar aile ve çevresel unsurlarla desteklenirse... (Ö17, Ö23)

Öğretmenlere değerler eğitiminde hangi değerlerin öğretileceğini ve hangi yöntemlerle öğretileceğini belirleme açısından önemli görülen değerler eğitimindeki farklı yaklaşımlar konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik “Sizce eğitimcinin görevi öğrenciye toplumun kabul ettiği değerleri öğretmek mi yoksa bireyin kendi değerlerini oluşturmasına yardımcı olmak mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin hem geleneksel tümdengelimci değerlerin doğrudan öğretimini öngören yöntemlere hem de öğrenciye belli bir değeri dayatmayıp onun doğru değerleri bulmasını öngören tümevarıma dayalı değer geliştirmeci yöntemlere durumsal olarak destek verdiğini ancak esas olarak ikisini bir arada kullanmaya dayalı bütüncül modelleri daha etkili ve gerekli gördükleri yönündedir. Öğretmenlerden hiçbirisi değerlerin doğrudan aktarımı görüşünü tek olarak savunmamıştır. Altı öğretmen ise (Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö19, Ö21) özellikle değer geliştirmeci yöntemlere öncelik vermekle birlikte devam eden açıklamalarında çocukların doğruları bulması için model olmak, çocuğun çevresini ve yaşantısını değerlere göre düzenlemek, erdemleri onun keşfetmesini sağlayacak yöntemler geliştirmek ve ona rehberlik etmek gerektiğini

belirtmektedirler. Bu durum aslında söz konusu öğretmenlerin de eğitimin başından belli erdemlerin kabulü noktasında problem görmediklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin tamamı belli erdemlerin önceden belirlenmesine ve bu erdemler doğrultusunda eğitim yapılmasına olumlu bakarken yöntem açısından belirlenen değerlerin dikte eder tarzda değil öğrencinin keşfetmesini sağlar tarzda yapılması gerektiğini belirtmektedirler denilebilir. Dolayısıyla öğretmenler değer açıklama gibi yaklaşımlarda yer bulan değer göreceliliğini onaylamadan yöntemsel açıdan değer geliştirmeci yaklaşımlara yakın durmaktadırlar. Nitekim Kaymakcan ve Meydan (2011) tarafından Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 774 DKAB öğretmeni üzerine yapılan nicel bir araştırmada ve Yiğittir ve Keleş (2011) tarafından Ankara'da görev yapan 34 dördü ve beşinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen nitel araştırmada da öğretmenlerin her iki eğilimden istifade eden yöntemleri bir arada kullandığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur:

- a) Değer geliştirmeye yönelik yöntemleri önceleyen ama değer aktarmayı da tamamen atmayan görüşler (Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21)

*Tabii ikincisi yani... Yani hem biz yaşar hem de rehber olursak çocuğun değerlerini keşfetmesini sağlayabiliriz. Dikte ile değil onun keşfedeceği ortam ve örneklelikle. (Ö8)*

*Kesinlikle çocuğun değerleri bulması sağlanmalı bence... Çocuğun daha küçük yaşlardan itibaren doğru davranışları görerek ona aşına olması sağlanmalı. Böyle olunca çocuk büyüyünce onu hemen kendisi alıyor zaten. Yani çocuğa küçük yaşlardan itibaren merak uyandıracak şekilde bazı doğru davranışları göstermek gerekiyor. (Ö9)*

*Rehber olmaktır. Biz bir değeri doğrudan çocuğa dikte etmemeliyiz. Öğretmen farklı uygulama yöntemleri bularak bunu çocuğa uygulatabilmeli. Yani pek çok farklı yöntem deneyerek çocuğun doğru olanı bulmasını sağlamaya çalışmalıyız. Belki bir miktar örnek olarak göstermeli sonra da doğruları bulması için ona ortam hazırlamalıyız. (Ö11)*

*Eğitiminin görevi her konuda keşfetmeyi sağlamaktır. Asıl olan direk bilgi aktarmak değil o bilgi veya değere ulaşacak eğitim ortamını oluşturmaktır. Söz konusu olan değerler eğitimi ise mesela çocuğun gelişim çağına göre zamana yayma ve farklı yöntemler geliştirme olmalı. Cezalandırma çözüm denir. Belki öğretmen ve arkadaşlık modellerini çoğaltmak... Ortamlarını ona göre belirlemek. (Ö16)*

- b) Bütüncül yaklaşımı tercih eden görüşler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17 Ö18, Ö20)

*Eğitimi kültür aktarımıdır diye tanımlıyoruz ya da işte beklenen davranışların kazandırılmasıdır. Dolayısıyla toplumda var olan kültürün aktarılması gerekir. Değerler eğitimi denince de tabii ki bu gerekiyor. Hani bunu çocuk kazanırken var olan değerler aktarılacak tabii ki ama bunu çocuk kazanırken ona aktarırken yöntemle alakalı bir şeyler olabilir. Çocuğun bunları kendisinin keşfetmesi sağlanabilir. Yöntemler buna göre belirlenebilir ama sonuçta belirlenen değerler kazandırılacak yani öyle rastgele çocuk kendi kendine keşfedecek bu değer bana uyuyor diyecek durumda değil zaten bizim ona sunmamız gerekiyor bir şekilde. (Ö1)*

*Aslında ikisi bir arada olabilir. Yani toplumun değerleri, toplumun oluşturduğu o kültürü, değeri, bir anlamda insanın eksiklerini, yanlışlarını düzeltmesi gereken noktaları bir tecrübe olarak insana sunarız. Çocuğun buna katacağı şeyler de olmalı. (Ö2)*

*Öğrenciye örnek olarak sunacağımız doğrular olmalı. Ama bu doğruları onun gözüne sokarak, dikte ederek değil onun sevmesini sağlayacak, önemini anlamasını sağlayacak şekilde ona örnek olmalıyız. Neden böyle bir şey yapıyoruz bunu çok iyi anlaması lazım çocuğun. (Ö3)*

*Değerlerin niçin değerli olduğunu öğrenciye kavratması lazım... Yani böyle bir değer var. Ama neden var. Neden yapmalıyız. Neden yapmamalıyız. Çocuğun bunu içselleştirmesini sağlaması lazım... Biz sorularla çocuğun doğrulara ulaşmalarını sağlamalıyız. Şu değer önemlidir yerine. İşte çocuklar şöyle bir olay yaşadım burada önemli olan nedir? O zaman bunu şuraya bağlamalıyız. Doğru yöne ulaşmasına yardımcı, rehber olmak... Doğru budur bunu yapı değil. (Ö4)*

*İkisi de olmalı aslında. Bazı çocuğun kendi güzel fikirleri güzel değerleri vardır. Onu işlemek lazım... Toplumda yerini bulmayan değerleri seçmediği sürece onu geliştirmek lazım... Toplumda yaşamak istiyorsa toplumun süregelen değerleri dışında bir şey yapıyorsa o zaman toplumun dışında kalır. Değerleri işlerken belki çocukların görüşlerini göz önüne almalıyız ama doğrulardan da çok fazla ödün vermemeliyiz. Çünkü böyle bir çocuk toplumun dışında kalır. (Ö5)*

*İkisinden birini seçmeyeceğim. Çünkü şöyle bir şey yani bizim Türk İslam toplumu olarak sahip olduğumuz belli değerlerimiz var... Bunlar öğretmen olarak bizim*



*öğrencilerimize aktarmakla görevli olduğumuz şeyler. Ama bir taraftan da öğrenci için önemli olan şeyler var. Onun kişilik gelişimi için her birey kendine özeldir biliyorsunuz. Kendine özel bir yapısı karakteri var. Bu anlamda ikisi harmanlanmalı yani. Sadece toplumun dedikleri değil sadece öğrencinin kendi tercihleri değil ikisi harmanlanmalı bir sentez olmalı bana göre doğrusu bu. (Ö6)*

*Önemli olan bence burada doğru olan belirli değerlerin kazanılması... Bunu iki şekilde de yapabiliriz. Yani aktarma veya bulmasını sağlamaya çalışma... Kullanılan yöntem çocuk toplumun kabul ettiği temel değerleri kazandırıyor çok da önemli değil. Demek ki işe yarıyor... İdeal olansa çocuğun o değerleri kendisinin bulmasını sağlamaktır. (Ö10)*

*Nasıl bir anne baba çocuk yürümeyi öğrenirken masanın kenarına çarpmasını engellemek için önlemler alıyorsa öğretmen de öğrencilerin muhtemel yanlışlarını önceden öngörüp onları minimize etmek için kendince önlemler almalıdır. Böylece onun kendi doğrularını keşfetmesini de sağlamış olur sezdirmeden. Kontrollü bir şekilde risk analizi yapabilmeli ve doğruyu daha güzel ve cazip hale getirerek onu sevdirebilmeli. Aslında toplumun doğru kabul ettiği belli değerleri eğitimci mutlaka belirlemeli ama bunları öyle bir sunmalı ki çocuk onları severek isteyerek kendi süzgecinden geçirip özümsemeli. (Ö12)*

*Aslında keşfetmeye çalışmasını sağlamak daha sağlıklı. Öğrenci her zaman keşfetmeyebilir de tabii o durumlarda aktarmak da kaçınılmaz olabilir. Belki bu nedenle ikisini birleştirmek demek daha doğru... (Ö15)*

*Her ikisi de bence. Bir taraftan toplumun değerlerini aktarması gerekiyor. Temel eğitim olarak bunu aldıktan sonra, toplumun değerlerini, temel dinamiklerini öğrendikten sonra kendi değerlerini keşfetmeye başlayabilir. Ama önce toplumun temel doğruları aktarılmalı zorundadır. (Ö20)*

*Toplumun içindeki değerler de var, çocuğun kendisinin bulmasını amaçladığı değerler de var. Yani çocuk doğru yola sevk edilmeli orada hareketi serbest bırakılmalı ama yoldaki tehlikeler öğretmen tarafından engellenmeye çalışılıp doğru yönü gösteren işaretler konmalı yolun şurasına burasına. (Ö22)*

*İkisi de bence beraber olmalı. Çocuğa anlatmak gerekiyorsa bile benim söylediğim doğru senin söylediğin yanlış tarzında değil de oturup konuşarak müzakere ederek ikna ederek anlatmak gerekiyor. Belli doğrularımız olmalı o doğruları ona anlatmalı ama o*

*doğruların kendi doğrularını üretmesine de izin vermeliyiz. Aksi halde körü körüne taklitçi, rüzgarda savrulan bir insan olur. Yapılandırmacı müfredat da bunu söylüyor zaten. (Ö23)*

Öğretmenlere öğrencilere temel insani ve ahlaki değerleri kazandırmada din eğitiminin, özellikle de okullardaki din derslerinin yeri sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları din-değerler eğitimi, DKAB dersleri- değerler eğitimi ve DKAB öğretmeni ve değerler eğitimi çerçevesinde beş farklı nokta üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin açıklamalarının yoğunlaştığı noktalar birlikte değerlendirildiğinde çocuğun almış olduğu sağlıklı bir din eğitiminin ona temel insani ve ahlaki erdemleri kazandırmada temel oluşturduğu, DKAB dersinin de bu bağlamda değerlendirilebileceği ancak okulda bu işin sadece din kültürü öğretmenlerine ait bir işmiş gibi bir algının oluşmaması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin yoğunlaştığı noktalar ve bazı öğretmenlerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

- a) Din kültürü dersleri değerler eğitiminin ta kendisi DKAB öğretmeni de değerler eğitimi öğretmenidir. (Ö9, Ö10)

*Biz okulumuzda din kültürü dersini değerler eğitimi dersi olarak sayıyoruz.<sup>14</sup> (Ö9)*

*Din kültürü ile değerlerin verilmesi birebir ilişkili. Din kültürü sanki bu konuda birebir seçilmiş ders gibi. (Ö10)*

- b) Din ve DKAB dersi temel değerleri içermektedir. Bu nedenle bunların eğitimi çocukta değerler için bir temel oluşturmakta ve bu eğitimi almış çocuklara değerleri kazandırmak daha kolay gerçekleşmektedir. (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18,Ö21,Ö23)

*Edebi, inancından koparınca insan başsız gövde gibi oluyor. Değerler inançlarla bağlantılıdır. İnsanların değerlerini inançlarından bağımsız olarak işlemeye çalışmak onların tam oturmamasına neden oluyor. Ahlak ve edep inancın üzerine oturtularak işlenmeli. Tabi bazıları şunu diyebilir: farklı inançlar var bunu nasıl yapacağız? Hiç sorun değil her dinin kendince edebi vardır. (Ö18)*

*Ahlaki değerleri dini değerlerle bağlamadan çocuk ona yeterli önemi vermiyor. "Efendimiz şöyle..." dediğiniz zaman sınıf şöyle bir pür dikkat sizi dinliyor. Bu nedenle*

---

<sup>14</sup> (Ö9) kodlu öğretmenin çalıştığı okulda DKAB öğretmenine değerler eğitimi öğretmeni dendiği ve DKAB dersinin işlendiği dersliğin isminin de değerler eğitimi dersliği olarak asıldığı araştırmacı tarafından 05.06.2012 tarihinde okula yapılan ziyarette gözlemlenmiştir.

*ben daha küçük sınıflarda - din dersi konur konmaz onu bilmiyorum ama - dini değerlere ağırlık verilmesi gerektiğinden eminim. (Ö11)*

*Bu ders değerler eğitimi için çok gerekli. Çünkü ben mesela rehber öğretmen olarak din kültürü öğretmenimle çok fazla işbirliği yapıyorum. Hatta bazen rica ediyorum. Yardım alıyorum. Kendilerini kaybetti bu çocuklar sen hatırlatır mısın, sen daha etkilisin diyorum... Din dersi öğretmeni değerler açısından çocuklar üzerinde çok daha etkili bunu her an gözlemleyebiliyoruz. Çok doğal bir şey bu yani hani onun dersinin konusu bu zaten. Öğrenciler üstünde değerler yönüyle diğer derslere oranla çok daha etkili yani... (Ö3)*

- c) Çocuk eğer bilinçsiz bir din eğitimi almışsa bu onun değerleri sağlıklı bir şekilde almasını ve yaşamasını da zorlaştırabiliyor. (Ö16,Ö17,Ö19)

*Aile veya okuldan alınan din eğitimi çocuğun değerleri almasına zemin oluşturuyor. Ama bu zemin bazen kötü, olumsuz da olabiliyor. Ailenin burada dini nasıl verdiği önemli, mesela çocuk burada ne görse günah diyebiliyor. Çok basit bir şeye haram diyebiliyor ama öyle öğrenmiş dolayısıyla çok kısıtlı bir algı içinde kalmış geniş boyutlu bakamıyor olaylara. (Ö16)*

*Çocuk iyi bir dini formasyon almışsa onun değer gelişimini, eğitimini kolaylaştırıyor bu... Ama çocuk sadece ezber dayalı bir din eğitimi almışsa, bilgileri almış ama dinin ahlak boyutunu hiç görmemişse bazen daha zor da olabiliyor. (Ö17)*

*...Ama mesela ailenin verdiği dini temel bazen olumlu bazen de olumsuz etki yapabiliyor. Mesela çok fazla baskı yapıyor çocuğa ve bu bir yerde patlıyor ya da çocuk silikleşiyor. Her şeyi günah, haram çerçevesinden değerlendirmeye kalkabiliyor çocuk. Dengeyi sağlamak lazım... Ailede veya okulda din eğitimini sevgiye dayalı olarak almışsa dine de sevgiyle yaklaşmışsa çocuk, o zaman bu onun değerler eğitimi kolaylaştıran bir temel olabiliyor. (Ö19)*

- d) Okulda değerler eğitimi için DKAB ders ve öğretmeni çok önemlidir. Ancak bu işin sadece onların şahsında kalmaması gerekir. (Ö8, Ö18, Ö20)

*Okuldaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi hakikaten güzel bir imkân edep eğitimi açısından. Ama şunu da unutmamalı değerler eğitimi din kültürü öğretmenin üstüne kalmamalı. Sadece onun üstüne kaldığı zaman bu iş çocuk; sadece onun işiymiş, sadece bu derste gerekli bir şeymiş gibi alıyor bunu. Diğer öğretmen ve derslerle din kültürünü ayırıyor. Bu herkesin ortak meselesi olmalı. (Ö18)*

- e) Din eğitimi değerler eğitiminde çok önemli bir temel, ancak DKAB dersleri eğitim amaçlamadığı için değer eğitiminde bir etkisi olmuyor. (Ö6,Ö22)

*Din kültürü dersi bir din eğitimi dersi değil. Çok dinli, objektif bir öğretim yapmaya çalışıyorsunuz. Yani çocuklara kendi inancını, kendi değerlerini veremiyorsunuz. Değer aktarma amacı yok. Oysa çocuğa temel ahlaki ve insani değerleri kazandırmada onun almış olduğu bu ailede de olabilir okulda da başka bir yerde de dini eğitim temel oluşturma adına çok önemlidir. (Ö22)*

Öğretmenlere MEB'in 2003 yılından bu yana değerler eğitimi alanında gerçekleştirmiş olduğu çalışmaları nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri dört farklı madde de yoğunlaşmaktadır:

- a) Kesinlikle çok güzel, geç kalınmış bir çalışma: (Ö7, Ö19, Ö21)
- b) Olumlu buluyorum ancak uygulama açısından okullara yeterince yansıtılabilmemiş değil çok yönlü olarak geliştirilmesi gerekiyor. (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23)
- c) Gerekli fakat ayrı proje olarak değil derslerin içine serpiştirilerek yapılmalı. (Ö4)
- d) Bu proje yokken de duyarlı öğretmenler olarak biz bunlara derslerde değiniyorduk, bir yenilik getirmedi. (Ö5)

Görüşülen öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenlerin MEB'in değerler eğitimi alanında yapmaya başladığı çalışmaları memnuniyetle karşıladığı anlaşılmaktadır. 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programlarında değerlere yer verilmesi konusundaki görüşlerini araştıran bir başka çalışmada da öğretmenlerin %71'nin programlarda değerlere yer verilmesini olumlu karşıladığı belirlenmiştir (Yiğittir ve Keleş 2011). Çalışma gurubumuzdaki öğretmenler ise bu çalışmaları olması gereken hatta geç kalınmış çalışmalar olarak değerlendirmekte ve çalışmaların uygulamaya yansımaları yeterli görmemektedirler. Öğretmenlerin büyük kısmı (15 öğretmen) MEB'in; hem planlama, organizasyon ve personelin eğitimi hem de kaynak ve materyal desteği açısından değerler eğitimi çalışmalarını daha da geliştirilerek uygulamaya devam etmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden yapılan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Bu proje olumlu bir gelişme olarak bakıyorum. Ama uygulama sürecinde tabii aksaklıklar; resmiyet, prosedür vs. oluyor. Çünkü birçok proje geliyor okula ve artık bıkkınlık oluşuyor. Genel olarak böyle bir proje bıkkınlığı var. Bu proje iki senedir uygulanan bir proje. Bu proje kervan yolda düzülür misali kendine bir şeyler katarak ilerliyor. İlerleyen senelerde de ekleyecek diye düşünüyorum. Süreç içinde yeterli destek sağlanıp arkasında durulursa ben çok olumlu olacağını düşünüyorum yani destekliyorum bu projeyi. (Ö12)*

*Milli eğitimin yapmaya çalıştığı iyi de biraz kâğıt üstünde kalıyor gibi. Çünkü uygulanmak istenen sistem yeni de uygulayanlar eski ve kafa eski. Bu eğitimi almamış insanlar. Onun için de biraz kâğıt üzerinde bu işlerin yapıldığını düşünüyorum. Eğer bu eski kadro ve kafa yapısıyla giderse bu eğitimler öğretmenlere verilmezse, özellikle bu işin eğitimini almış kişiler öncülük etmezse bu çalışmalara verimli olacağını zannetmiyorum. Kâğıt üzerinde kalır. (Ö8)*

*Çok güzel düşünülmüş bir proje.... Ama bizim şöyle bir sıkıntımız var. Biz mesela okulda değerler eğitimi komisyonunda üç-dört kişiyiz bir sürü planlama gerekiyor, çalışma gerekiyor. Keşke daha planlı başlanıp bolca materyalle desteklenerek uygulansaydı. (Ö13)*

*Bir defa bu proje çok güzel bir çalışma. Bence bakanlığın bu güne kadar ki en güzel projesi... Değerler eğitimi okuldaki problemlerin çözülmesi adına en önemli proje ama okullar bunu yeterince farkında mı? Hayır, maalesef bu projede projelerden bir proje gibi algılanmaya başladı. Kâğıt üstünde angarya olarak kaldı. Belki bunu sağlamak için okullardaki son uygulayıcıların angarya ve maddi kaynak bulma yükü hafifletilmeli. Bakanlık şunlar yapılacak demek yerine alt kademenin gereksiz angaryalarla uğraşmasını azaltacak düzenlemeler yapmalı. Aşağıya uygulama basitleştirilmeli yani. Geçen seneye oranla uygulamada farkındalık daha iyi ama. (Ö15)*

### **6.2.2. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Formasyonuna Dair Bulgular**

Teorik bölümde yapmış olduğumuz incelemeler değerler ve karakter eğitiminde en önemli unsurlardan birisinin uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlerin eğitimi olduğunu göstermektedir. Bu eğitim çoğu zaman farkındalık ve yetkinlik şeklinde iki boyutlu olarak düşünülebilir. Öğretmenlere değerler eğitiminin gerekliliğini kavratıp onlarda bu konuda farkındalık oluşturmadan ve bu farkındalık oluşumunun ardından onları hem pedagojik açıdan bu işi nasıl gerçekleştireceklerine yönelik eğitimlerle hem

de materyallerle desteklemeden sağlıklı sonuçların alınması zor görünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları, almışlarsa keyfiyeti, değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin eğitime ihtiyacı olup olmadığı varsa bu eğitimin keyfiyeti sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet öncesi veya hizmet içinde eğitim alma durumu aşağıdaki gibidir:

- a) Hizmet öncesi veya hizmet içinde değerler eğitimine yönelik hiçbir eğitim almadım. (Ö3,Ö4,Ö6,Ö10,Ö11,Ö13,Ö16,Ö20, Ö21)
- b) MEM tarafından düzenlenen seminer, panel veya konferansa katıldım (1-4 saat aralığında) (Ö12,Ö14,Ö15, )
- c) Özel eğitim kurumu veya STK'lar tarafından düzenlenen seminer, panel veya konferansa katıldım (1-4 saat aralığında) (Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö19,Ö22,Ö23)
- d) STK'lar kanalıyla uzun süreli değerler eğitimi ve materyal geliştirme çalışma guruplarına katıldım. (Ö18)
- e) Kendim internet üzerinden çeşitli siteleri ve mail guruplarını takip ettim, süreli ve süresiz bazı yayınları temin ederek inceledim. (Ö1,Ö17)

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili eğitim alma durumuna baktığımızda çalışma gurubumuzdaki öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında çoğunlukla öncü konumlarda bulunmalarına rağmen bir öğretmen (Ö18) dışında hiçbirisinin uzun süreli bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır. Dokuz öğretmen bu konuda hiçbir eğitim almadığını belirtirken, iki tanesi kendi ilgisi çerçevesinde internet ve çeşitli yayınlardan araştırma yaptığını yedi tanesi ise özel eğitim kurumları veya STK'lar tarafından düzenlenen süresi bir-dört saat arası değişen eğitimlere katıldıklarını aynı ilçede görev yapan üç öğretmen ise ilçe değerler eğitimi komisyonunun çabalarıyla gerçekleştirilen iki oturumluk bir seminere katıldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili katıldıkları eğitimlerin kendi yetkinliklerini artırmada faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunlukla özel eğitim kurumları ve STK'lar kanalıyla çoğu zaman milli eğitimde görev yapan öğretmenlerin de katılımı ile gerçekleşen bu eğitimlerin farkındalık uyandırmada etkili olduğunu ancak doyurucu sonuçlar üretmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin açıklamaları aşağıdaki maddeler üzerinde yoğunlaşmıştır:

- a) Değerler eğitimi konusunda farkındalığının gelişmesini sağladı ancak yeterli değildi. (Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö14, Ö19,Ö22)

- b) Çalışma gurubu tarzı uzun süreli çalışma olduğu için çok verimli oldu. (Ö18)
- c) Doyurucu olmadı çok teorik kaldı. (Ö12,Ö23,Ö15)

Öğretmenlere değerler eğitiminin önemli unsuru olan personelin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda kurumlarının yaptığı çalışmaları nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler MEB’de görev yapan öğretmenlerle özel eğitim kurumlarında görev yapanların ayrı değerlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Zira MEB’de görev yapan öğretmenlerin on bir tanesi bu konuda kurumlarının bir gayretini görmediklerini belirtirken beş tanesi de yetersiz çabalar olduğunu belirtmiştir. Zengin (2011)’in yirmi DKAB öğretmeniyle gerçekleştirmiş olduğu nitel çalışmada da öğretmenlerin programlar alanındaki yeniliklere adapte olma ve kendilerini geliştirme adına MEB dışında STK’lardan, mail guruplarından ve materyal geliştirme çalışmalarından önemli oranda istifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamız tarafından da benzer şekilde belirlenen bu durum öğretmenlerin eğitiminde bu tür kanallardan istifade edilme oranının daha da artırılabilceğini göstermektedir. Özel okullardaki öğretmenler ise kurumlarının çabalarını ciddi ve istekle yapılan ancak henüz yeterli verim alınamayan çabalar olarak görmektedir.

MEB’de görev yapan öğretmenler:

- a) Bu konuda hiçbir çalışma ve gayret görmüyorum. (Ö1,Ö3,Ö4, Ö10,Ö12,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21)
- b) Çok sınırlı bir destek söz konusu, öğretmenler değerler eğitimi konusunda farkındalık ve yetkinlik kazanacak ölçüde desteklenmiyor. (Ö2,Ö11,Ö13,Ö15,Ö19)

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tamamı okullarının değerler eğitimi alanında öğretmenlerinin eğitimini artırmak için istekle ciddi çalışmalar yapmaya çalıştığını ancak bu çalışmaların yeterli olmadığını belirtmiştir. (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö22,Ö23)

Öğretmenlere kendilerinin veya meslektaşlarının değerler eğitimi konusunda bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları eğer duyuyorlarsa bu eğitimin keyfiyetinin ne olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin 22 tanesi bu konuda öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu eğitimin nasıl bir eğitim olması gerektiği konusunda ise genel kanaat öğretmenlerin hizmet öncesinde hatta lise ve ortaokuldan başlayarak kendisi değerlerle donanmış ve değerlerle donanmış bir gençlik yetiştirme ideali ile

yetiştirilmeleri ve bu kriterlerle seçilmeleri hizmet içinde ise tüm öğretmenlerin veya en azından bazı formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi görüşü ön plana çıkmaktadır. Bir (Ö4) öğretmen dışındaki tüm öğretmenler bu konuda eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu öğretmen ise değerler eğitiminin öğretmenlerin kendi değerleri ve kişiliği ile ilgili bir durum olduğunu öğretmenlere belli değerler ile ilgili etkinlik yapmayı öğretmenin yeterli verimi sağlamayacağını bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesinden seçilmesine tüm süreçlerde değerler merkezli davranılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla söz konusu öğretmenin görüşü de değerler eğitimi konusunda birtakım uygulamaları öğretmeye yönelik eğitimlerin değil bir bütün olarak öğretmenlerin değerlerinin ve konularının geliştirilmesine yönelik köklü eğitimleri desteklemektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlerinin odaklandığı maddeler ve bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Eğitimin zamanı:

- a) Hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde tüm öğretmenler bu eğitimi almalı. (Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23)
- b) Hizmet içindeki gönüllü öğretmenler arasından koordinatör/formatör öğretmenler yetiştirilmeli. (Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö21)
- c) Mevcut öğretmenlerin hepsine hizmet içinde bu eğitim verilmeli (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö19)

Hizmet içinde verilecek eğitimin şekli:

- a) İşin uzmanlarının öncülüğünde teori, uygulama ve materyal geliştirme birliktede olduğu çalışma gurupları ile çalışılmalı. (Ö23,Ö20,Ö15,Ö10,Ö19,Ö2,Ö1)
- b) Uzaktan eğitim yoluyla interaktif eğitim yapılabilir. (Ö11)
- c) Sık ve uzun olmayan seminerler düzenlenebilir. (Ö5,Ö3)

Hizmet öncesi veya hizmet içinde verilecek eğitimin içeriği:

- a) Değerlerin önemine dair farkındalık ve bilinç oluşturma, öğretmenleri değerlerle donanmış şekilde yetiştirmeye yönelik olmalı. (Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö15,Ö18,Ö21,Ö22)

*İşe öğretmen yetiştirmekten başlamalı... biz öğretmenleri karpuz gibi seçiyoruz. O karpuz gibi seçmekten vazgeçip, önce öğretmen yetiştirmeyi öğrenip ondan sonra işe*



*başlarsak daha kolay olur. Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalara üniversite sınavından başlamak lazım. Öğretmenlik fakültelerine her öğrenciyi almayacaksın. ...Kendi öz değerlerimize, toplumumuzun ihtiyaç ve beklentilerine göre öğretmen yetiştirmeyi planlamamız lazım. Milletimizin kültürü belli, toplumsal algıları belli... sen tutuyorsun bir sınav koyuyorsun kimin testi iyiyse adam giriyor sonra bazı dersleri verip gelip öğretmen oluyor. Önce burası halledilirse gerisi kolay... Çünkü bütün malzemeyi, materyali kullanacak olan öğretmen... eline elması versen öğretmen iyi değilse bir şey olmaz kömür versen öğretmen iyiyse onu işleyip altına çevirir. (Ö6)*

*Değerler eğitimi için öğretmenlere değerleri öğretmeyi öğretmek yeterli bir şey değil. O öğretmenin o değerle donanımlı olması yeterli bir şey. O yüzden değerler eğitimini öğretmenlere vermek değil de o değerle öğretmenlerin donanımlı olarak mezun olmasını sağlamak lazım. Bu köklü mesele... Öğretmenin ilk baştan yetiştirilmesinde, seçilmesinde bunların değerlendirilmesi lazım... Öğretmene gerekiyorsa vereceksin en yüksekinden maaş, koyacaksın yüksek kriterler, diyeceksin ki “sen benim neslimi eğitiyorsun arkadaş” bu bir demir değil ki yanlış odlumu yerine yeni bir demiri tornaya koyayım. En kalifiye elemanlarını öğretmenliğe çekeceksin. Adam akıllı en ciddi profesörlerini, değerli profesörlerini eğitim fakültelerine koyacaksın. Adam akıllı öğretmenler yetiştireceksin. Gelen geçenin sille vurduğu değil saygı duyduğu insanlar olacaklar. (Ö18)*

- b) Değerler eğitiminin amacını, yöntemlerini, araçlarını öğretme ve materyal bulma, geliştirme kullanmaya yönelik olmalı. (Ö1,Ö2,Ö5,Ö11,Ö17,Ö19,Ö23)

*Öğretmenler içinden çalışma grupları oluşturulup grup çalışmaları yapılabilir. Bu verimli oluyor yani. İşin içinde olunca öğretmenler bir de birlikte ortak bir akıllar üretince daha verimli oluyor. İnsan kendi başına sadece bir seminer dinleyip sadece işte kitap okuyup bir şey yapmasındansa bir araya gelip müzakere ederek bir şeyler üretmesi ve ortaya koyması. Bunlar için gönüllü katılım ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği gerekiyor. Milli eğitim içinde bu işe gönüllü insanların katılımıyla bu olabilir. Öğretmenlerin bu işe daha fazla gönüllü olması için teşvik edici kaynaklar da bu işe aktarılabilir. (Ö1)*

- c) Hem farkındalık ve bilinç oluşturmaya hem de uygulama yetkinliğini artırmaya yönelik olmalı. (Ö3,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14)

*Öğretmen ilk olarak öğrenciyle bu tür değerlerin paylaşımı içerisinde olması gerektiğinin farkında olacak. Nasıl öğreteceği konusunda da bilgisi olacak. Mesela nasıl kendi dersinde nasıl öğretebilirim ile ilgili araştırma gereği duyuyorsa bunun için de araştırma gereği duymalı yani öğretmen. Eğitimler verilecekse bunun için verilmeli. (Ö8)*

- d) Öğretmenlerin hepsinin ortak kabul edebileceği değerler belirlenip bunların nasıl öğretileceği üzerine eğitimler verilmeli. (Ö16,Ö20)

*Eğitimlerde öğretmenler kendi ön kabullerini daha çok ön plana çıkardığı için bu tür eğitimler çok verimli olamayabiliyor. Mesela öğretmen değerler eğitimi kavramına olumsuz bir tavır alıyor. Dini bir eğitim içerdiğini düşünüyor bu kavramın dolayısıyla da karşı çıkabiliyor. Bir kere öğretmenlere değerler eğitiminden önce genel bir anket uygulanıp ortak değerleri tespit etmek gerekiyor. Bu ortak değerlerin güçlendirilmesinde sendikaların gücünden de yararlanılabilir. Öğretmenler dinliyor onları... Öğretmenleri ortak değerlerde buluşturmadıktan sonra eğitimin verimli olacağını zannetmiyorum. Bunun ardından değerler eğitiminin nasıl verileceği ile ilgili somut örneklerle seminerler verilmeli. Mesela dürüstlüğü nasıl vereceğiz. Somut örnekler üzerinden konuşmuyorsak yararı olmuyor. (Ö16)*

### **6.2.3. Değerler Eğitimine İlişkin Uygulamalar ve Etkililiği**

Bu başlık altında değerler eğitimi çerçevesinde yapılan uygulamalar il-ilçe, okul ve sınıf ölçeğinde öğretmenlerin açıklamaları ve incelenen dokümanlardan elde edilen verilere bağlı olarak sunulmuş ardından da öğretmenlerin bu uygulamaların etkililiği ve verimliliği hakkındaki görüş ve gözlemlerine yer verilmiştir. Uygulamaların çoğunun ortak olması ve bazı uygulamaların dokümanlardan çıkarılması nedeniyle etkinliklerin yanında öğretmen kodlarına yer verilmemiş sadece öğretmenlerin kendi gözlem ve görüşünü yansıtan değerlendirmelerde ve uygulamalarla ilgili diğerlerinden önemli ölçüde farklılık arz eden uygulamalarda öğretmenlerin kodları belirtilmiştir.

#### *Değerler Eğitimi Çerçevesinde İl ve İlçeler Geneline Yapılan Çalışmalar*

- a) İlçede AR-GE bünyesindeki değerler eğitimi komisyonu aracılığıyla okullara kaynak, materyal ve etkinliklerin yürütülmesinde rehberlik sağlamak.
- b) Okullara ayın değerleri ve yapılabilecek örnek etkinliklerin gönderilmesi.
- c) Okullarda yapılan etkinlik ve uygulamalara dair rapor ve görsellerin toplanıp değerlendirilmesi iyi örneklerin paylaşımının sağlanması.

- d) Kurum internet sayfalarında değerler eğitimi ve materyal paylaşım bölümleri oluşturulması.
- e) Farklı sınıf seviyelerinde ayın değeri ile ilgili filmler belirleyerek okullara göndermek.
- f) İlçede yer alan resmi ve özel kuruluşların değerler eğitimi çalışmalarına katılım ve desteğini sağlamak.
- g) İlçe genelinde geziler ve ziyaretler düzenlemek. (Güven ve sorumluluk bağlamında bazı meslek guruplarının ziyaret edilip görevin sorumlulukları bağlamında sohbetler edilmesi)
- h) Öğretmenlere yönelik seminer düzenlenmesi...
- i) Öğrencilere model olabilecek kişilerin okullara ziyaretinin ve öğrencilerle söyleşi yapmalarının sağlanması.
- j) Değerler eğitimi olimpiyatı düzenlendi. (İlköğretim için yarışma alanları: Resim Çizme, Şiir Yazma, Kompozisyon Yazma, Sunu Hazırlama ve İlköğretim Değerler Onur Ödülü: Yardımseverlik, Vefakârlık, Sorumluluk, Saygılılık, Doğruluk)

Öğretmenlere il ve ilçe genelinde yapılan bu çalışmaların okul ve öğrencilere yansımaları hakkındaki görüş ve gözlemleri sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarının yoğunlaştığı maddeler aşağıda verilmiş olup görüşlerin ortak noktası etkinliklerin okullarda ciddi şekilde ve katılımcılık sağlanarak gerçekleştirildiğinde öğretmen ve öğrencilerin gündemine değerler eğitimini sokma anlamında başarılı olunabildiği ancak genel olarak bu katılımcılığın sağlanamadığı yönündedir.

- a) Öğretmen ve öğrencilerin gündemine ciddi şekilde girdirilemediği için yeterince yankı uyandıramadı. (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö19,Ö21,Ö22)
- b) Okul idarecileri ve öğretmenlerin konuyu ciddiye aldığı okullarda ciddi bir hava oluştu. (Ö1,Ö10,Ö12,Ö20)
- c) Öğretmen ve öğrencilerin bir kısmında da olsa farkındalık oluşmaya başladı, çalışmaların devamının getirilmesi gerekir. (Ö14,Ö15,Ö16,Ö23)

#### *Değerler Eğitimi Çerçevesinde Okul Genelinde Yapılan Çalışmalar*

- a) Programda yer alan değerler ile ilgili söz ve müziği öğretmenler rehberliğinde öğrenciler tarafından oluşturulan müzik parçaları yapmak, klipler veya kısa filmler çekmek ve bunları okulda, internette çeşitli kanallarla yayınlamak. (Ö1)

- b) Temizlik değeri ile ilgili gönüllü öğrencilerle özel kıyafet veya işaretlere sahip hijyen timleri kurup çevredeki kuruluşlarla da işbirliği yaparak okul içi ve dışında çeşitli mekanların temizlenmesine, temiz tutulmasına yönelik çalışmalar yapmak. (Ö2)
- c) Değerler eğitimi kulübü kurarak kulüp saatlerinde değerler eğitimine yer ayırmak ve okul geneli çalışmaların bir bölümünü bu kulüp üzerinden yürütmek.
- d) Bazı okul kurallarını bir kampanya çerçevesinde öğrencilerin katılımıyla belirlemek...
- e) Velilere ayın değeri ile ilgili bilgiler, velinin bu değeri çocuğuna kazandırmak için yapabileceklerine dair yönlendirmeler vb. içeren veli bülteni, el kitapçığı veya mektup göndermek.
- f) Saygı ve sevgi değeri bağlamında okulda “selam vermeden geçme” kampanyası düzenlemek bunu okul genelinde görsel ve işitsel araçlarla ve personel uygulamalarıyla vurgulamak. (Ö3)
- g) Sınıflar arası en temiz, en saygılı vb. sınıf tarzında ödüllü yarışmalar düzenlemek.
- h) Huzurevi ziyaretleri yapmak, tarihi dini mekânlara ve ayın değeri ile bağlantılı yerlere geziler düzenlemek.
- i) Sorumluluk değeri ile ilgili bir hafta boyunca evden okula kırmadan yumurta taşımak veya sınıfta, evde bitki hayvan bakımı üstlenmek. (Ö5)
- j) Okul geneli ödüllü şiir, kompozisyon, resim, karikatür, slogan, klip, sunu yarışmaları düzenlemek. (Ö22 ve Ö23 kodlu öğretmenlerin görev yaptığı okul bu yarışmaların bir bölümüne velileri de ayrı bir kategori olarak dâhil etmiştir.)
- k) Ayın değeri ile ilgili tiyatro, skeç, drama, koro, şiir, sunu vb. etkinliklerden oluşan veli ve öğrencilere sunulan sahne programları düzenlemek.
- l) Gönüllü öğrencilerin katıldığı grup çalışmaları yaparak öğrencilerin kendi evlerinde, okul içi veya okul dışı mekânlarda ders sonrası değerler temelli sohbet, danışmanlık çalışmaları gerçekleştirmek, kitap okuyup müzakere etmek. (Ö6, Ö8, Ö22,Ö23)
- m) Yardımlaşma ve paylaşma değeri çerçevesinde öğrencilerin kendi eşya, oyuncak veya kitaplarını bağışlayıp ihtiyaç sahiplerine ulaştırdığı kampanyalar düzenlemek. (Ö20) Kodlu öğretmenin görev yaptığı okulda öğrenci, veli,

öğretmen ve okul çevresindeki esnaf ve iş adamlarının da katılımıyla kalıcı bir yardım bütçesi oluşturulup *kırk yetimi sevindirme projesi* adı altında geniş bir çalışma gerçekleştirilmiştir.)

- n) Okul genelinde ilgili değerle bağlantılı (örn. Vefa: Beyaz Melek, Tarih Bilinci: Çanakkale Destanı vb.) film, çizgi film gösterileri yapmak.
- o) Değerler temelli geziler düzenlemek, okul gezilerine milli ve manevi değerler boyutlu mekânları da eklemek.
- p) Koro çalışması yapmak veya koro çalışmalarına değerler temelli türkü, ilahi, çocuk şarkıları, marşlar ilave ederek okulda konser düzenlemek, teneffüslerde bu koro çalışmalarının öğrencilere dinletilmesi. (Ö10)
- q) Okul genelinde ayın değerini taşıyan öğrencilerin seçilip ödüllendirilmesi.
- r) Okul duvarlarına değerlerle ilgili kalıcı sözler, resimler ve afişler asılması. (Ö18 ve Ö19) kodlu öğretmenlerin görev yaptığı okulda değerle ilgili sözler ve sloganların ay boyunca öğrencinin kıyafetine takılı olarak taşınması şeklinde de çalışma yürütülmüştür)
- s) Ayın değeri ile ilgili sınıflar arası drama yarışması düzenlemek.
- t) Her ayın değeri ile ilgili dönüşümlü veya ayrı ayrı panolar hazırlamak. [Okul panolarını daha cazip ve etkili hale getirmek için ayın değeri ile ilgili okul genelinde birden fazla pano düzenleyip bu panolara o değerle ilgili çeşitli sözleri parça parça veya şifreli olarak yerleştirip en kısa sürede sözleri birleştirip veya şifreyi çözüp gelen öğrencileri ödüllendirmek. (Ö18,Ö19)]
- u) Ayın değeri ile ilgili çeşitli meslek guruplarını okula davet ederek veya kendi ortamlarında onları öğrencilerle buluşturarak değer temelli sohbetler düzenlemek.
- v) 3. Sınıflarda serbest etkinlik saatlerinden bir saatin değerler eğitimi etkinliklerine ayrılarak öğretmenlerin zümre olarak belirledikleri ilave etkinlikleri bu saatte uygulaması. (Ö18,Ö19)<sup>15</sup>
- w) Okulun sosyal kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarını yürüten Sosyal Etkinlikler Kurulu'nun çalışma planında kulüplerin yapacağı çalışmalar arasında değerler

---

<sup>15</sup> İlgili okulun serbest etkinlik raporlarından bir örnek Ek 4'te sunulmuştur.

ile ilgili etkinliklere yer vererek farklı kulüplerin değerlerle ilgili çalışmalar yapmasını sağlamak. (Ö18,Ö19)<sup>16</sup>

- x) İzcilik çalışmalarında değerler temelli etkinlikler yapmak. (Ö20)
- y) Tarih bilinci çerçevesinde okulda öğrenci ve velilerin kendi yöresel tarihi eşyalarını barındıran bir müze oluşturmak...
- z) Mezun olan öğrencilere mezuniyet beratlarının milli ve manevi (Çanakkale 57. Alay mevki gibi) anlam ifade eden bir yerde yapılan törenle verilmesi. (Ö22)

#### *Değerler Eğitimi Çerçevesinde Sınıf ve Derslerde Yapılan Çalışmalar*

- a) Ders konuları ile bütünleşik olarak ayın değerini işlemek ve ayın değerini de içeren kompozisyon, şiir, resim, karikatür, sunum, kısa film, klip, şarkı, canlandırma, drama çalışması yaptırmak. Bu çalışmaları performans çalışması olarak değerlendirmek...
- b) Hikaye ve örnek olay üzerinden ayın değeri ile ilgili müzakere yapmak, öğrencilerin görüşlerini almak.
- c) İlçeden gelen, okulun değerler eğitimi komisyonu veya zümreler tarafından hazırlanan etkinlikleri uygulamak.
- d) Hikaye, örnek olay, haber, video, slayt, ikilemler, tarihi şahsiyetlerin hayatlarından kesitler veya fırsat eğitiminden yola çıkıp olayların değerlerle bağlantısını kurarak nedenler, sonuçlar ve alternatifler üzerine muhakeme yapmak.
- e) Okuma kitaplarının ve okuma parçalarının değerler çerçevesinde seçilmesi ve bunlar üzerinde değerlerin işlenmesi.
- f) Değerlerle ilgili oyun ve canlandırmalar düzenlenerek sınıfça değerlendirmelerin yapılması.
- g) Sınıf panosunu ayın değerine uygun olarak hazırlamak veya dersin ilgisine göre gazete ve dergi çıkarmak.
- h) Ayın değeri veya ders konuları arasında yer alan değer ile ilgili film, çizgi film izletmek.
- i) Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip bu maddeleri belli periyotlarla öğrencilerle müzakere etmek.

---

<sup>16</sup> İlgili okulun sosyal etkinlikler kurulu yıllık çalışma planından bir bölüm örnek Ek 5'te sunulmuştur.

- j) Ayın değeri bağlamında bir fikrim var kutusu yapıp oradan çıkan görüş ve nerileri sınıf olarak müzakere etmek.
- k) ğrencilere senaryolarını kendilerinin yazdıkları drama çalışmaları yaptırmak...
- l) Drama eğitiminde yer alan i ses ve donuk imge tekniklerini birleştirerek değerler eğitimine uyarlamak veya görsellerle konuşma balonlarını birleştirerek konuşturma tekniğini kullanmak.
- m) Olumlu ve örnek her türlü davranışı ödüllendirerek öğrencilerin değer gelişimini teşvik etmeye çalışmak.
- n) Fırsat eğitiminden veya ders konularından yola çıkarak değerlerin öğrencilerin inançları ile olan bağını kurmak ve bu doğrultuda anlatımlar yapmak.
- o) Ayet, hadis, atasözü, zlg sözleri öğrencilerle paylaşmak ve bunlar üzerine konuşmak.

Öğretmenlere okul, sınıf ve dersler genelinde yapılan çalışmaların öğrencilere yansımaları, okul genelinde ve öğrencilerde değerler eğitimi atmosferi oluşturması konusundaki görüş ve gözlemleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde birebir çalışmalar veya grup çalışmalarında yer alan, etkinliklere doğrudan katılan öğrencilerde ve etkinliklerin yeterince canlı işlenmesine bağlı olarak okul genelinde farkındalık oluşabildiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin görüşleri dört maddede yoğunlaşmıştır:

- a) Okul ve sınıf çalışmaları il ve ilçe geneli çalışmalara göre daha etkili oluyor. (1)
- b) Etkili bir şekilde ve katılımcılık sağlanarak yrtebildiğimiz etkinliklerimizin okul genelinde farkındalık ve bu değerle ilgili hassasiyet oluşturduğunu gözlemledim. (2,5,12,19,20,7,8,11,16)
- c) ocukların aktif olarak katıldığı etkinlikler, birebir çalışmalar ve grup çalışmaları en azından o etkinliğe katılan öğrencilerde bilinç oluşumu sağlıyor. (6,8,12,10,14)
- d) Yeterince etkili ve katılımcı uygulamalar yapamadığımız için etkili olmadı. (21)

Değerlerin zmsenip karaktere dönüştürülmesi değeri bilme, o değerin gereği olan ahlaki davranışı gerçekleştirme isteği duyma, davranışı gerçekleştirme ve bu değerle ilgili alışkanlık kazanarak karakterin bir parçası haline getirme gibi basamaklardan

geçerek gerçekleşir. Öğretmelere kurumlarında değerler eğitimi konusunda yapılan tüm çalışmaları göz önünde bulundurarak bunların öğrencilerde doğruyu bilme, doğruyu yapmaya istekli olma, doğruyu yapma ve doğruyu yapmayı alışkanlık haline getirme aşamalarında ne kadar etkili olduğuna dair görüş ve gözlemleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının etkililiğini belirleme açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde bütün öğretmenlerin bu çalışmaların sonuçlarını tek tek öğrencilere bağlı olarak değerlendirmek gerektiği noktasında görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler etkinliklerin öğrencinin etkinlikteki rolü, aile ve çevre profiline bağlı olarak onun değeri kazanma düzeyine etki edebildiği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşlerinden bir kısmı aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

*Bu öğrenciden öğrenciye değişiyor. Bazısında bilme basamağındasın. Bazısında alışkanlık haline getirme basamağındasın. Bazısında gerçekten alışkanlık basamağına gelebiliyoruz. Ama burada şu var yani bütün öğrencilerin ailesi önemli. Öğrencinin kapasitesi önemli... Çevresi önemli... Çocuğu eğitim süreçlerine ne kadar isteyerek çekebildiğimiz önemli... Bunların hepsi önemli, (Ö1)*

*Bu dediğiniz aşamalar aile çevre, çevrenin içinde sokaktan ülkeye dünyaya kadar uzanan boyutları var. Mesela çocuk bakıyor medyaya öyle şeyleri yapanlar var ve onların yanına kalıyor. Yani birçok faktöre bağlı... (Ö8)*

Öğretmenlerden etkinliklerin sonuçlarını - öğrenciden öğrenciye değişmekle birlikte - okul veya sınıf genelindeki gözlemlerine dayalı olarak genel algıları sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları etkinliklerin öğrencilerde çok büyük oranda bilme düzeyinin üstüne çıkılabildiğini ancak alışkanlık haline getirme oranına erişilebilen öğrencilerin de sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20,Ö23) genel olarak öğrencilerin değerlere uygun davranma isteği duydukları ve durumsal olarak değere uygun davranışlar gösterdiklerini; aile ve çevresel faktörlerin destek verdiği, etkinliklere aktif katılımı sağlanabilen öğrencilerde de alışkanlık haline getirme düzeyine çıkılabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.



*Okul dışında, ders dışında öğrencilerin sorumluluk aldığı etkinlikler faydalı oluyor. Sorumluluk almak çocuğa o değeri içselleştirme adına etki yapıyor. Bununla ilgili birebir örnekler gözlemledik. (Ö2)*

*Eğer ben hani öğretmen etkinliği istenilen şekilde doğru uygulamışsa o değerleri alışkanlık boyutuna getirebiliyor çocuklar. Gerçekten alışkanlık kazanabiliyorlar. Hani temizlik konusunda biz bunu gördük. Dikkat ediyorlar yani. İster istemez rahatsız oluyorlar. Sınıfların pis halini de biliyorlar temiz halini de görüyorlar. Çocuk bir de bu işin içine birebir katıldığı zaman benimsiyor onu. Sınıf anayasasını sınıf kurallarını belirledikleri zaman bizim sınıfımızın şöyle şöyle kuralları var dediler. Uyuyorlar o zaman. Alışkanlık haline getiriyorlar. Ama öğretmen önemsemiyorsa o zaman çocuk fark etmiyor bile. Doğru uygulama ve önemsemeye bağlı yani. Ama genelleme yapmak gerekirse bu alışkanlık boyutuna çok az kişi gelebiliyor. Genelde bilgide kalıyoruz. Bazıları yapmayı istemeye de geliyor ama şartlar zorluyor çocukları. (Ö3)*

*Her değer konusunda bilgileri var diyebilirim ama alışkanlığa dönüştürmek konusunda başarılı olduklarım da var olmadıklarım da var. Öğrenci bazlı değerlendirmek gerekir. Bazılarında bazı değerler alışkanlığa dönüşürken bazılarında dönüşmeyebiliyor ya da bir başka değer alışkanlığa dönüşebiliyor. Bir de bazı değerler bilgi düzeyinde kalırken bazıları alışkanlık düzeyine gelebiliyor. Öğrenciye göre, işlenişe göre, çocuğun o değeri evde ailesi tarafından gözlemlemesine göre değişiyor. (Ö4)*

*Genel olarak baktığımızda o son basamağa alışkanlık oluşturmaya kadar gelebiliyoruz aslında. Yani çocuk bir iki defa yapıyor ama kalıcı karaktere dönüşmüyor. Onu da söylemiştim yani dışarıdaki gerçek hayat çocuğa farklı şeyler söylüyor. (Ö5)*

*Bizim öğrencilerimizin hemen hemen hepsi değerlerimizi biliyor diyebilirim. Tamamına yakınının yapmak istediğini de biliyoruz. Ne kadarı bunu yapıyor ya da ne kadarı bunu hayatının bir parçası haline getirmiş diyorsanız yüzde kırkı bunu alışkanlık haline getirmiş diyebilirim. Ama eğer yapmaya çalışan ve nispeten yapanlarla bu oran biraz daha fazladır. (Ö6)*

*Burada çok faktör etkili... Ama genelleme yapsak başlangıç seviyesinin biraz üstündeyiz. Yani öğrenciler yapılan çalışmalarla iyi şeylerin farkında ve iyi şeyler yapmak istiyorlar. (Ö7)*

*Yüzde otuz yüzde kırk doğruyu yapma aşamasına gelebiliyoruz. Bunu çocuklarda gözlemleyebiliyoruz ama daha fazla şeyler yapılacak ki bu daha yukarı çıkacak. (Ö11)*

*Öğrenciler değerleri öğrenip iyi olduğunu takdir ediyor, öğrendiklerini yapmak istiyor. Sonuçta bunlar yaşı küçük çocuklar, on iki on üç yaşlarında. Onlarda böyle bir açlık oluşuyor ama çok fazla çevresel etki var. (Ö12)*

*Sınıfımı ikiye bölersem bir kısmında ikinci aşamadayım yapmak istiyorlar. Konuşunca haklısınız öğretmenim diyorlar. Ama yarısında üçüncü aşamadayım. Dördüncü aşamayı henüz görme şansım olmadığı için böyle söylüyorum ama birçok değeri bence bu gurup sıklıkla yapıyor. (Ö13)*

*Etkinlikler farkındalıkta çok etkili herkeste bu oluşuyor diyebilirim. Çocuk yardım etmesi gerektiğini, kendine düşen görevleri fark ediyor. Yani bu çocukların yüzde kırkında iyi etki bırakıyor. Onlarda yani bu yüzde otuz kırkta direkt davranışı görebiliyorsunuz. Zaten onlar almaya açık çocuklar. İstek aşaması ise biraz da karmaşık bir şey... Çevresel etkiler bunu azaltıyor. Çevrede bana necilik hâkim. (Ö14)*

*Çalışmalar yapıldığı zaman öğrenci o işin farkına varıyor. Onu yapma yönünde de belli seviye de istek duyuyor. Temizlik konusunda ya da mesela Yeşilay haftasında yaptığımız etkinliklerde ciddi katılım gösterdiler. Şimdi o çocukların ben bilerek sokak kirleteceğine veya sigaraya istek duyacaklarına ihtimal vermiyorum en azından bu konuda direnç gösterecekler. Farkındalık oluştu yani. Bu işler yapınca, çocuklar işin içine katılınca davranış gelişiyor. Çocuk sokakta başkasının attığı çöpleri toplayınca devrim oluyor zihninde. Süreçlere katılan çocuklarda davranışa dönüşüyor. Eğer genelleme yapmak gerekirse yüzde yirmi yüzde otuz davranış aşamalarına geliyoruz. (Ö18)*

*Bilme olarak tamamında diyebilirim. Yani benim okulumda tüm öğretmenlerim değerlere beş on dakika ayırdı. Yani her öğrencinin işlenen değerler ve bunların güzelliğinden haberi var. İstek duyma aşamasında da iyiyiz diye düşünüyorum ama davranışa dönüşme deyince orda çok fazla faktör var istek çok fazla ama yapmaya hele alışkanlık haline getirmede çok fazla engelleyici faktör var. Yine de okulda ciddi bir değişim olduğunu söyleyebilirim. Dedim ya eskiden bir günde sökülüp dağılan pano yazılarının artık sökülmemesi bile bence büyük gelişme. (Ö19)*

*Bir noktaya kadar gelen öğrenciler var, yüzde yüz davranış aşamasına gelen öğrenciler var. Ama ben burada orana pek bakmıyorum bir iki çocuğa bile tesir edebilmek başarıdır bence. Burada 4200 öğrenci var. Şunu gözlemliyoruz mutlaka davranışlara tesir ediyor. Belki hemen değil ama sabırla birkaç yıl içinde değişim oluyor. Mesela ilk*

*yıl bahçedeki ağaçların çoğu kırıldı ama bu sene yeni diktiğimiz ağaçlar daha iyi korunuyor. Demek bu yıl doğa ve bitki sevgisi üzerine etkinlikler ve bununla ilgili yoğun çalışmalar yararlı olmuş. (Ö20)*

*Hepsinden biraz alıyor çocuklar ama zamanla farkında olmadan aldıkları ilerde etkisini gösteriyor. Biz mesela her sene ikinci sınıftan itibaren birçok değeri veriyoruz sekizinci sınıfa geldiklerinde mesela gerçekten bizim öğrencilerimiz farklı oluyor. Okulda mesela bizim üst sınıflarda olumsuz davranışlar görülmez. Mesela dışarıdan bize dört, beşte gelen öğrenci ile baştan okulumuzda olan arasında ciddi fark görüyoruz. (Ö23)*

Öğretmenlere değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğini artırmak için keşke şöyle yapsak veya şöyle olsa dediğiniz noktalar var mı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları değerler eğitiminin verimliliğini artırmak için nelerin yapılması gerektiğine dair temenniler ve ileriki yıllarda değerler eğitimi ile ilgili yapmayı düşündükleri çalışmalar üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitiminin verimliliğini artırmak için yapılmasını temenni ettikleri çeşitli çalışma ve düzenlemeler şunlardır:

- a) Keşke okullar daha çok hayata yakın hale getirilebilse, değerler eğitimi çalışmaları hayatın daha içinde yürütülebilse. (Ö1,Ö5,Ö19)
- b) Okullarda yürütülen faaliyetlerde resmi prosedürler için içeriğinden, özünden daha önemliymiş gibi algılanmasa. (Ö1,Ö12,Ö19,
- c) İlköğretimde, özellikle küçük sınıflarda akademik müfredat daha az yoğun ve daha esnek olsa, okul ve öğrenciler test baskısından kurtarılsa, değerlere yönelik ilgi ve zaman artırılsa. (Ö1,Ö3,Ö5,Ö11,Ö19)
- d) Okul ve öğretmenler değerler eğitimi etkinliklerinde öğrencilerin ilgilerini çekecek materyaller noktasından sistemli bir şekilde desteklense. (Ö4,Ö12)
- e) Değerler eğitiminde gönüllü ve bilinçli öğretmenlerimiz daha çok olsa. (Ö6,Ö21)
- f) Okul ve sınıflarımız kalabalık olmasa, küçük gruplarla değerler eğitimi çalışması yapabilesek. (Ö6,Ö13,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21)

Öğretmenlerin değerler eğitiminde verimliliği artırmak için yapmayı planladıkları çalışma ve etkinlikler şunlardır:

- a) Okul koridorlarına değerler sokağı düzenlemesi yapmak. (Ö1,Ö7)
- b) Öğrencileri huzurevi, sosyal yardım organizasyonları vb. ile daha çok bir araya gelmesini sağlamak. (Ö1,Ö12,Ö14,Ö17)

- c) Değerler konusunda problem yaşanan öğrencilerle sportif, sanatsal, toplum hizmeti tarzı birebir uygulamalar yapmak. (Ö14,Ö15,Ö19)
- d) Öğrencilere rol model olacak kişiler en az bir günü okulda çocuklarla paylaşacak kadar geniş çalışmalarla öğrencilerle buluşturulmalı. (Ö16,
- e) Okulda düzenli değerler temelli film gösterileri yapmak (Ö16,Ö18)
- f) Facebook, Youtube gibi paylaşım sitelerini değerler temelli video ve paylaşımlar konusunda aktif kullanacak şekilde öğrencilerle gruplar oluşturmak. (Ö1,Ö16)
- g) Hayat koçluğu uygulamasını değerler eğitimi ile bütünleştirerek uygulamak. (Ö18,Ö19,Ö21)
- h) Okul bahçesine bakımında öğrencilerin de sorumluluk aldığı doğal bir bitki parkı ve hayvanat bahçesi kurmak. (Ö20)

#### **6.2.4. Değerler Eğitimi Uygulamalarında İmkânlar ve Materyaller**

Değerler eğitimi etkinliklerini etkili bir şekilde sürdürebilmek ve okullarda ciddi farkındalık oluşturabilmek için okulların sahip oldukları insan kaynaklı ve fiziki imkanlar ile etkinlikleri çeşitlendirebilmeyi sağlayacak materyaller önemlidir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında okulların imkânları, değerler eğitimi için kullanılan materyaller ve bu materyallere ulaşım yolları ile verimli materyallerin üretimi için yapılması gereken çalışmalara yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin açıklamalarına göre okullarda değerler eğitimi çalışmalarının verimli şekilde yürütülmesini engelleyen faktörler aşağıdaki maddelerde yoğunlaşmıştır:

- a) Değerlerin önemi ve bunların öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği konusunda yeterli duyarlılığa sahip öğretmenlerin az oluşu. (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö21,Ö22,Ö23)

*Bütün öğrencilere birebir ilgilenmek için ulaşamıyoruz. Bu konuda yeterli öğretmen yok. Öğrenciye bu değerleri verecek niteliğe, fonksiyona ve farkındalığa sahip yeterli öğretmen yok. Çünkü bu bana göre bir gönül işi... Öğretmen bunu kendine aldığı maaş karşılığında okulun kendine yüklediği bir görev olarak görürse açıkçası bir şey çıkmaz. (Ö6)*

*En temel sorun yine bireyde öğretmen faktöründe çıkıyor. Yetişmiş, motive olmuş, buna inan isteyen, inanç geliştirmiş kendini bu noktada tamamlamış, soru işareti bulunmayan hedefe kilitlenen öğretmen azlığı diye düşünüyorum. (Ö12)*

*Okulda idareci yeterince inanmazsa peşinden koşmuyor. Biz ne kadar uğraşırsak uğraşalım o derecede farkındalık oluşturamadık. Üç beş çocuğa bu değerleri verebilsek okul için de büyük kazanım olduğuna onları inandıramadık. Onlar hala SBS derdinde. İşte okulumdan öğrenci SBS’de başarı kazansın okulun adı duyulsun düşüncesi hâkim. (Ö15)*

*İşleri sahiplenen insanların sayısının azlığı okuldaki ruhu da etkiliyor. Önce yani okul müdürlerinin, ilçe milli eğitim müdürlerinin böyle bir çalışmanın olduğunu fark edip ciddiye alması gerekiyor. Öğretmenleri ikna edecek onlar ama öğretmenler de kolay ikna edilemiyor. Duyarlı idareciler olsa ve öğretmenlerde de duyarlılık olur ve onları da işin içine katarız.(Ö21)*

- b) Kurumun fiziki yapısının ve maddi kaynaklarının değerler eğitimi etkinliklerini yürütmek için gerekli asgari tasarrufları karşılayacak yeterlilikte olmaması.(Ö1,Ö3,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20)

*Kurumumuzun maddi ve fiziki imkânları da değerler eğitimi çalışmalarını yürütmek için yeterli değil. Biz mesela velilerden para topluyoruz. Fotokopi çekemiyoruz değerler eğitimi çalışmalarını bırakın sınavların fotokopilerini bile çekemiyoruz.(Ö1)*

*Bazı okullarda karne basacak para yok. Burada değerler eğitimi ile ilgili bir etkinliğe nasıl girişirsin. Bizim okulda okulun çok kalabalık olması, fiziki sıkıntılar, sportif faaliyetler, kültürel faaliyetlerle ilgili yeterli mekânlar olmuyor.(Ö20)*

- c) Okullarda idari ve akademik iş yükünün yoğunluğu ve sınav kaygısı nedeniyle değerlere yeterli zaman ve ilginin ayrılamaması. (Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö21)

*Esas büyük problem biz teste o kadar çok yöneldik ki her şeyimiz ona dönük. Ondan ötesini düşünemiyoruz. (Ö11)*

*Ağır müfredat, özellikle dört beşinci sınıfta... Müfredatın ağır oluşu öğretmenleri başka etkinliklere girme konusunda kaygılandırıyor. Müfredatı hafifletmekten maksat atalım öğretmeyelim değil, çocuğun yaş seviyesine uygun ve gereksiz ayrıntılara girmeden net öğretmek. Bir sürü çocuğun seviyesine uygun olmayan soyut şeyler veriliyor.(Ö16)*

- d) Okul ve sınıfların çok kalabalık ve büyük olması, okul içi iletişim kanallarının iyi işletilememesi. (Ö3,Ö10,Ö11,Ö13,Ö16,Ö17,Ö20)

*İletişim bence büyük sıkıntı. Yapılacak çalışmaların etkin bir şekilde öğretmene aktarılamaması ve öğretmenden öğrenciye aktarılamaması. Okulun çok büyük olması ve okulda, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması.(Ö10)*

*...öğretmenlere değerler eğitimi etkinlikleri yeterince anlatılamıyor. Hatta konular bile ay aya ulaşmıyor öğrencilere yani bir kopukluk var.(Ö16)*

- e) Öğretmenlerin yürütmek istedikleri etkinliklerde resmi prosedür ve organizasyona dair işlerde yeterli desteği alamamaları nedeniyle yılınlık gelişmesi. (Ö1,Ö3,Ö12, Ö14)

*Öğretmen bir şey yapacağını dediği zaman yaptığına yapacağına pişman edilmemesi gerekir. Daha sonraki projelerde sonra bu öğretmen ben bir daha böyle bir işe kalkışmam diyor. Sonuçta bu gönüllülük esasına dayanan bir şey... Hevesi kursağında bırakılmamalı yani insanın. Ekonomik ve fiziksel destek iyi sağlanmalı. En basitinden bir geziye gideceklerse servisin hemen onlara ayarlanması, müzeye gideceklerse girişin önceden ayarlanması... (Ö12)*

- f) Programın, etkinlik örneklerinin vb. okullara geç gelmesi, her aya bir değer gibi sınırlayıcı bir yaklaşım içermesi nedeniyle değerlere yeterli zaman ve ilginin ayrılamaması. (Ö3,Ö10,Ö19)

*Uygulamada aksaklıklar var mesela bize takvim ocak ta geliyor. Bu tarihte de iki tane değer gitmiş oluyor zaten.(Ö10)*

*Her aya bir değer yetişmiyor. Süreç yetmiyor. Yarım gün eğitim yapıyoruz bir de. Pek çok etkinlik planlanıyor ama yetişmiyor. Mesela bu kadar çok değer olacağına dört değer olsa ama tam anlamıyla dolu dolu işlense. Süreden sıkıntımız var yani. Fiziksel, maddi imkânsızlıklar var ama biz gerekirse cebimizden veriyoruz. (Ö19)*

Öğretmenlere değerler eğitimi için yaptıkları etkinliklere ve bu etkinlikler için gerekli materyal ve araçlara nasıl ulaştıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarına dayanarak sınıf ve okullarında hangi etkinlikleri yapacaklarını belirleme ve belirledikleri etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli formlar, etkinlik planları, görsel, yazılı ve işitsel materyaller edinmede izledikleri yollar aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

- a) Öğretmenler olarak bireysel veya okul komisyonu ile kendimiz hazırlıyoruz. (Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23)

- b) İlçeden MEM'den gelen etkinlik örneklerini kullanıyoruz. (Ö1,Ö10,Ö12,Ö13,Ö15,Ö20,Ö21)
- c) İnternette, değerler eğitimi paylaşım sayfalarından ve mail gruplarından yararlanıyoruz. (Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö23,Ö21,Ö22)
- d) Diğer zümrelerin veya diğer okullarda görev yapan arkadaşların çalışmalarından yararlanıyoruz. (Ö3,Ö12,Ö16,Ö18,Ö23)
- e) Çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanmış kaynaklar ve bazı süreli yayınları kullanıyoruz. (Ö1,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23)

Öğretmenlere çeşitli kaynaklardan ulaştıkları veya kendi ürettikleri değerler eğitimi etkinlik ve materyallerinin verimliliğini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları değerler eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde kaliteli materyal elde edilemediği yönündedir. Öğretmenlerin açıklamalarından iki farklı yönelim oluşmuştur:

- a) Öğrenciyi sıkmadan, onda istek uyandıracak etkinlik ve materyaller çok az. (Ö1,Ö8,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23)
- b) Etkinliklere emek verilmiş ancak onları kendi şartlarına uyarlayıp canlı bir şekilde işlemek için öğretmenlere çok iş düşüyor. (Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14)

Değerler eğitimi konusunda eğitimcilerin elini güçlendirecek kaliteli materyallerin hazırlanması için hangi kurumların ne tür çalışmalar yapması gerektiği öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları materyal geliştirme konusunda milli eğitim, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yayınevlerini içine alan geniş katılımlı projeler şeklinde materyal geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği yönündedir. Bu süreçte uygulayıcılar olarak öğretmenlerin, yol gösterici olarak akademisyenlerin aktif görev alması; alt birimleri ile birlikte milli eğitimin, STK'ların ve yayınevlerinin ortak protokollerle bu konuda çalışmalar yapmak isteyen eğitimcilere çalışma platformları oluşturması görüşü ağırlık kazanmaktadır. Öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşlerinden yapılan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Ben bu konuda materyal geliştirme için milli eğitimin sivil toplu kuruluşları ile birlikte çalışması gerektiğini düşünüyorum. Okul ve öğretmenler ve akademisyenler de bu materyal hazırlama süreçlerine dâhil edilmeli yani. (Ö1)*

*Belli merkezlerin örneğın vakıf gibi slaytsa slayt filmse film çocuğa izlettiğimde işte budur dedirtecek dokümanlar hazırlatması lazım. Bunu çeşitli vakıf veya yayınevleri yapıyor ama çok yeterli olmadı. Profesyonel komisyonlar olmalı. Devlet bütçe oluşturur sivil kuruluşlar proje sunar ve ciddi bir kadro oluşturur. Ama ciddi kadro yani öyle boş zamanlarda part-time değil. Ciddi bir sayfa oluşturup bir yılda tamamlanabilir mesela. Şimdi bakıyorsunuz dağınık bir sürü kişisel, kurumsal sayfa hepsini bir materyal için taramak bile büyük zaman israfı olabiliyor. (Ö8)*

*Bu konuda gönüllü, buna inanan öğretmenlerin bir araya gelip ben bu konuda materyal üretmesi gerektiğini, kitap hazırlaması gerektiğini düşünüyorum. Milli eğitim bunu organize etsin, kaynak aktarsın, bassın. Bunlar ders kitabı şeklinde değil öğretmen kılavuz kitabı şeklinde olmalı. Bunlar set gibi olmalı. Mesela ilçe milli eğitimin her değerle ilgili seçtiği filmler çok harikaydı. Bunu pek farklı etkinliklerle ilgili yapsaydı çok iyi olur. Zamanla da olacak bence. (Ö13)*

*Sivil toplum, ilçe milli eğitim öğretmenlerin görüşlerini ve katkılarını alarak böyle etkinlik bankaları hazırlayabilir. Mesela değerlerle ilgili filmler çekilmeli bu belki daha ileri aşama ama göze sokmadan hem çekici hem eğitici filmler çekilmeli. (Ö19)*

*Bence milli eğitim bu işin çatısı olduğuna göre üniversitelerle beraber geniş çalışmalar yaparak materyal üretmeli. Mesela milli eğitimde birçok yetenekli öğretmen arkadaşımız var onlar teşvik edilse, yaptıkları ödüllendirilse üniversitelerden de destek alınsa harika bir havuz oluşabilir. Bu interaktif ortamda yapılabilir. Böyle tüm gönüllü arkadaşlar buna katkı sunar. (Ö20)*

#### **6.2.5. Değerler Eğitimi Programının Kriterleri**

Çalışmamızın dördüncü bölümünde değerler ve karakter eğitimi programlarının uygulamalarından ortaya çıkan tecrübe ve bulgulara dayalı olarak etkili bir değerler eğitimi programının kriterlerini belirlemiştik. Bu başlık altında öğretmen görüşlerine göre okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimi programlarının bu kriterleri karşılama düzeyi değerlendirilecektir. Görüşme yaptığımız 23 eğitimcinin görev yaptığı 11 eğitim kurumunun tamamında bir değerler eğitimi programı uygulanmaktadır. Bu kurumlardan yedi tanesi İstanbul MEM tarafından okullara gönderilen programı uygulamakta, ikisi devlet okulu ikisi özel okul olmak üzere dört okul MEM'in



programını kendi değerler eğitimi programı ile bütünleştirip değerler ve etkinlikler açısından daha da genişletilmiş bir program uygulamaktadır.<sup>17</sup>

Değerler eğitimi programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak kriterlerin başında programın hazırlanması ve uygulanması sürecinde okulun tüm paydaşları (idare, öğretmen, öğrenci ve veliler) ile işbirliği gelmektedir. Çalışma grubumuzda yer alan öğretmenlerden üç tanesinin (Ö20,Ö22,Ö23) görev yaptığı iki okulda idare; okulun paydaşları ile görüşme, toplantı ve anket tarzı çalışmalarla okulda uygulanmasını istedikleri değerleri belirlemiş, bunları MEM'in programı ile bütünleştirerek uygulamıştır. Bu iki okul dışında yedi (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö18,Ö19) öğretmenimizin görev yaptığı iki okulda ise değerler konusunda MEM'in programına aynen bağlı kalınmakla birlikte etkinlikler, alt değerler ve uygulamalar konusunda öğretmenlerin katılımıyla uygulama planları hazırlanmıştır. Bu durum programların hazırlanmasında okulların çoğunda paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanamadığı, paydaşların program hazırlama sürecine yeterince dâhil edilemediğini göstermektedir. Oysa paydaşların bu sürece dâhil edilmesi uygulama süreçlerinde gönüllü katılımcılığın sağlanabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlere değerler eğitimi programının uygulanma aşamasında okul paydaşları arasında yeterli işbirliğinin sağlanıp sağlanmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde değerler eğitiminin uygulanma aşamasında da paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. On üç öğretmen bu konuda paydaşların hiçbiri ile yeterli işbirliğinin sağlanamadığını belirtirken, yedi öğretmen velilerin süreçlere katılmadığını belirtmiş iki öğretmen ise tüm paydaşların katkısının alındığını belirtmiştir. Kaymakcan ve Meydan (2010)'ın DKAB öğretmenleri üzerine gerçekleştirmiş olduğu nicel çalışmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin %60'tan fazlasının öğrencilere olumlu değerlerin kazandırılmasında okul personeli arasında yeterli destek ve işbirliğinin sağlanamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin açıklamalarından yapılan bazı doğrudan alıntılarla birlikte görüşlerin odaklandığı noktalar şöyledir:

- a) Hayır, hiçbiri için sağlanamıyor.  
(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö21)

---

<sup>17</sup> MEM'in programını genişleterek uygulayan özel okullardan birisine ait programın bir bölümü Ek 6'da bir devlet okuluna ait program ise Ek 7'te sunulmuştur.

*Bu çalışmalar Türkiye’de yeni olduğu için sindire sindire olmuyor birde eski yapı eski kafa yeni olanı sindirmek istemiyor. O eğitimden geçmemiş olan insanlar bu çalışmayı başlattılar. Veliler de böyle bir şeyi henüz fark edemedi. Öğrencide yeterince katılıyor diyemem. Öğretmen de bu konuda yeterince katılamıyor. Herkes değerler eğitimi önemli diyor ama içeriğini dolu dolu doldurmayınca yeterli cazibeyi çekemiyor. (Ö8)*

*Hayır bunun uygulanmasında yeterli fikir alışverişi ve işbirliği yapılmıyor. Ben mesela bireysel çalışıyorum. (Ö4)*

b) Öğretmen, öğrenci ve idare için istenen düzeyde olmasa da sağlıyoruz ancak veli konusunda çok yetersiz. (Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13,Ö19,Ö22)

*Evet öğrenci katılıyor. Öğretmenler de üzerine düşeni yapıyor. Her zümreden bir temsilciyle planlama yapılıyor. Yani tüm zümrelerin katkısı oluyor. Değerleri ve etkinlikleri seçip uygulayabiliyoruz. Veli konusunda aynı şeyi söyleyemem mesela veli çoğu zaman bilinçsiz olunca bir konferans yapılıyor mesela çoğu katılmıyor. Veliyi yeterince katabildiğimizi söyleyemem. (Ö7)*

c) Evet, tüm paydaşları katabiliyoruz. (Ö20,Ö23)

*Biz hazırlama, uygulama aşamasında rehberlik servisini kullanıp velilere, öğrencilere anket çalışması yaptırıyoruz, öğretmenlere görüşme. Mutlaka onların katılımını alıyoruz. Biz velilerin değerlerini alıyoruz, görüşlerini alıyoruz. Okulumuzun velilerinden alevi olanlar olsaydı mesela okula bir alevi dedesi getirirdik mutlaka... Bunda iddialıyız. (Ö20)*

*Evet, son iki senedir katabiliyoruz. Mesela slayt video yarışması yaptık veliler arasında bile. Benim sınıfımın mesela konusu sevgi saygıydı velilerimize de böyle bir yarışma yaptık onların yaptıkları video, slaytlar veli kategorisinde değerlendirilip ödüller verildi. Bu ürünler mesela bir havuz yapıldı ve zaman zaman kullanıyoruz. Sahne programları yaptık mesela birçok değerle ilgili veliler katıldı. Huzur evi ziyaretimize mesela velilerimiz evlerinde sarma, kek yaparak katıldı geldiler. İstenen seviye de değil ama katabiliyoruz velilerimizi. Zaten program sınıflara göre zümreler tarafından hazırlanıyor. Öğretmenlerin katılımı çok güzel yani (Ö23)*

Değerler eğitimi programının etkililiğinin kriterlerinden birisi programın uygulama aşamasında okul çevresindeki belediye, STK, medya, ticari kuruluşlar vb. sivil ve resmi unsurların desteğini alabilmektir. Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları değerler eğitimi çalışmalarının okul dışına taşacak, okul dışı unsurları da süreçlere katacak

ölçüde gelişmediğini göstermektedir. Sekiz öğretmen bu konuda talepte bulunsalar da çevredeki kurumların kendilerini anlayıp destek vermediğini, beş tanesi desteğe ihtiyaç duyacak projeler geliştirmediklerini, iki tanesi destek almaya çalıştıklarını fakat prosedürlerin yıldırıcı olduğunu, üç tanesi ise kendi imkanlarının buna ihtiyaç bırakmadığını belirtmiştir. Sadece altı öğretmen uygun projelerle gittiklerinde destek aldıklarını belirtmiştir. Bu durum değerlerin önemi konusunda okul dışında da topyekûn bir farkındalık gelişimine ve değerleri öğretmede okul dışı unsurların sorumluluklarına güçlü bir vurguya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

a) Yok, destek alamıyoruz. Bu konuda bilinç ve istek yok.  
(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö15,Ö16,Ö18)

*Almaya çok çalıştık alamadık. Mesela değerler eğitimini belediye yıllık faaliyet planlarına sokmaya çalıştık. Önce tamam dendi, seminerler, film gösterileri, sohbet toplantılarını belediye kendi kültür programına alacaktı değerler eğitimini ama sonuç alınamadı. Belediye veya diğer kurumlar bu işe kendine ne getiriyor reklam açısından diye bakıyor. (Ö15)*

*Mesela öğrencilere film gösterisi için bize salonunuzu verin dediğimizde veya bizim belirlediğimiz bir filmi öğrencilere getirin sponsor olun dediğimizde ilçe komisyonu olarak bunu iletmişimizde anlamıyorlar. Bize ben bir filmle anlaştım sen buna uygun değer bul diyorlar. (Ö16)*

b) Desteğe ihtiyaç duyacak etkinlik ve projeler geliştirmedik.(Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö21)

*Şu ana kadar almadık. İhtiyaç duyacağımız bir proje gelişmedi. İhtiyaç duyulsa bunu yapmak isteyen adam çatır çatır desteği bulur alır diye düşünüyorum. (Ö12)*

c) Kendi imkânlarımız desteğe ihtiyaç bırakmıyor.(Ö8,Ö22,Ö23)

*Biz özel okul olduğumuz ve bir vakfa bağlı olduğumuz için kendi kendimize yetiyoruz. Ama ihtiyaç olsa alırız. (Ö23)*

d) Uygun etkinlik ve taleplerle gittiğimizde alıyoruz. (Ö5,Ö6,Ö9,Ö14,Ö19,Ö20)

*Uygun proje ile gittiğinizde alıyorsunuz. Proje geliştirin yeter ki. Mesela bize Kızılay aşevlerindeki çalışmalara çocuk katma ve kardeş aile gibi çalışmalarını tanıtıyor. Belediye, Kızılay, Emniyet ile ortak çalışmalar yaptık bu sene. (Ö14)*

*Biz alıyoruz. Projemizi geliştirip çevredeki kurumları, zengin veya iş adamlarını ikna ettiğimiz zaman sorun kalmıyor. (Ö20)*

d) Okul dışı kurumların desteğini alma konusundaki prosedürler bu arayışa yönelmeyi engelliyor.(Ö11,Ö14)

*Mesela bizim okulun yakınında belediyenin bir spor kompleksi var her türlü spor imkanı var orda ve hocalar eşliğinde pek çok spor öğrenilebiliyor. Ben küfür ve uyumsuzluk sorunu olan bazı öğrencileri oraya yönlendirdim mesela aileleri de oraya yönlendirdim. Sınıftan oraya giden çocuklar oldu. Devam ediyorlar ve faydası oldu. Sonra belediyenin kültür binası var oraya sınıfımı yönlendirdim ve ben de iki defa götürdüm ücretsiz olarak. Ama mesela geziye gitmek istiyoruz prosedürü var. Prosedürler çok olduğu için bizi yoruyor. Bıktırıyor resmen. (Ö11)*

Değerler eğitimi programının etkililiğine dair bir diğer kriter programdaki değerlerin ders konuları ile bütünleştirilerek işlenmesidir. Öğretmenlere programlardaki değerleri ders konuları ile bütünleştirerek işleyip işleyemedikleri, derse girmeyen idarecilere ise aldıkları raporlara dayalı olarak genel kanaatleri sorulmuştur. On öğretmen bu konuda bir sıkıntı yaşamadıklarını sık sık ders konuları ile değerleri bütünleştirdiklerini belirtmiştir. Söz konusu öğretmenlerin yedisinin DKAB, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından olmaları nedeniyle derslerinin özelliği sayesinde daha rahat bütünleştirebilme yaptıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkan bir diğer nokta ise bütünleştirmenin sağlanabilmesinin ve derslerde fırsat eğitimi yoluyla değerlere yer verilmesinin öğretmenlerin kendi hassasiyetine bağlı olduğu hususudur. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki noktalarda odaklanmıştır:

a) Ders konularım müsait, istediğim zaman bütünleştirebiliyorum.  
(Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17)

*Din kültürü dersi ile değerler aslında iç içe. Mesele kul hakkı konusu derken değerlerle alakalı... Sadaka derken aynı şekilde değerlerle alakalı... Hz. Muhammed'in hayatından örnek davranışlar ünitesi var mesela oradaki başlıkların hepsi değerler eğitimi ile alakalı. Dolayısıyla bunları işlerken bir şekilde mutlaka ilişkilendiriliyor. (Ö1)*

*Ben bütünleştiriyorum. Türkçe değil matematik bile bu konuda imkân sunabiliyor. Türkçede okuma parçalarını, sosyalde konuları, projeleri ona göre belirlemek zaten sıkça yapıyorum. Aklımda hep bir yönüyle konuya o değer açısından bakarsam oluyor. Ama bunun için müfredat yoğunluğu bazen fırsatı kaçırmamıza neden oluyor, sınıfta*

*tam fırsatı anı yakalamışsınız konuyu yetişmesi düşünesi aklınıza geliyor ve atlıyor veya kısa geçiyorsunuz. (Ö16)*

- b) Bazı konu ve derslerde bütünleşiyor ama matematik gibi derslerde her zaman konuya uymayabiliyor. (Ö5,Ö21,Ö23)

*Çok güzel birleştirdiğim örnekler çıktı. Fen bilgisi ile bile o kadar bağdaşan değerler çıktı ve çocuk anlamadı ile yani ben onu aralara yaydım. Ama bazıları işlediğim konuya paralel gitmeyince bugün çocuklar ayrı bir slayt izleyeceğiz ve ya şöyle bir etkinlik yapacağız gibi işledim. (Ö5)*

- c) Tüm derslerde bu imkan var ancak öğretmenin hassasiyetine kalıyor. (Ö3,Ö4,Ö9,Ö10,Ö19,Ö20,Ö22)

*Arkadaşlarımızdan hem rapor alıyoruz hem de sözlü zümre yapıyoruz. Arkadaşlar buralarda paylaşıyor bunu. Bakıyorsunuz bir arkadaşımız çok heyecanlı bir şeyler yapmaya çalışmış, ders konularının arasına serpiştirmiş ama bir başkası bunu geçiştirmiş. Yapmış ama görev gereği yapmış. Aslında bütünleştirmek isteyen bütünleştiriyor. (Ö22)*

- d) Bütünleştirilemiyor, derslerden bağımsız etkinliklermiş gibi algılanıyor.(15,Ö18)

*İşlenemiyor. Raporlardan anladığım kadarıyla öğretmenler derslerinin son beş dakikasında bir şeyler yapıyor. Sonra rehberlik dersine bırakılıyor. Ben hani şu konu benim konularımdan şununla uyuyor onları birlikte işleyeyim gibi bir örnek hatırlamıyorum raporlardan. (Ö15)*

Değerler eğitimi programlarının verimli şekilde uygulanmasına kılavuzluk edecek bir diğer ölçü de programın uygulandığı toplumun değerlerine, beklentilerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için programların hazırlanma ve uygulanma süreçlerinde öğrenci ve velilerin katkısının alınması önemli bir unsur olmakla birlikte yukarıdaki sorulara öğretmenlerimizin verdiği cevaplarda görüldüğü üzere bunun çalışma alanımızdaki okullarda yeterince gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Buna rağmen eğitimcilerin uygulanan programdaki değer ve etkinliklerin toplumun beklentilerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu noktasında oldukça olumlu kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma gurubumuzdaki eğitimcilerin tamamı programda uygulanan değerlerle toplumun değerleri arasında bir uyumsuzluk görmediklerini aynı zamanda bunların işlenmesine ihtiyaç duyulduğunu

belirtmiştir. Bununla birlikte eğitimcilerin önemli bir kısmı (Ö3,Ö8,Ö10,Ö12,Ö14,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23) değerlerin belirlenmesinde ve uygulanmasında daha katılımcı süreçlerin izlenmesine, ortak bir değerler havuzu olsa bile her okul ve bölgenin ihtiyaçları farklı olduğu için planlama ve zamanlamaların daha lokal ölçekte ayarlanmasına, işlenen değerlerin pratiğe daha yaklaştırılması için alt değerlerle birlikte planlanmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*Tabii ki uygun. Bu değerler toplumun ihtiyacı olan değerler ama temizlik ve hijyene İstanbul'da Acıbadem'deki bir okulla, Ünalın veya Selamsız'daki bir okuldaki duyulan ihtiyaç aynı değil. İlçe'nin de değil. Acıbadem ile aynı ilçedeyiz ama veli, öğrenci açısından çok farklıdır. Her okulun kendi ihtiyacına, öğrenci ve eksik değerlerine göre program yapılması daha uygun. (Ö19)*

*Yeterince düşünülerek hazırlandığını düşünmüyorum. Mesela çocuğun hayatına incek şekilde alt değerleriyle verilmemiş. Böyle yapılabilir. (Ö16)*

*Uygun hale getirmeye çalışıyoruz. Velilerin görüşlerini alıyoruz mesela anketle. Bu anketlerde velilere öğrencilerde ne tür değerler görmek istediğini soruyoruz veya açık uçlu sorularla bunu sorabiliyoruz. Mesela bu doğrultuda geçen yıl düzenleme yaptık bu anketler doğrultusunda. (Ö23)*

*Ben bunun yani değerlerin bira lokal olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela ben bu sene özgüven değerini değil de, o kadar özgüvene vurgu yapıldı ki toplumda millet artık kendine güveniyor ki artık belki saygı, tevazu, kardeşlik, paylaşmaya vurgu yapmak lazım. Adale yerine paylaşmayı ver mesela. Paylaşmayı bilen biri adaletsizliği zaten yapamaz mesela. Bu değerler eksikler tespit edilip ona göre lokal olmalı. Sene de verebileceğiniz altı değer var zaten böyle ihtiyaçları tespit edip veli, öğrenci öğretmenle işbirliği içinde üst ve alt değerleri kendimiz belirleyebiliriz yani. (Ö8)*

*Biraz daha böyle esnetilebilecek, ihtiyaçlarıma göre düzenleyebileceğim. Sürelerin de biraz daha makul. Her aya bir değer açıkçası biraz sıkıntılı oluyor. Olmuyor yani. Bir değeri bitirmen gerekiyor. Sonra ötekine. Belki üst başlıklar aynı olur da alt değerler ve etkinlikler iyice sınıflara göre planlanıp tasarlanabilir. Belki değerler eğitimi rehberlik, sosyal etkinlikler gibi daha sınıf bazlı tasarlanabilir. (Ö3)*

Etkili bir değerler eğitimi programının en önemli unsuru eğitimci modelidir. Öğretmenlere kurumlarındaki personelin öğrencilere değerleri kazandırmak için tutarlı

ve dengeli bir şekilde model olup olmadıkları hususundaki kanaatleri sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları eğitimci modelliği konusunda olumsuz bir tabloya işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler okul içinin okul dışına oranla olumlu örnek olma anlamında daha iyi olduğunu ve bu konuda hassasiyete sahip okullarda eğitimci modelliğinin daha olumlu algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitimcilerin bu konu ile ilgili görüşleri şu şekilde belirginleşmiştir:

a) Hayır, yeterince tutarlı ve dengeli model olunamıyor.  
(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21)

*Biz öğrencilerimizi çok yüzlü yaptık. Yani ikiyüzlüyü bırakın çok yüzlü diyorum. Öğrenciye karşı bir öğretmenin tutumu farklı diğerinin farklı... Hangi öğretmen nasıl öğrenci bekliyorsa öyle bir tutum içine giriyor öğrenci. Bu da bizim öğrencilerimizde çok ciddi karakter sorunu oluşturuyor. Öğretmenler tutarlı dengeli model olamıyor. Bir öğretmenin yapıp diğerinin yapmaması durumu öğrenciyi çok bozuyor. Öğretmenler kendi arasında değer bütünlüğü sağlayamamış. Aynı değer bir öğretmende farklı diğerinde farklı yansıyor öğrencilere. (Ö15)*

*Değil. Yeterince değil. Hepsinden beklemek veya hepsinin olması da zor zaten hepsinin olmasına da gerek yok. Otuz kişiden on-on iki kişide olsa yeter. Ama o bile var diyemem. (Ö18)*

b) Okul, hayatın diğer alanlarına göre oldukça iyi örnekler sunuyor.  
(Ö5,Ö8,Ö10,Ö13,Ö14)

*Yani çocuklara yeterince örnek olunamıyor. Toplum olarak da çocuklara karşı büyüklerin empati duygusu ve sabrı yok. Bunu okul için söylemiyorum ama. Sabrı hoşgörü, insana saygı fikri verilmiyor. Ama okulun içinin dışarıdan çok daha iyi olduğunu söylemem gerek. (Ö5)*

c) Personelimizin çoğunluğu model oluyor. Okul olarak bu konuda hassasız.  
(Ö20,Ö6,Ö22,Ö23)

*Biz rol model olma konusunda hassasız. On bir tane sözleşmeli çalışan personelimiz var. Mesela model olma konusunda sıkıntılı olan iki üç tanesini işten çıkardık. Ama öğretmenler konusunda böyle bir tasarrufta bulunma hakkımız yok. Az sayıda olmakla birlikte bu konuda sıkıntılı öğretmenimiz var. Derse geç giren öğretmen bu konuda yanlış örnektir zaten. Ama okul idaresinin yapacağı bir şey yok burada en fazla sözlü*

*söylüyorsunuz. Sonunda bir uyarı belki oradan öteye gidemiyorsunuz. Belki bu konuda okul idarelerinin eli güçlendirilmeli. Okul idaresinin eli güçlü olmalı. (Ö20)*

Değerler eğitimi programının verimliliğini artıran unsurlardan bir diğeri de programda uygulanan etkinliklerin farklı ilgi yetenek ve zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap edebilecek, onları süreçlere sıkmadan katabilecek şekilde çeşitlendirilmesidir. Değerler eğitimi bu yönde akademik öğrenme süreçlerine göre oldukça geniş imkânlarla sahip bir alandır. Yazılı, görsel, işitsel öğrenme araçlarının her türlüünü yaygın biçimde kullanma imkânı sunduğu gibi öğrencinin yaşayarak öğrenmesine dair etkinliklere de birinci derecede yakın durmaktadır. Soru kökünde öğretmenlere bu doğrultuda bir yönlendirme yapılmamış olmasına rağmen öğretmenlerin yarısından fazlası (Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö118,Ö19,Ö20) değerler eğitiminin akademik eğitime oranla öğrenme süreçlerini çeşitlendirme ve zevkli hale getirme açısından önemli fırsatlara sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları değerler eğitiminin bu geniş perspektifli fırsatlarının öğretmenler tarafından kabul edildiğini ve bu doğrultuda gayretler olduğunu ancak uygulamada yeterli düzeye ulaşamadığını göstermektedir. Bunun gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğine dair kanaatler ise şu şekildedir:

- a) Etkinlikleri yeterince çeşitlendirip her öğrenciye hitap edebildiğimizi düşünüyorum. (Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö17,Ö18,Ö20,Ö23)
- b) Her öğrenciye hitap etmeye çalışıyoruz ancak yeterli değil. (Ö1,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö19,Ö22)
- c) Her öğrenciye hitap edemiyoruz. Etkinlikler çoğunlukla tek tip, etkinliklerde görev alan öğrenciler de hep aynı öğrenciler oluyor. (Ö16,Ö21)

Değerlerin öğrenciye kazandırılmasında etkinlikler uyarıcı birer faktördür. Değerlerin içselleştirilmesi ise değerlerin gerçek anlamda yaşandığı, yaşam felsefesi, kurum kültürü haline getirildiği ortamlarda çok daha çabuk ve kalıcı bir şekilde gerçekleşir. Bu anlamda verimli bir değerler eğitimi programının en önemli kriterlerinden birisi değerlerin ve öğrenciye olumlu değerleri kazandıracak değerli ortamları hazırlama düşüncesinin okulun eğitsel, yönetsel hatta boş zaman geçirme ile ilgili tüm süreçlerine yansıtılmış olmasıdır. Öğretmenlere kurumlarında değerlerin ve değerler eğitimi düşüncesinin kurumlarındaki tüm uygulama ve süreçlere yansıtılıp yansıtılmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları üç farklı noktada yoğunlaşmıştır:



- a) Hayır, yansıtlamıyor; henüz böyle bir kaygı da duyulmuyor. (Ö1,Ö2,Ö4,Ö10,Ö11,Ö12,Ö16,Ö17,Ö21)
- b) Böyle bir kaygı var ancak henüz o aşamaya gelinemedi. (Ö3,Ö13,Ö14,Ö15)
- c) Evet, okulumuzda değerler ve değerler eğitimi düşüncesi okul kültürünün bir parçası haline gelmiştir. (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23)

Öğretmenlerin açıklamalarının yoğunlaştığı noktalar bize değerler eğitimi çalışmasının daha uzun süredir ve yoğun bir şekilde yürütüldüğü okullarda değerler eğitimi düşüncesinin okul kültürü haline geldiği düşüncesini vermektedir. Zira okulda değerler eğitimi düşüncesinin okul kültürü haline geldiğini belirten (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö22,Ö23) kodlu öğretmenlerin okulları özel okullardır ve bu okullarda değerler eğitimi programlarının MEM değerler eğitimi projesi yürütmeye başlamadan önce yaklaşık on yıllık bir geçmişi vardır. (Ö20) kodlu öğretmenin okulu ise bir devlet okulu olmasına karşın altı yıldır değerler eğitimi çalışmaları yürütmektedir. (Ö18 ve Ö19) kodlu öğretmenlerin okulunda da henüz iki yıldır uygulama yapılmasına karşın okulda konuya ilgi duyan bir müdür yardımcısı (Ö19) ve değerler eğitimi alanında uzun süreli materyal geliştirme çalışmasına katılan bir öğretmen (Ö18) öncülüğünde zümrelerden gönüllü öğretmenlerin katılımıyla aktif çalışan bir komisyon kurulduğu, değerler eğitimi etkinliklerinin serbest zaman etkinliklerinden, sosyal etkinlikler kurulu planlarına kadar ayrıntılı bir şekilde girdirildiği anlaşılmıştır. Bu durum değerler eğitimi programlarının okul kültürünün bir parçası haline gelmesinin uzun süreli uygulama ve ayrıntılı planlamalarla okul yaşamının her boyutuna girdirilerek gerçekleştirilebileceği sonucuna götürmektedir.

#### **6.2.6. Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Değerler Eğitimi**

Değerlerin kazanılması ve bireyin karakterinin şekillenmesinde onun içinde yaşadığı ortamlar ve uzun süre birlikte bulunduğu kişiler önemli yere sahiptir. Bu bağlamda çalışmamızın ikinci bölümünde karakterin şekillenmesinde aile, okul ve çevresel faktörlerin etkisi literatüre dayalı olarak incelenmiştir. Bu başlık altında ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak bireyin temel insani ve ahlaki değerleri kazanmasında ideal sayılabilecek öğretmenin özellikleri, okul, aile ve çevre şartları incelenecektir. İlk olarak öğretmenlerden değerler eğitimi için ideal bir öğretmenin profilini çizmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimi için ideal öğretmenin özelliklerine dair açıklamaları iki

ana boyut üzerinde odaklanmıştır. Bunlardan birisi öğretmenin kişiliğine dair özellikler diğeri ise öğretmenlik mesleğine dair özelliklerdir.

*İdeal öğretmenin kişilik özellikleri:*

- a) Değerleri kendi kişiliğinin bir parçası haline getirerek model olan... (Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö20,Ö21,Ö22)
- b) Empati kurabilen, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilen... (Ö5)
- c) İnançlı, milli, dini/manevi değerleri özümsemiş ve dinin getirdiği sevgi, adalet, saygı, hoşgörü gibi evrenselleşmiş değerlerle donanmış... (Ö4,Ö6,Ö18,Ö19,Ö23)
- d) Bir öğretmen olarak verimlilik duygusunu maddi kazanç veya hazlarda değil öğrencilerin hayatında olumlu değişiklikler gerçekleştirmede arayan. (Ö12)

*İdeal öğretmenin mesleki özellikleri:*

- e) İşini severek, memur mantığının dışında, kutsal bir görev anlayışıyla yapan... (Ö1,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö23)
- f) Kendisini ve eğitime yeteneğini geliştirmek için sürekli eğitimlere katılan araştıran, okuyan, sınıfın tozunu attıran<sup>18</sup>... (Ö1,Ö7,Ö8,Ö16,Ö17,Ö22)
- g) Eğitim anlayışı sadece akademik değil öğrenciyi hayata hazırlayabilme, akademik konularla ve hayattaki olaylarla değerlerin bağını kurabilme olmalı. (Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö16,Ö23)
- h) Davranışlarında ölçülü, dengeli bir disiplin anlayışına sahip, öğrenciyi kazanamasa da kapıları kapatmayan... (Ö14,Ö15,Ö18)
- i) Sınıfında unuttuğu öğrenciler olmamalı, adalet ve merhameti öğrencilere bir arada yansıtmalı... (Ö15,Ö16,Ö19)

Öğretmenlerin değerler eğitimi için ideal öğretmene dair açıklamalarından yapılan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*...Bir de öğretmenin küstürülmeden severek çalışması lazım. Bazı yorumlar veya kötü örneklerin genellenmesi onları küstürebiliyor. Ders dışında ev ziyareti yapan*

---

<sup>18</sup> (Ö8) kodlu öğretmen tarafından kullanılan “sınıfın tozunu attırmak” tabiri aynı öğretmen tarafından “Bir öğretmen sınıfın tozunu attırmalı değerler açısından örnek alınmak isteniyorsa. Tiyatroysa tiyatro, şiirse şiir, şarkıysa şarkı, şarkıysa şarkı, ilahiye ilahi ayetse ayet, hadisse hadis yani bu konularda hep dolu dolu olmalı. Kendini sürekli geliştirmeli. Yani öğrenci sınıfta dinlemek istemiyor gevezelik yapıyorsa öyle bir ortama çekmeli ki sınıfı orada öğrenci oturup bakmalı yani. Sınıf ne olduğunu anlamadan konunun içinde kalmalı. Mutlaka hareket halinde olmalı. Çeşitlilik ve hareketliliğiyle öğrenciyi kendine bağlamalı.” ifadeleriyle bu maddeyi oldukça kapsayıcı bir şekilde temsil eden ifadelerle açıklanmıştır.

*öğretmenim bunun için ek ders almıyordu bunu severek ve öğrencilere yararlı olduğunu düşündüğü için ders saati dışında yapıyordu. Öğretme sevgisi kırılıyor öğretmenin kırılmaması lazım. (Ö20)*

*...İnançlı olması lazım bunu da çocuğa hissettirmesi lazım... İnançlı görünce çocuk öğretmeni sanki birtakım değerlerde ondan daha çok destek alıyor, ona daha fazla güven duyuyor gibi. İnanan öğretmene öğrenci daha çok inanıyor sanki... (Ö19)*

*...İstedğini veremiyorsan bari güzel bir söz söyle anlayışı yani. İstedğini veremiyorsan bari kırma-dökme, köprüleri yıkma. Kapı kapatma... Öğrencinle bağı koparma yani. Kapın açık olsun her zaman. Senden koparsa başka dünyalara yelken açacak. Öğrenci her şeyi hak edebilir. Adli bir vakta da olabilir. Ona yaptıklarının karşılığını cezayla, disiplinle vb. yaşat. Ama arana kalıcı engel koyma. (Ö18)*

*...bizim görevimiz öğretmenlikse öğrencilere bir şeyler kazandırmaksa bizim verimliliğimizi belirleyen budur. Öğrencide seni temsil eden değişimleri görmek... Günlerce rehberi olduğun insanlarda senden ne görebiliyorsun, seni onlarda temsil eden ne var? Giydiğin ayakkabı veya gömlek seni temsil etmez. Sen onu çıkar sen yine ortadaki sensin. Bindüğün araba, oturduğum ev beni temsil etmez. Böyle düşünerek verimlilik duygusu aramalı öğretmen. Ama yaptığın iş seni temsil eder. Kubbede bıraktığın hoş seda seni temsil eder. Bu duyguyu aramalı ideal değerler eğitimi öğretmeni kendinde. (Ö12)*

*...yani empati kurabilen. Ben onların yaşındayken hangi duygu ve davranışlara sahiptim? Önce buradan başlıyorum. Karşımdakinin benim gibi büyük bir insan olmadığını, benim gibi düşünemeyeceğini benim gibi davranışlarının olamayacağını biliyorum ve onlara empati kurarak onlarla konuşuyorum ve davranıyorum. Çocuklarım erik sever pazardan alır getiririm, kek severler evde yapıp getiririm mesela... (Ö5)*

*En başta davranışlarıyla kendisi örnek olacak. Sade akademik kaygısı değil de eğitim anlayışı hayata hazırlayabilmek, hayata bakış açısı kazandırabilmek akademik konuları da buna bağlayabilmek olmalı. Bir öğretmen kendisi istediği zaman bunları çok iyi yapabilir. (Ö3)*

*Öğretmenlerin değerler eğitimi için ideal bir okulun nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde ideal okul atmosferine dair beklentilerin maddi olanaklar ve fiziki şartlar ile insanlar arası ilişkiler ve kurum kültürü üzerine*

yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö16,Ö20,Ö21) ideal okul atmosferinde okulun fiziki yapısının öğrenciyi cezbeden bir tarzda dizayn edilmesine dair özelliklere değinirken okul içinde görev yapan eğitimcilerin özellikleri ve okul paydaşları arasında değerlere yönelik ortak ideallerin fiziki şartlardan çok daha önde olduğunu özellikle belirtmesi önemli bir ayrıntı olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikler arasında *okul çalışanlarının ortak değerler etrafında kenetlenmiş aynı hedefe yönelmiş olmaları* maddesinin on bir frekans sıklığıyla en çok tekrar eden madde olması, okul paydaşları arasında sosyal ilişkilerin değerler üzerine kurulu olması görüşünün altı, etkili iletişim ve katılımcı yönetime vurgu yapan maddenin de yedi frekansa ulaşması bu ayrıntıyı desteklemektedir. Aşağıda öğretmenlerin ideal okul atmosferine dair açıklamaları fiziki şartlar ve grup kültürü başlıkları altında ayrı kategorize edilmiş ve bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*Fiziki şartlar ve kaynaklar:*

- a) Temizlik, düzen ve dizaynıyla iç açıcı olmalı (Ö1,Ö15,Ö19,Ö21,Ö22)
- b) Sosyal, kültürel, sportif faaliyetleri yürütecek, boş zamanları verimli değerlendirecek yerler okul binası ile aynı mekânda yapılmış olmalı.(Ö,Ö3,Ö6,Ö15,Ö19,Ö22,Ö23)
- c) Öğretmenin etkinlikleri yürütecek maddi kaynaklara kolayca ulaşabildiği. (Ö3,Ö4,Ö17)
- d) İki ayrı binalı, bahçeli ve ikili öğretim yapan okullar olmamalı. (Ö12)
- e) Okul ve sınıf mevcutları kalabalık olmamalı. (Ö14,Ö15)
- f) Yaşam biçimi açısından eve ve hayatın içine daha yakın şekilde kurgulanmalı. (Ö18)

*Grup Kültürüne dair şartlar:*

- a) İçerisindeki sosyal ilişkiler yani öğrenci öğretmen, öğretmen veli ve veli okul ilişkileri saygı, sevgi ve insani değerler üzerine kurulmuş olmalı. (Ö1,Ö13,Ö14,Ö20,Ö22,Ö23)
- b) Okul çalışanlarının kendilerini işine adadığı, onların kendini işine adaması için cezbedici imkânların sağlandığı...(Ö4,Ö6)
- c) Okul çalışanlarının birbiriyle uyumlu, ortak değerler etrafında kenetlenebilmiş bireyler olmaları... (Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö22,Ö23)

d) Okulun tüm paydaşları arasında etkili iletişimin yürüdüğü, kararların katılımcılıkla alındığı... (Ö10,Ö12,Ö16,Ö17,Ö20,Ö21,Ö23)

*Sadece öğrenci veli değil okulun tüm paydaşlarının aynı şekilde birbirini dinlediği ve sorunları açık yüreklilikle paylaştığı bir okul. Konuşmadan olmuyor yani. Güçlü iletişime sahip bir okul yapısı bence idealdir. (Ö10)*

*Aslında değerler için okulun çok maddi de bir ihtiyacı yoktur. Yeter ki idare ve öğretmenler bunun öneminin farkına varsın maddi kaynağa çok ihtiyaç olmaz. Ama dediğim gibi ben burada bir şeyden bahsederken bir başkası öbürü öğrencinin yanında o kötü alışkanlığı bu gün yapmadığım için şöyle kötü hissediyorum diyen tutarsızlıklar olmamalı. Yani tutarlı ve ortak davranmalılar çocuklara değerler konusunda. (Ö11)*

*Bir kere iki binalı olmayacak. İki ayrı öğretmenler odası, iki ayrı idareciler odası mesela bunlar okul atmosferini bozuyor. İkili öğretim olmayacak o da bozuyor. Tek bina tek bahçe içinde ve tekli öğretim yapacak. Öğretmenler, öğrenciler hep birbirini tanıyacak bizim okulda ikilik var binalar ve eğitim açısından bu da yanlış tanımalara gruplaşmalara neden oluyor. Ortak hareket etme bilinci kayboluyor. Bakıyorsun Türkçe Olimpiyatları oluyor, heyecanlanıyorsun. Okullarını devlet vermemiş, parasını vermemiş. Bizde devlet binanı vermiş, maaşını veriyor, öğretmenini atıyor. Ortada heyecanlandırıcı bir şey yok. Niye? Herkes kendinin derdinde ortak bir inanç yok. Hani siyasi bir şey söylemeye çalışmıyorum. Orda bir inanç birliği var, birlikte hareket etme organize iş yapma var burada o yok. Yani hocam bu iki bina filan aslında işin özü değil ama aslında ortak bir hedefe kilitlenebilme meselesi. Demek ki dünyanın parasını aktarsanız, dünyanın öğretmenini atarsanız, bütün fiziki şartları hazırlarsanız; bir fikir birliği, söz birliği, hareket birliği, inanç birliği, aynı menzile bakma aynı istikamete bakma olmadıkça olmuyor. (Ö12)*

*Öğrencinin kendi fitratına uygun yetiştirebilecek bir ortam. Hayattan kopmamış. Okul ayrı bir dünya olmamalı. Gerektiğinde çocuklar okulda birbirine sofrayı hazırlayıp beraber yemek yemeli. Bir sınıf bir gün yemeği hazırlasın, sofrayı kaldırsın bulaşığı yıkasın. Ayrı hayat olmamalı. Ayrı olunca şahsiyet parçalanması oluyor. Evde böyle okulda böyle olmuyor. Okulla hayat iç içe olmalı. (Ö18)*

*Değerler konusunda idareden öğretmene farklı değerlere sahip olsak da birbirimizin değerlerine saygı duyup ortak bir yön belirlemeliyiz. Kurum değerleri konusunda*

*ortaklaşabilmeliyiz. Hindistan'a gidiyorsanız ineğe tapmanıza gerek yok ama ineğe saygı duymalısınız. Fiziki olarak çok bir şeye gerek yok bence bundan sonra. (Ö20)*

Öğretmenlere değerlerin öğrenciye kazandırılmasında verimli, okulun etkinliğini artıracak ideal bir ailenin nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarında değerleri yaşayan ve çocuğuna yaşama ortamları hazırlayan, aile içinde sevgi ve saygıya dayalı iletişim kuran ve çocuğun kendini ifade etmesine imkan veren, çocuğuyla verimli vakit geçiren ve manevi değerlere sahip bunları da çocuğuna yansıtan aile profili ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin açıklamalarının yoğunlaştığı altı madde ve bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

- a) Değerleri günlük yaşantının içinde yaşayacak ortamları öğrenciye hazırlayan, değerleri yaşayarak örnek olmalı. (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö15,Ö16,Ö17,Ö21,Ö23)

*Anne babanın örnek olması, emreden, buyuran sadece konuşan bir tavır içinde olmaması bizzat yaşayarak göstermesi değerleri aktarması gerekiyor. Büyüklere saygılı ol demekle bu olmuyor anne babanın kendi büyüklerine saygı gösterdiğini çocukların bizzat görmesi gerekiyor. (Ö1)*

- b) Birbiriyle konuşan, sorunları sevgi ve saygı temelinde konuşarak halleden, aile içinde çocuğun kendini ifade etmesine imkân veren bir ortam hazırlamalı. (Ö3,Ö4,Ö7,Ö11,Ö13,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22)

*Benim okulumda en çok ihtiyaç duyduğum aile içinde kendini ifade edebilen çocuk. Çocuk bazen yok gibi kabul ediliyor. Aile çocuğu dinleyerek onun özgüveninin gelişmesine imkân vermeli. Çocuğunu dinleyen ona söz hakkı veren bir aile olmalı. Böyle olunca çocuk diyalogla, ağzıyla sorun çözmeyi öğreniyor. (Ö3)*

- c) Okul ile her konuda işbirliği yapan, okulun değerler eğitimi programını evde destekleyen. (Ö5,Ö10,Ö20)

*Ailede de değerler işlenmeli. Okulun değerler programını bilen ve destekleyen bir aile olması. Türk toplumunun, inancımızın ortak değerlerini desteklemeli yani... (Ö5)*

- d) İnançlı olan ve inancını yaşantısına yansıtarak çocuğuna örnek olan ancak aşırı baskıcı tutumlarla çocuğu kökeninden soğutmayan... (Ö5,Ö6,Ö8,Ö12,Ö15,Ö18)

*Çocuğu böyle şablonlar içine hapsetmeden ona kendi maneviyat ve kültürünü verebilen. Aşırı gelenekçi ve baskıcı, ana-babasından, dedesinden öğrendiklerini çağın gereklerine bakmadan çocuğa dayatmayan, çocuğu asileştirmeyen, çocuğu kendi*

*kökeninden soğutmayan, onu serbest bırakıp ama onu kötüye yaklaşmasını engelleyici tedbirleri de fark ettirmeden alan, böylece hataları, sapmaları minimize eden bir aile yaklaşımı. (Ö12)*

- e) Çocuğuyla vakit geçirmeli, ona zaman ayırmalı, yemekler beraber yenmeli, ortak sohbet, öğrenme ve oynama zamanları planlanmalı. (Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö17,Ö19)

*Bir kere ideal aile akşam yemeklerini birlikte yemeliler. Akşam yemeğinde beraber olmalılar. Hafta sonu mesela kahvaltayı beraber yapmalılar. İcabında televizyon izlenecekse beraber izlemeli. Çocukla paylaşmalı vakit geçirmeli. Namaz kılacaksa özellikle küçük yaşlarda hadi evladım gel bir beraber kılalım demeli... (Ö8)*

- f) Çocuğun vakit geçireceği ortamların onun değer gelişimine olumlu katkı yapacak ortamlar olması için tedbirler alan, onun olumlu ortamlarda sosyalleşmesi için imkânlar hazırlayan. (Ö14,Ö1)

*Çocukların dünyasında sadece akşamdan akşama olmamalı aile. İnternet kontrolünde çok iyi olmalı. Ama bunu sadece saat sınırları koyarak değil onun seveceği başka ortamlar hazırlayarak yapmalı. Çocuğu internetten kurtarma için kaliteli vakit geçirme yolları bulacak. Çocuğu eve tıkmayacak. Sosyal ahlak gelişmesi için onu alıp gezecek uygun arkadaş ortamlarına yönlendirecek. (Ö14)*

Öğretmen görüşlerine göre ideal değerler eğitimi ortamlarını belirlemek için son olarak öğretmenlerden değerler eğitimi için ideal çevre şartlarını ve güncel durumda medyanın bu konudaki rolünü değerlendirmeleri istenmiştir. (Ö1,Ö10,Ö19) kodlu üç öğretmen dışındaki öğretmenlerin tamamının değerlendirmelerinin medya üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Söz konusu üç öğretmen ise medyanın olumsuz etkisine değinmekle birlikte okul ve arkadaş çevresindeki olumsuzluklara daha yoğun olarak değinmiştir. Bu durum medyanın günümüz çocuklarının hayatındaki geniş yer ve etkisinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve özelliklede medyanın olumsuz etkisinden ciddi biçimde rahatsızlık duymalarına bağlanabilir. Zira öğretmenlerin tamamının açıklamaları yazılı olsun görsel olsun her medyanın türüsünden topluma ve özellikle gençlere verilen gizli-açık mesajlardan ciddi biçimde rahatsızlık duydukları, okullarda yapılmaya çalışılan değerler eğitiminin medya tarafından boşa çıkarıldığı yönündedir. DKAB öğretmenleri üzerine Zengin (2011)'in, 4 ve 5. Sınıf öğretmenleri üzerine Yiğittir ve Keleş (2011)'in gerçekleştirmiş olduğu nitel araştırmalar ve Kaymakcan ve Meydan (2011:)'in DKAB

öğretmenleri üzerine gerçekleştirdiği nicel araştırmada da öğrencilerde değerler alanındaki kazanımların kalıcı hale gelmesinin çevre şartları ve medya tarafından zorlaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda oldukça ciddi ve dikkatli gözlem ve değerlendirmelere sahip verdikleri çeşitli örneklerden anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin açıklamalarından yapılan doğrudan alıntılar herhangi bir sınıflamaya tabi tutulmadan aşağıda verilmiştir:

*Ben mesela içkili ortamların-içkiye karşı olduğumdan değil- denetimsiz internet ortamlarının, internet kafe ve kahvehane türü ortamların çok mahalle içinde olduğunu düşünüyorum. Bu olmamalı. Çocukların kolay ulaşabileceği yerlerde bunlar olmamalı. Uzak olmalı çocuklardan. Park, bahçe, spor alanı, kültür merkezi, tiyatro alanları bu tür mekânlar da çok az ve okullardan çocuklardan çok uzak. Okulun çıkışında on adımda kahvehane, meyhane, internet kafe var ama sportif, kültürel alanlar çok uzaklarda. Çocuğun gördüğü hep onlar.(Ö19)*

*Medya insanları bugün çok acayip bir hale getirdi. Ben bazı dizilerden notlar alıyorum. İlerde onları bir kitap olarak da yayınlamayı düşünüyorum. Aile dizisi denilen bir kavram var. Dizide bir kadın taksici var. İşte herkes ona imrenerek bakıyor. Ekmegini taştan çıkartıyor gibi müthiş olumlu bir karakter çizilmiş onun için. Bizim değerlerimizle de paralel gitmeye çalışıyor dizi. Çünkü bizi kafalamak için doğrudan küfredemiyor. O kadının bir tane de ergenlik dönemlerinde bir kızı var. Kızı “Anneciğim sen evimizi geçindirmek için çalışıyorsun, çok yoruluyorsun ben buna çok saygı duyuyorum” diyerek başlıyor. “Ben de evimizin ekonomisine katkıda bulunmak istiyorum. Senin yükünü biraz almak istiyorum.” diyor. Annesi: “Olur. Ne iş yapacaksın” diyor. “Mankenlik yapacağım” diyor kız. Annesi ben senin güzel düşüncene saygı duyuyorum deyip izin veriyor. Ekmekle, ev geçindirmekle toplum tarafından hoş bakılmayan birtakım değerleri karşı karşıya getiriyor böylece. Bizim toplumumuzun içindeki tüm farklı kültürleri katın Türk, Ermeni, Kürt, Laz vb. hangisi olursa fark etmez. Hangimizin değeri 16 yaşında kızının manken olarak çalışmasını bu kadar rahatça karşılayabilecek genişlikte? İşte bunu aile dizisi olarak koyuyorlar önümüze. Bunu diyelim ki Ayşe izledi, Fatma izledi. Annesinden arkadaşına ders çalışmaya gitmek için bir süre sonra izin istedi. Annesi de İstanbul’da yaşıyoruz olanları görüp duyuyor göndermeye çekiniyor mesela. Çünkü kızının üstüne titriyor sevgisinden. Kız ne yapacak? Kapatacak kendisini odaya atacak yatağın üstüne trip*



yapıp ağlayacak: “El âlemin annesi kızının mankenlik yapmak için gitmesine izin veriyor, kızına güveniyor benim annem şuradan şuraya ders çalışmaya gitmeme bile izin vermiyor.” Ergen düşüncesi bu... Şimdi bu çocuğun düşüncesini bırak değerler eğitimini ordu getirsen değiştiremezsin. Değerler eğitimi eğer bir projeysen bu yüzden daha kapsamlı olmalı. Medya özgür olsun medyanın özgürlüğünü kısıtlayalım demiyorum ama senin haberi veya doğruyu yayınlamanı kısıtlamıyorum ki ben benim ailemi yıkmaya çalışmanı engellemeye çalışıyorum. Bu özgürlük mü? Bu genç kıızı böyle düşüncelerle donatmak basın özgürlüğü mü yani? RTÜK mesela bu konuda özellikle alt mesajlara çok dikkat etmeli. (Ö12)

Medya mesela çok önemli asıl sorun bence medyada. Asıl sorun belki medyada diyerek çok abarttığımı düşünebilirsiniz belki ama bu konuda medyanın çok fazla rolü var. Bu gençlik dizileri, lise dizileri, kavak yelleri, arka sıradakiler, küçük sırlar türünden şeylerin yayınlanmasının yasak olması gerektiğini düşünüyorum. Neden işte bu dizileri bir ara ben takip ettim bir arkadaş gurubu o onunla çıkıyor o onunla çıkıyor. Birbirinin yüzüne bakan insanlar böyle bir ahlaki çöküntü içinde ve bu çok normal karşılanıyor. Oradaki karakterlerde çok kabullenilmiş karakterler. Masallarda hani iyi karakter kötü karakter vardır ya bu da aynı şekilde bunları yapan karakterler hep iyi karakterler. Böyle karakterleri çocuklara iyi olarak yansıttıktan sonra ahlaki anlamda on sene içinde bile çok değişiklikler oldu. Okullarımızda da şu anda görüyorum aynısını. Hep bu tür şeyler gündemlerine girdi. Bu bir süre sonra normal geliyor çocuklara. Bence medya unsuru çok önemli ve medya yeterince denetlenmiyor. Sadece dizide küfür var mı? Dizide sigara içiliyor mu? Bunlara bakmak yerine bize hangi alt mesajları veriyor? Bunlara bakmak lazım alt mesajlar çok önemli. (Ö4)

Enteresan bir gazete çıktı. “AMK” Spor gazetesi. Erozyona uğramışlığın fotoğrafı o. Daha ne diyelim ki... Bir esnafa - dükkânın önüne stant koymuşlar da - dedim ki: “ben olsam bunu buraya koydurmam.” Adam: “İşte hocam reklam dünyasında yaşıyoruz adamlar çekici, farklı bir şeyler yapmış” dedi. Açılımı ne olursa olsun. Ben bu toplumun bir ferdiyim. Bu toplumun içine sokulan şeyler sonuçta benim kültürümün, kültürel mirasımın içine sokuluyor. Benim manevi, ahlaki, insani değerlerime aykırı düşen onu yok sayan bir şeye para kazanacağız diye nasıl göz yumarım. Bunu sadece değerler eğitimi için düşünmüyorum. Yarın benim çocuğum sokağa çıktığında, eşim sokağa çıktığında rahatça gezebilmeli, bunlarla muhatap olmamalı, küfürlü şeyleri

*duymamalı, görmemeli. Adam küfrü gazete adı yapmış, reklam dünyasıymış. Ondan sonra kıran, dökten, saldıran bir toplum... Oysa Yunus Emrelerin, Mevlanaların, Hacı Bektaş Velilerin, Hacı Bayramların geleneğinden gelen bir toplumuz değil mi? Hadi sen okulda şimdi istediğin kadar değerler eğitimi yap. (Ö21)*

*Şu an kinin tam tersi olmalı medya. Çok satmak amacıyla haber yapmamalı gazete ve dergiler. İnternet çok kontrollü olmalı. Haber alma verme özgürlüğü ahlaki bozma özgürlüğü olmamalı. Avrupa'da da özgürlük var ama bunlara ciddi denetim var. (Ö23)*

### **6.2.7. Okul Uygulamalarının Değerler Eğitimi Yönünden Değerlendirilmesi**

Çalışmamızın beşinci bölümünde okullarda değerler eğitimi çalışmalarından önce de var olan çeşitli uygulamaların değerler eğitimi ile ilişkisini ve bunların değerler eğitimi çalışmaları ile bütünleştirilme imkânını incelenmiştik. Öğretmenlere okullardaki bu çalışmaların değerler eğitimine katkı yapma imkânları ve mevcut durumda öğrencilerde değer gelişimi sağlama durumlarına dair görüş ve gözlemleri sorulmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlere andımız, İstiklal Marşı törenleri, bayram kutlamaları ve anma törenlerini milli değerler, sorumluluk, birlik ve beraberlik gibi değerlerin eğitimi açısından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20) bu uygulamaların okulda değerler eğitimi ile bütünleştirilerek uygulandığında başta milli değerler olmak üzere çeşitli toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılmasında önemi imkânlar sağlayabileceği görüşünü dile getirmiştir. Mevcut uygulama açısından değerlendirme istendiğinde ise öğretmenlerin görüşleri iki maddede yoğunlaşmıştır.

- a) Bu törenlerin öğrenciye herhangi bir değer gelişimi açısından katkı yaptığını düşünmüyorum. (Ö1,Ö6,Ö12,Ö14,Ö21)

*Ben hiçbir törenin öğrenciye hiçbir olumlu değer aktardığını düşünmüyorum. Bütün tören mecburiyet ve zorunluluktan yapılıyor ve çocuklar bunlardan müthiş sıkılıyorlar. Sonra değerlerle hatta o günün anlam ve önemiyle hiç alakası olmayan şarkılar seçiliyor. 23 Nisanla falan alakası yok yani, mesela 19 Mayıs'ta, tamamen böyle hareketli olması önemseniyor, sözlere hiç dikkat edilmiyor. Abuk sabuk, o güne dair hiçbir şeyi çağrıştırmayan hatta o günün anlam ve öneminin tersine sözler. Çocuklar zaten bunu dışarıda da dinliyorlar. Verimli bir yol değil ama bu törenleri eğer değer aktarma aracı olarak görüyorsak eğer o zaman daha seçici daha dikkatli olmamız lazım.(Ö1)*

- b) Bu haliyle törenlerin öğrencide milli, toplumsal değerler ve birlik duygusunun gelişimine katkısı çok sınırlı. Törenlerin içeriklerde ve uygulamada değişikliğe, daha hayatın içinde, geniş zamana yayılmış ve anlam yoğun çalışmalarına ihtiyaç var.

(Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23)

*Bunlar birlik ve beraberlik duygusu açısından benim için gerçekten çok önemli şeyler. Kesinlikle yapılması gereken şeyler. Ama alt yapıda öğretmenlerin öğrencilere anlatması gerekiyor. Andımızı okuyoruz bunun anlamı nedir, İstiklal Marşımızı okuyoruz oradaki koşullar neymiş? Neler yaşanmış bunları verirseniz anlamlı oluyor. Böyle uygulandığında anlayan sınıflar oluyor. (Ö3)*

*Marş okunurken çocuk konuşur kıpırdar öğretmen bakınca yüzü kızarır ama çocuk bu marşı niye okuduğunu bilmiyor. Çocuğa o zaman şehitlerden bahsetmek lazım. Bu ülkenin nasıl kazanıldığından bahsetmek lazım... İşte biz o şehitlere olan saygımızı göstermek için istiklal marşı okuduğumuzu kavratmak lazım çocuklara. Yani çocuk bir şey yapıyorsa niye yaptığını bilecek. Bunu bilmesi de sadece sözle olmuyor tabii ki çocuğa bununla ilgili duygular hissedebileceği ortamlar hazırlamak gerekir. Ben sınıfta andımızı, İstiklal Marşını, bayramları geniş geniş işlerim öğrencilerimle, videolarla, slaytlarla anlatırım ve benim çocuklarım bilir mesela bunların toplumsal açıdan önemini. (Ö4)*

*...İstiklal Marşı içerik olarak mükemmel ama söylenirken bu kavramlar bizim öğrencimizin bilinç düzeyimizde ne kadar karşılık buluyor. Sanki okulu açmak kapatmak için kullanılan bir otobüs pasosu gibi algılanıyor. Onun görevi okulu açmak kapamak. Bunu sınıf içi etkinliklerle çocuğa yediremediğimiz için çocuk hala İstiklal Marşında gülüyor konuşuyor. Belki bunu tarihi süreci iyi yedirilerek heyecan uyandırması sağlanmalı çocuklarda. İstiklal Marşının anlamı bütün yönleriyle hayatın içinde olsun diye çalışılmadı. Bir melodi gibi benimsendi. Tarihi köklerimizle olan bağından kopuk bir melodi sayıldı sanki. Bunun bizimle, kökümüzle, kültürümüzle bağı kavratılınca çocukta bunun etkisini görüyorsunuz. (Ö8)*

*Şimdi mesela karın, yağmurun altında veya sıcağın altında bahçede bayram kutlaması veya tören için çocuğu dikmek onun iletmek istediği mesaja yarar değil zarar veriyor. Burada da öyle çocuk bahçede yanıyor siz milli değerlerden bahsediyorsunuz etki eder mi? Belki tam tersi etki edecek. Öğrenci faydasına inandırılarak yapılab bunlar. Bilinçli*

*katılmalı ve uygun şartlarda yapılmalı. Bahçede sıcak-soğukta dikmekle ters etki yapabiliyor. (Ö20)*

Sosyal kulüp faaliyetleri ve toplum hizmeti uygulamaları okullarda uygulanmakta olan ve öğrencilerin değer gelişimlerine katkı yapması beklenen, değerler eğitimi uygulama ve etkinlikleri ile örtüşen çalışmalardır. Bu özelliği nedeniyle İstanbul MEM okullardan uygulamakta olduğu değerler eğitimi projesi kapsamında hem okullarda değerler eğitimi kulübü kurulmasını hem de diğer kulüp faaliyetlerinin bu doğrultuda yürütülmesini talep etmektedir (İstanbul Valiliği, 2010). Öğretmenlere bu faaliyetlerin potansiyel olarak öğrencilerin değer gelişimlerine katkı yapma imkânı ve mevcut uygulamadaki durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilere değer kazandırmada önemli imkânlar sunduğu görüşünü kabul etmektedir. Mevcut uygulama açısından ise okulların imkanlarının yetersizliği ve eğitim öğretim faaliyetleri içinde bu faaliyetlere yeterli zaman ve imkanların ayrılamaması nedeniyle istenen düzeyde olunamadığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Arabacı ve Akgül (2011)'ün ilköğretimde sosyal kulüpler üzerine yaptıkları çalışma da sosyal etkinlik çalışmalarının okulların imkânsızlıkları, öğrencilerin gönüllü katılımının sağlanamaması, öğretmenlerin yeterli ilgi ve donanıma sahip olmaması ve düzgün planlama yapamama gibi nedenlerle verimli bir şekilde yürütülemediğini göstermektedir. Çalışmamızda elde edilen öğretmen görüşleri iki noktada odaklanmıştır:

- a) Sosyal kulüpler mevcut haliyle değerler adına verimli olamıyor. (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö21)

*Kulüplerin çok verimli olmadığı kanaatindeyim. Bizim ilçede mesela birçok okul bu saati uygulamıyor. O saati de rehberlik yapıyor. Yani kulüpler yapılırken özellikle kalabalık okullarda öğrencilerin kulübün olduğu sınıfa gitmeleri bile okulun altını üstüne getiriyor. Kulüpler belki egzersiz saatleriyle birleştirilebilir. Farklı alanlarda egzersizler açılabilir. Tabi gönüllü öğrenciler... Okul saati dışında gelir. Hani egzersiz olunca öğretmende ek ders alıyor daha verimli bir şekilde katılabilir. Ancak böyle olur her halde yani. (Ö1)*

*Bizim için bu haliyle işkence. Mesela ben sivil savunmayla ilgilendim bu sene. Her hafta bir etkinlik vermeye çalıştım. Birinci sınıf çocuğu geldi çocuk ağlıyor. Alıştırıncaya kadar birkaç hafta geçti. Bence kulüpler gönüllülük esasına dayalı olmalı. Okul dışında yapılmalı mesela. Bir de bu sosyal kulüpler somutlaştırılmalı. Yani somut etkinliklere*

*dönüşmeli, sınıflara doldur farklı sınıflardan çocukları dersten bir farkı yok zilin çalmasını bekle gibi oluyor. (Ö11)*

*Muazzam bir iş aslında kâğıt üstünde sosyal kulüpler. Değerler de bunlarla bütünleştirilebilir. Çocukları sosyalleştirebilir. Birlikte hareket ettirirsiniz. Ama benim gözlemin istisnasız Türkiye'deki hemen bütün okullarda bunun için on beş günde bir saat vardır. Çoğu zamanda o saat kâğıt üstündedir. Çünkü öğretmenler ve idare o saatte rehberlik yapmayı tercih eder. Öğrenciler o saatte kayıtlı olduğu kulübün sınıfına gider, imzaları alınır, deftere bir konu yazılır, oturulur, haftalar geçer. Yapanlar da kulüple ilgili birkaç öğrenciye araştırma konusu verir. Bir sonraki hafta onlar okunur kulüpte. Kulübün belirli gün ve haftası varsa onu kutlamak için benzer bir görevlendirme yapar öğretmen belki de sadece pano hazırlama bu kadar yani. (Ö15)*

b) Kulübüne ve rehber öğretmenin gayretine bağlı olarak olumlu sonuçlar görülebiliyor. (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23)

*Yapılan çalışmaya her zaman değerler eğitimi şapkası takmak gerekmiyor. Yapacağınız en ufak bir etkinlikle bu alana hizmet ediliyor. Bunu birazda kulüp programına göre değerlendirmek lazım. Ona göre değişir. Bir de kulübü yönlendiren öğretmene göre. Yeşilay kulübü yönlendiren bensem bir sürü değer koyarım. Ama bir başkası sadece sigaranın zararları ile ilgili bir program yapıp seneyi onunla geçirebilir. Mevcut durumda bizim çok kulübümüz yok az ve öz. Bunlardan bazıları bu konuda çalışmalar yapıyor. (Ö6)*

*Biz de kullanılıyor. Gezi incelemede mesela biz değerler eğitimi gezilerini - iki defa huzurevine, bir defa tarihi yarımada - bu kulüp düzenledi. Yeşilay mesela bununla ilgili tiyatro yaptı. Sigara alkol vs. bunlardan korunmak sonuçta değerler eğitiminin içinde bir şey. Bizim okulda bir şey var hangi kulüp olursa olsun müdürümüz kâğıt üstünde bir şey istemez. Yapılanı görelim der. (Ö18)*

*Her öğrenci bizde değerler eğitimini kulüpte de alıyor. Rehber öğretmenler bunu biliyor ve mutlaka değerler üzerinden yönlendirmeler yapıyorlar. Mesela yardımlaşma kulübümüz Afrika'da bir kuyu açılması, kurban bayramında kurban kesilip ihtiyaç sahiplerine dağıtılması çalışmalarını organize etti. Mesela izcilik çalıştırıcılarını önceden görüşüp seçiyoruz orada ona göre etkinlikler yapılmasını istiyoruz ve onlar da buna dikkat eder. (Ö23)*

Öğretmenlere öğrencilerin okulun yönetsel süreçlerinde ve okul yaşamının iyileştirilmesine dair etkinliklerde sorumluluk olarak demokratik değerleri kazanmasını amaçlayan okul meclisi uygulamalarının mevcut durumda böyle bir fonksiyonu yerine getirip getiremediği sorulmuştur. Gömleksiz, Kan ve Cüro (2010)'nun ilköğretimdeki öğretmen ve bu meclislerde görev yapan öğrenciler üzerine yaptığı araştırma bu uygulamanın öğretmen öğrenci iletişimini geliştirdiği, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını artırdığı, öğrencilere söz hakkı sağladığı ve öğrencilerde demokratik kültürün gelişmesine katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma gurubumuzdaki öğretmenlerin açıklamalarından ise öğrenci meclislerinin hâlihazırda öğrencilerde beklenen demokratik değerleri geliştirme fonksiyonundan uzak olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu durumun çalışma gurubumuzdaki öğretmenlerin demokratik değerlere dair okul meclisi uygulamalarından beklentilerinin yüksek oluşu ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri üç noktada yoğunlaşmıştır:

- a) Öğrenci meclisi sadece seçim yapılması ve bir öğrencinin seçilmesinden ibaret formalite bir çalışma olarak kalıyor. (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö17,Ö21,Ö22,Ö23)

*Aktif fikir alma sorun çözümede kullanmıyoruz. Şu anda sadece seçimden ibaret kalıyor. Cumhuriyeti öğretiyoruz yani seçimde çoğunluğun kazanmasını öğretiyoruz ama demokrasiyi öğretmiyoruz. Yani sorunları paylaşma, konuşma gibi demokratik değerleri öğretmiyoruz. Tıpkı milli eğitimin öğretmenlere baktığı gibi bakıyoruz bu çocuklara. Milli eğitim öğretmenleri seçiyor tamam onlara öğretmen unvanı da veriyor. Ama uygulamanın gerçekten içinde onlar olduğu halde onlardan fikir almadan uygulanacakları gönderip uygulayın diyor. (Ö15)*

- b) Seçilen öğrenciyi bazı toplantılara katıp onun görüşlerini alıyoruz, öğrencilerden getirdiği öneriler oluyor. (Ö2,Ö3,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20)

*Okul meclisi uygulamasında evet demokratik seçim süreçleri çok güzel işletiliyor propaganda yapıyor vaatler oluyor, şenlikli bir seçim oluyor. Seçimden sonraki icraat konusunda zayıf kalıyor. Evet, bütün komisyonlardaki, kurullardaki yerine mutlaka çağrılıyor ama icraata dönüşme anlamında zayıfız. Fikirleri alınsa da faaliyete geçme zayıf. (Ö18)*

- c) Seçilen öğrenci ve faaliyete rehberlik eden öğretmen ve idareye bağlı olarak öğrencilerin sorumluluk aldığı olumlu çalışmalar çıkıyor. (Ö7,Ö10,Ö12,Ö14)

*Bazı talepleri oluyor ve öneriler yapabiliyorlar. Mesela belediye başkanına kadar gidip bir proje için destek almışlardı. Biraz da seçilen öğrencinin girişimciliğine bağlı yani... (Ö7)*

*Geçen yıl çok iyi oldu. Seçilen öğrencileri yönetime katabildik, görüşlerini aldık. Hatta bu meclis proje filan geliştirdi okulun fiziki durumunu geliştirmeye yönelik. Ama idare sık değiştiği için bu yıl değişiklikle etkili uygulama sağlanamadı. (Ö12)*

Çalışmamızın 5. Bölümünde açıklandığı üzere ilköğretim rehberlik programı değerlere yönelik pek çok etkinlik ve kazanımı barındırmakta, okullarda değerler eğitimi çalışmalarını düzenleyen 2010/53 sayılı ilk ders genelgesi de rehber öğretmenlerin idarecilerle birlikte okullardaki değerler eğitimi çalışmalarında öğretmenlere rehber ve destek olmaları istenmektedir. Bu doğrultuda okullardaki rehberlik çalışmalarının ve derslerinin değerler eğitimi ile ne kadar bütünleştirilebildiği, rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin değer gelişimine katkısı hakkındaki görüş ve gözlemleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı rehberlik ders ve faaliyetlerinin öğrencilerde değer gelişimi açısından önemli imkânlar sunduğunu kabul etmekle beraber hâlihazırdaki durumla ilgili olarak açıklamalar şu noktalarda yoğunlaşmıştır:

- a) Rehber öğretmenin olmayışı veya kendi işlerinin yoğunluğu nedeniyle bu doğrultuda bir çalışma yapılamıyor.

(Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö20)

*Biz dört bin üç yüz kişilik bir okuluz rehberlik öğretmenimiz yok. Yani bir rehberlik planımız bile yok. Rehberlik planını yok derken işte internette iniyor... Hani okula has bir şey hazırlanmıyor. Eğer hazırlansa buna okulun değerleri, değerler eğitimindeki etkinlikler katılabilir. Ayın değeri ile ilgili örnek etkinlikler mesela rehberlik saatinde uyguluyor. Bir nevi rehberlik bu etkinliklerle dolmuş oluyor. (Ö1)*

*Şimdi okulumuzda bir tane rehber öğretmenimiz var. Normalde olması gereken yanılmıyorsam dört tane dolayısıyla rehber öğretmenimizin uğraşmak zorunda olduğu çok fazla iş oluyor. Rehberlik saatlerini de sınıf öğretmenleri uyguluyor sınıfta. Ama çok verimli uyguladığını düşünmüyorum. Benim açımdan bile ben çok fazla verimli uyguladığımı düşünmüyorum. Çünkü verilen etkinlikler bazen fotokopi gerektiriyor bu imkân bile yok mesela. Yoksa sene başında bize içinde değerlerle ilgili birçok kazanım*

da bulunan rehberlik dosyası rehber öğretmen tarafından veriliyor. Ama bunu uygulama için dediğim gibi imkânlar sınırlı ve dolayısıyla değerlere de katkı yapma şansı az. (Ö4)

- b) Rehberlik ders ve etkinlikleri ile değerler eğitimi çalışmalarını bütünleştirerek birbirine destek olmasını sağlayabiliyoruz. (Ö3,Ö2,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23)

Değerler için rehberlik çok önemli. Çünkü benim şöyle bir avantajım var. Ben hiçbir zaman öğrenciyi notla değerlendirmiyorum. Hiçbir zaman çocukları yargılamıyorum, eleştirmiyorum, kızmıyorum bağırılmıyorum... Değerler eğitimi için de aynı şey geçerli. Rehberlik programında değerler eğitimine çok yakın konular var. Birbirine yakın şeyler. Farklı noktaları var ama sürekli değerler eğitimi çevresinde dönen etkinlikleri var. Rehberlik programının içine değerler projesinden gelen değerleri katıyorum ben mesela. Bakıyorum bu günkü rehberlik etkinliği dersin yarısında bitecek gibiyse onu yarısında bitirebilir kalanında da değerler eğitimi etkinliğini işleyebilirsiniz diye öğretmen arkadaşlara iki etkinlik veriyorum. Ya da bu rehberlik etkinliğini yapmayalım onun yerine bu değerler etkinliğini yapacaksınız gibi. Kazanımları yakınsa böyle yapıyorum. Rehberlik programını değiştirmesem de kazanım yakınsa etkinliği oradan seçebiliyorum. (Ö3)

Rehberlik derslerinde iki tür uygulamamız var. Bir hafta sınıf rehber öğretmeni diğer hafta okul rehber öğretmeni girer sınıfın dersine. Okul rehber öğretmeni okul rehberlik programına göre dersini yapar sınıf rehberlik öğretmeni ise o sınıfa göre belirlenmiş değerler eğitimi programından o haftaya denk gelen çalışmayı uygular. Rehberlik programımız da değerler ağırlıklıdır. Sonra rehberlik servisi değerler ve davranış açısından problem görülen öğrencilerle ilk olarak rehberlik servisi işlemler yürütür. Bir de rehberlik servisi bizim değerler bağlamında değerler zümrelerinin seçtiği kitaplardan sınav yapılır onları rehberlik servisi yürütür. (Ö22)

Bizim rehberlik planlarımız okulumuzda belirlenen değerlere uygun olarak yapılır. Normal akademik uygulamalar yapılır aynı zamanda içine okulun değerleri de katılır. Her sınıfa göre o değerler de katılır... (Ö23)

Öğretmenlere takdir, teşekkür, başarı ve üstün başarı belgelerinin bu belgelerin üzerinde yazdığı şekliyle akademik başarının yanında “örnek davranışlara” yönelik bir değerlendirmeyi yansıtıp yansıtmadığı, öğrencilerde böyle bir algı oluşup oluşmadığı



sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (17 öğretmen: Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23) bu belgelerin tamamen ders başarısını yansıttığını öğrenci tarafından da değerler ve ya örnek davranışlara yönelik bir algılama barındırmadığını belirtmiştir. Bu doğrultudaki diğer görüşleri de genel olarak içeren (Ö19) kodlu öğretmenin ifadeleri ilginçtir: “*Hayır bunlar sadece akademik başarı için algılanıyor. Eğer bunlar üzerinde yazdığı gibi örnek davranışlar için veriliyor olsa en az yarısını vermem. Şimdi not ortalaması yüksek olan disiplin cezası almamışsa ki kolay kolay bunu almıyor - bu sistem işlemiyor çünkü - alıyor o belgeyi kolayca.*” Öğretmenlere öğrencilerin ödüllendirilmesinde değer gelişimlerinin de göz önünde bulundurulmasının gerekli olup olmadığı eğer gerekliyse bunun nasıl yapılacağı da sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin değer gelişimlerinin okuldaki ödüllendirme sisteminin içinde değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun nasıl olması gerektiğine dair öne sürülen öneriler şu başlıklarda yoğunlaşmıştır:

- a) Davranış notlarının daha işlevsel hale getirilip takdir, teşekkür gibi belgelerin verilmesinde esaslı bir kriter haline getirilmesi. (Ö3,Ö6,Ö8)

*Değerler eğitimi anlamında mesela akademik başarı ile davranış notlarının karması gibi bir şey yapılabilir. Davranış notları daha işlevsel hale getirilip, gerçek notlar verildiğinde akademik notlarla ortalamasını alacaksınız yüzde elli, yüzde elli. Davranış notu düşükse belki takdir alamayacak çocuk. Bu şekilde bir ortalama alınıp yapılabilir. Ama bu konuda davranış notlarının daha işlevsel olması, gerçek notları yansıtır hale gelmesi gerekecek. Bu şekilde olduğunda akademik başarıya da katkı sağlayacak. Şimdi çocuk kırsa da dökse de davranış notlarının bir etkisi yok ki. Bir karşılığı yok yani bunların. Öğretmen de öyle olduğunu bildiği için o da çok önemsemiyor. Elini beşin üstüne koyup tık, tık geçiyor. (Ö3)*

- b) Öğrencilerin değer ve davranış gelişimine dair akademik başarıdan ayrı onurlandırıcı ödüllendirmelerin geliştirilmesi. (Ö1,Ö4,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23)

*...Bu değerler eğitimi olimpiyatlarındaki tarz benim çok hoşuma gitti. Okuldan bir değer konusunda örnek bir olayın ortaya çıkartılarak ön plana çıkarmak önemli. Mesela okulda arkadaşının kardeşi için tekerlekli sandalye almak için çok mücadele eden bir öğrencinin olayı bize örnek olay olarak geldi okulumuzdan ben aşırı derecede duygulandım ondan. Bu çocukları da etkiler tabii ki. Onu sorumluluk meselesi yapmış.*

*Bu tür öğrencilerin ön plana çıkarılarak onur belgesi dışında da bir şekilde ödüllendirilmesi lazım... (Ö10)*

*Gerçekten davranış değerlendirmesi kriterine göre ayrı belgeler verilmeli. Yani çocuk çok başarılı değil ama müthiş insani değerleri var ona veremiyoruz. Sadece not ve SBS ödüllendiriliyor öbür efendi çocuk eli koynunda kaldı işte<sup>19</sup>. Geçer akçe hala sayı not, akademik başarı. (Ö18)*

Öğretmenlerin değerler eğitimine katkı yönünden değerlendirmeleri istenen son okul uygulaması beden eğitimi dersleri ve sportif faaliyetlerdir. Öğretmenlerin tamamı okullarda uygulanan beden eğitimi dersleri ve bu dersler dışında yürütülen sportif faaliyetlerin öğrencilerde disiplin, işbirliği yapma, centilmenlik, dostluk gibi değerlerin gelişimini sağlamada yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir. Uygulama açısından ise beden eğitimi dersleri ve sportif faaliyetlerin bu doğrultuda verimli bir şekilde kullanılmasının okul idaresinin bu konudaki hassasiyetine, öğretmene ve okulun imkânlarına bağlı olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Zira görüşme yaptığımız 23 öğretmenden 19 tanesi (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23) bu doğrultuda açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili açıklamalarından yapılan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Ben okulda masa tenisi kursu verirken bir tane öğrencimiz vardı okulda gerçekten sıkıntılı. Ben o çocuk istediği için mesela onu o kursa aldım. Çocukta o kadar değişim oldu ki kurs boyunca. Sportif faaliyetlerinde özellikle okulun dışında yürütüldüğünde öğrenciyle öğretmen sınıf dışında vakit geçirdiği için çok etkili oluyor. Çocuk çoğu zaman kendini dışarıda hissettiği için problem davranışlara yöneliyor. Ama kendini içinde hissettiği sportif etkinliklerle kendini halkanın bir parçası gördüğü zaman olumsuz davranışları gözlemlene azalıyor. Burada kendini ifade edebileceği bir sportif etkinlik olması önemli sadece beden dersi değil yani. Ondan sonra siz çocuğa çok farklı değerlerle yaklaşabilirsiniz. (Ö10)*

*Mevcut uygulamamız yetersiz. Çünkü beden eğitimi öğretmenlerimiz kadrolu öğretmenlerimiz değil. Geçici öğretmenler. Bahçemiz bu kadar görüyorsunuz. Bir beden eğitimi salonumuz yok. Çocukların gelişimi için gerekli bedensel gelişimi için imkân ve çevre yok. Olsa mesela sportif faaliyetler takım ruhu, birlik beraberlik disiplin*

<sup>19</sup> (Ö18)Kodlu öğretmenle bu açıklamaların kaydedildiği görüşme 8 Haziran 2012 tarihinde kendi okul ve sınıfında araştırmacının da katıldığı karne dağıtım törenlerinin hemen ardından gerçekleştirilmiştir.

*kazanma için çok önemli şeyler ama burada bunlar yok. Biz takım ruhu veremiyoruz. Takım içinde birlikte çalışmayı, arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı, kazanmayı kaybetmeyi kazandırabilecek ortamımız yok. Fiziki şartlar olsa öğretmenler de bu konuda daha istekli olur. (Ö3)*

*Beden eğitimi dersinde öğretmenlerin oyunlar, ders kuralları yoluyla öğrencilere birçok değerleri verebilmesi gerekiyor. Ama mevcut durumda yeterince öğretmenlerin bunlardan yararlandığını söyleyemem. Yarışma kültürü veremiyoruz mesela beden derslerinde bugün işte spor müsabakalarının sonucunda ortaya çıkan olaylardan belli. Bunda hem öğretmenlerin kendini geliştirmemesi hem de öğretmenlere farklı sportif etkinlikleri yürütebilecekleri imkânları hizmetlerine vermek gerekiyor. (Ö15)*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızda değerleri ve ahlaki karakteri gelişim ve eğitim boyutlarıyla inceleyip, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan değerler eğitimi çalışmalarını öğretmen görüşleri açısından değerlendirerek değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler geliştirmeyi amaçladık. Bu amaçla literatür, ilköğretim sistemini şekillendiren mevzuat ve programlar, İstanbul ilinde görev yapan eğitimcilerin görüşleri ve uygulama dökümanlarına dayalı olarak ulaşılmış olduğumuz sonuçlar ve okullarda değerler eğitimi çalışmalarının geliştirilmesine yönelik önerilerimiz aşağıda sunulmuştur.

Literatürde karakter üzerine yapılan değerlendirmeler karakterin hem olumlu hem de olumsuz nitelikle kullanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle eğitimin amaçları açısından karakter kavramını ahlakiliği ifade eder tarzda kullanmak yani ahlaki karakter kavramına yönelmek gerekmektedir. Ahlaki karakter toplumsal kabule mazhar olmuş, insan onurundan ve kutsal değerlerden referans alan; erdeme dönüşmüş değerlerin sağlam ve devamlı bir bütünüdür. Ahlaki karakteri değişen şartlar altında, gözetilme ve cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda dahi erdemlere bağlı davranabilme, ayartılmaya karşı direnç gösterebilme yeteneğini kazanmışlık hali olarak da tanımlayabiliriz.

Ahlaki karakter bilgi, istenç, irade, davranış ve meleke kazanmışlık gibi pek çok boyuta sahiptir. Literatürde yapmış olduğumuz incelemeler (i) olayların iç yüzünde doğrunun ne olduğunu bulabilen bir muhakeme, (ii) olaylara hızla intibak etmeyi sağlayacak ince ve dengeli duygular, (iii) gerçeğe bağlı tercih yapabilen irade ve (iv) düşünce, duygu ve davranışların alışkanlığını ifade eden meleke kazanmanın ahlaki karakterin bileşenleri olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Ahlaki muhakemenin geliştirilmesi ahlaki meselelerin iç yüzüne dair mümkün olduğu kadar çok düşünsel faaliyet, yaşayış ve tecrübe ile olur. İnce ve dengeli duyguların geliştirilmesi noktasında “duygusal zekâ” kavramı karakter eğitimine dair imkânlar sunmaktadır. Aynı zamanda bu yeteneğin sağlıklı gelişimi için bireyin kendine güveninin geliştirilmesi gerekir. İradenin geliştirilmesi için ise benlik kontrolüne dair yöntemlerin öğretilmesi, küçük yaştan itibaren düzenli alıştırmalar ve ibadetlerle alışkanlığın geliştirilmesi önerilmektedir.

Ahlaki karakterde sağlamlık ve devamlılığı sağlayan esas bileşen düşünce duygu ve davranışların erdem doğrultusunda alışkanlık kazanmasıdır. Bireyin karakterinde yer

bulan erdem ile hayata yüklediği anlam, ideal ve mefkûreleri arasında bir bağ kurulmuşsa özellikle de bu bağ bireyin kendisi tarafından kurulmuşsa birey belirtilen erdemi içselleştirmiş olur. Eğer birey hayat ve ötesine dair sağlam manevi değerlere sahipse ahlaki değerleri onunla ilişkilendirip içselleştirmesi daha kolay gerçekleşir.

Öğrencide ahlaki karakterin gelişimini doğru yöntemlerle sağlayabilmek için gelişim ve öğrenmeye dair kuram ve yaklaşımların sonuçlarından istifade edilmelidir. Literatürde yapılan değerlendirmeler psikanalitik kuramın çocuğun duygu ve güdülerinin ahlak eğitiminde önemsenmesini vurgulamasıyla karakter eğitiminde önem arz ettiğini göstermektedir. Psikososyal gelişim kuramı çocuğa gelişim odağına göre davranışta bulunulması gerektiğini öğretirken bilişsel ahlaki gelişim kuramı eğitime çocuğa çok şey söylemek yerine onu ahlaki muhakeme imkânı veren ortamlara ya da kurgusal ikilemlere muhatap kılmasını öğütlemektedir. Genel öğretim kuramlarından davranışçı kuram eğitime çocukta güdülenme sağlamak için ahlaki karakteri işaret eden davranışları teşvik etmeyi öğütlerken, sosyal öğrenme kuramı ona iyi model olmasını ve onu iyi modellerle birlikte yaşatmasını istemektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise bir yandan özümseme, adaptasyon ve bilişsel denge gibi kavramlar yoluyla ahlaki karakterin içselleştirilmesinde zihinsel süreçleri açıklamaya ışık tutarken diğer yandan çocuğun özgünlüğüne vurgu yaparak değer eğitiminde her öğrencinin kendi değerini keşfetmesini öngören yöntemlerin geliştirilmesini teşvik etmektedir.

Değerler eğitimi, planlayıcıların ve uygulayıcıların ahlak ve değer kavramına yükledikleri anlamlara; hayata ve insana dair bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmekte ve şekillenebilmektedir. Geleneksel bir bakış açısıyla değerler eğitimi toplumsal değerleri, ahlaki bireye kazandırma gayreti olarak kabul edilirken; dini bir bakış açısıyla bireyi daha dindar, dini değerlere önem veren bir birey haline getirme gayreti ya da daha hümanist bir bakış açısıyla insanın potansiyelini geliştirme ve kendini gerçekleştirme süreci olarak görülebilmektedir. Eğitimci gözüyle değerler eğitimi ise eğitiminin pedagojik ve didaktik uygulamalarının esas elementidir. Bu özelliği nedeniyle değerler eğitimine *iyi uygulanmış pedagoji* yakıştırması da yapılmaktadır.

Literatürdeki genel eğilim değerler eğitimi yaklaşımlarını temel olarak, genel doğru kabul edilen değerleri öğrenciye aktarmayı hedefleyen tümdengelimci değer aktarma yaklaşımları ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardım eden, bu yolla

onların genel doğrulara ulaşmalarını sağlamaya çalışan tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımları olarak iki grupta değerlendirilebileceğini göstermektedir. Değerler eğitiminde iki ana akımı temsil eden bu yaklaşımlara karakter eğitimi ve adil topluluk okulları gibi daha bütüncül ve her iki eğilimden de istifade eden yönleri bulunan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar olarak ilave edebiliriz.

Değerler ve karakter eğitimi alanındaki tecrübeler bu eğitimde tek bir yöntem veya metodun uygulanmasından ziyade farklı metot ve yöntemlerin bir arada kullanımının daha verimli olacağını göstermektedir. Gencin düşüncesine olduğu kadar duygularına hitap etmeden; iradeyi güçlendirirken alışkanlık kazandırmadan; bireyi eğitirken çevresini, sosyal faktörleri göz önünde bulundurmadan etkili bir karakter eğitiminin gerçekleştirilmesi zordur. Bu yüzden değerler eğitiminde imkânlar, konunun özelliği, muhatapların durumu gibi faktörlere bağlı olarak farklı yöntemlerin bir bütünlük içinde kullanılmasını temele alan bütüncül yaklaşımlar önerilebilir görülmektedir.

Bütüncül yaklaşımlarından halen uygulamada en yaygın şekilde yer bulan karakter eğitimi yaklaşımıdır. Karakter eğitimi geniş uygulama tecrübesi; yoğun bir kabul ve çok boyutlu katkı ile geliştirilmiş olması; karakterin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının tamamına hitap etmesi; karakterin oluşumunda önemli olan dini, manevi geleneksel değerlere önem atfetmesi ve Türk eğitim sisteminin değerler eğitimi tasarımında yer bulan karma anlayışa yakınlığı nedeniyle Türkiye’deki uygulamalarda yararlanılabilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir.

MEB tarafından 2003 yılından itibaren gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları ile birlikte daha çok ders programları bağlamında ve özel gayretlere bağlı olarak yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının 2010 yılından itibaren daha kapsamlı bir şekilde ele alındığını görmekteyiz. Bu bağlamda 2010/53 sayılı İlk Ders Genelgesi ve 18. milli eğitim şurası değerler eğitimi alanındaki çalışmalar açısından önemli dönüm noktaları olarak görülebilir.

İlköğretim sistemini şekillendiren yasal mevzuat ve programlar bağlamında ilköğretimde değerler eğitimi üzerine yapmış olduğumuz incelemeler okullarda değerler eğitimi uygulamaları ile amaçlanan sonuçların milli eğitimin uzak amaçları arasında güçlü bir şekilde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde ilköğretim sistemi içerisinde gerçekleştirilen girişimlerin değerler eğitimi açısından şu şekilde değerlendirmesini yapmak mümkündür:

- a) İlköğretime ilişkin mevzuat ve programlarda değerler eğitimi temellendirmekte ve bu eğitimde yararlanılacak değerler havuzuna ilişkin karma bir yaklaşıma işaret etmektedir. Değerlerin eğitimi açısından da benzer bir yaklaşım söz konusudur. Değerlerin eğitiminde değer gerçekleştirmeye yönelik yaklaşımlar ön planda olsa da programlarda ve mevzuatta öğrenciye kazandırılacak değerlerin amaç ya da kazanım olarak önceden belirlenmesi değer gerçekleştirmeci yaklaşımların değer göreceliğinin tam olarak benimsenmediği izlenimini vermektedir. Bunu uzak amaçlara ve öğretilecek belli bir değerler havuzuna sahip eğitim sisteminin bu havuzdaki değerleri, benimsediği öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna uygun yöntemlerle öğretme çabası olarak değerlendirebiliriz.
- b) DKAB ve sosyal bilgiler ders programları dışındaki derslerde değerler ve eğitiminin öğretmen ve öğrencilerde ciddi bir farkındalık oluşturacak düzeyde yer aldığını söylemek güçtür. Oysa milli eğitimin uzak amaçları duyuşsal alan yoğun bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımın derslerin içerik ve kazanımlarına da yansması beklenir. Özellikle de resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersler başta olmak üzere tüm derslerde konuların değerler boyutuna daha yoğun vurgular yapmaya ihtiyaç vardır.
- c) Eğitimcilerde ve toplumun tüm kesimlerinde ciddi farkındalık oluşturmaya ve bu farkındalığı uygulamaya yansıtacak yetenek ve yetkinliği onlara kazandırmaya yönelik uygulamalar değerler eğitiminin olmazsa olmazlarından. Mevzuat ve programlarda bunu sağlamaya yönelik düzenlemelerin yer bulduğunu söylemek zordur.
- d) Değerler eğitimi ilköğretimde rehberlik ders ve etkinlikleri, sosyal kulüpler ve toplum hizmetleri ile ortak amaç ve çalışma alanına sahiptir. Bu birlikteliğe rağmen rehberlik programlarının ve sosyal kulüp çalışmalarının değerler eğitimi ile program temelinde etkili bir şekilde ilişkilendirilebildiğini söylemek zor görünmektedir.

Çalışmamızın nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilen son bölümünde Milli Eğitim sistemi içerisinde son dönemlerde yaygınlaşan değerler eğitimi farkındalığını en genel ve sistemli bir şekilde uygulamaya yansıtmaya çalışarak iki eğitim-öğretim yılı boyunca değerler eğitimi

projesi uygulayan İstanbul ilindeki çalışmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. 11 farklı eğitim biriminde görev yapan çeşitli branş ve görev kademelerinde 23 eğitimciyle görüşülmüştür. Görüşme yapılan okul ve öğretmenlerin - imkân dâhilinde olanlarının - uygulama planları ve değerlendirme raporları incelenip veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi sağlanarak sonuç ve önerilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma gurubumuzdaki eğitimcilerin tamamı okullarda değerler eğitiminin yapılmasına dair olumlu kanaat belirtmişlerdir. Okullarda değerler eğitiminin yapılmasının gerekçeleri ise bireysel, dini, kültürel, toplumsal/ahlaki veya eğitimsel boyutlarda adaklanmıştır. Eğitimciler değerler eğitiminin bireyin kişiliğinin dengeli bir bütün olarak eğitilmesi, dini ve manevi değerlerin öğrenciye aktarılması, sahip olduğumuz kültürel mirasın ve toplumsal ahlakın bireye kazandırılması için gerekli olduğunu aynı zamanda bu eğitimin eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için de gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum bireysel, toplumsal ve evrensel anlamda yaşanan kültür, ahlak ve değerler burhanının eğitimcileri değerler eğitiminde sorumluluk hissetmeye yönlendirmesi olarak değerlendirilebilir.

Eğitimcilere göre okulda değerler eğitimi akademik eğitim kadar hatta ondan daha önemli bir yere sahip olmalıdır. Özellikle eğitim sistemimizin ilk yıllarında değerler ağırlıklı bir eğitim yapılması gerekmektedir ki öğrenci hem hayat hem de ileriki eğitim süreçlerine dair olumlu değer ve alışkanlıkları edinebilsin. İlk üç-dört yılda değerler, tutum ve davranışlar ağırlıklı, akademik anlamda sadece çevreyi tanıma ve merak uyandırmaya yönelik bir eğitimin ardından devam eden yıllarda akademik eğitime paralel değerler eğitimi çalışmaları yapılmalıdır.

Öğretmenler değerler eğitiminde hem sorumluluk hem de etki açısından ailenin okula göre daha önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak ailenin bu özelliğinin okulun sorumluluk ve önemini azaltmadığını özellikle vurgulamaktadırlar. Buna göre okul aileyi “yönlendirici, destekleyici ve tamamlayıcı” bir fonksiyona sahip olmalı, değerler eğitiminde okul ve aile işbirliği içinde çalışmalıdır. Okulun yönlendiriciliği: aileye değer kirliliği ile dolu kültürel atmosferde ihtiyaç duyduğunda temel kültürel ve insani değerlere dair seçenekler sunmak, destekleyiciliği: değerlerini çocuğuna nasıl kazandırabileceğine dair danışmanlık ve rehberlik etmek, tamamlayıcılığı: bu eğitimde çeşitli nedenlerle yetersiz kalan ailelerin bazı fonksiyonlarını yerine getirmektir.



Değerler eğitiminde uygulanmakta olan farklı yaklaşımlar açısından elde edilen sonuçlar öğretmenlerin hem geleneksel tümdengelimci değerlerin doğrudan öğretimini öngören yöntemlere hem de öğrenciye belli bir değeri dayatmayıp onun doğru değerleri bulmasını öngören tümevarıma dayalı değer geliştirmeci yöntemlere durumsal olarak destek verdiğini göstermektedir. Eğitimciler değer açıklama gibi yaklaşımlarda yer bulan değer göreceliliğini onaylamadan yöntemsel açıdan değer geliştirmeci yaklaşımlara yakın durmaktadırlar. Bu durum MEB mevzuat ve ders programlarında öngörülen değer aktarma ve değer geliştirmeyi bir arada kullanmaya dayalı bütüncül modellerin uygulayıcılar tarafından da benimsendiğini göstermektedir.

MEB'in değerler eğitimi alanında yapmaya başladığı çalışmalar memnuniyetle karşılanmıştır. Eğitimciler bu çalışmaların olması gereken hatta geç kalınmış çalışmalar olarak değerlendirmekte ancak çalışmaların uygulamaya yansımaları yeterli görmemektedirler. Bu çalışmaların okulların yoğun iş ve proje yükü altında işlerden bir iş, projelerden bir proje olarak geçiştirilmemesi için planlama, organizasyon, personelin eğitimi, kaynak ve materyal desteği ve uygulama kararlılığı açısından daha da geliştirilmeye ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için eğitimin, varlığı tanımaya dair bilgi boyutu ile birlikte tanınan varlığa değer atfetmeyi de esas unsur olarak içermesi gerektiğine dair köklü bir anlayışla yapılandırılmaya devam edilmesi ve değerler eğitimi çalışmalarının bu anlayışla güçlendirilerek devam ettirilmesi gerekmektedir.

Çocuğun okulda veya okul dışında almış olduğu sevgiye dayalı ve sadece sevap-günaha odaklanmamış, dinin insana ve hayata dair sunduğu geniş bakış açısını kavramaya yönelik sağlıklı bir din eğitiminin ona temel insani ve ahlaki erdemleri kazandırmada temel oluşturduğu, DKAB dersinin de bu bağlamda değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul içi ve dışındaki din eğitimi süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik kurum ve kuruluşların çalışmalarının desteklenmesi ve din eğitimi yürütecek personelin çok yönlü olarak yetiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar eğitim sistemimizde - program bazlı da olsa - on yıla yakın bir süredir yer ederken öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili eğitim alma durumuna baktığımızda çalışma gurubumuzdaki öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında çoğunlukla öncü konumlarda bulunmalarına rağmen bir öğretmen

dışında hiçbirisinin uzun süreli bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır. Değerler eğitimi üzerine birkaç saatlik seminer benzeri eğitimleri alan az sayıda öğretmenin de çoğunlukla bu eğitimi özel eğitim kurumları ve STK'lar kanalıyla aldığı anlaşılmıştır. Çoğu zaman milli eğitimde ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin birlikte katılımı ile gerçekleşen bu eğitimlerin öğretmenlerde farkındalık uyandırmada etkili olduğu ancak doyurucu sonuçlar üretmediği anlaşılmıştır. MEB'in bakanlık genelinde ve yerel hizmet içi eğitim programları yoluyla bu konudaki eksiklikleri gidermesi gerekmektedir.

Eğitimcilerin değerler eğitimi üzerine eğitim alma konusunda oldukça istekli oldukları ve bunu bir eksiklik ve ihtiyaç olarak gördükleri belirlenmiştir. Gerek özel okullarda gerekse devlet okullarında görev yapan öğretmenler bu konudaki eksikliği MEB dışında STK'lardan, mail guruplarından ve materyal geliştirme çalışmalarından istifade ederek gidermeye çalışmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin eğitiminde bu tür kanallardan istifade edilme oranının daha da artırılabilmesine de işaret olarak değerlendirilebilir. Çeşitli alanlarda görev yapan eğitimcilerin gönüllü katılım ve katkıları ile gerçekleşen bu tür çalışmalara destekler artırılarak daha verimli hale gelmeleri sağlanabilir.

Okulların değerler eğitimi çalışmalarından istenen verimin uzun vadeli olarak alınabilmesi için ihtiyaç duyulan eğitim konusunda daha köklü çözümler geliştirilmelidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve göreve alma sisteminin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Halen görevde olan öğretmenler için ise gönüllü olan öğretmenlerin arasından okul ve ilçelerde etkinlik ve materyal geliştirmede liderlik edecek formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi görüşü ön plana çıkmaktadır. Zira kalabalık ve zorunlu katılımlarla gerçekleşen seminer tarzı çalışmaların verimliliği konusunda ciddi eleştiriler alınmıştır.

Değerler eğitimi için il, ilçe, okul ve sınıf bazında uygulanan yöntemlerin hem değerlerin doğrudan öğretimi hem de değer geliştirmeye yönelik yaklaşımlardan istifade eden yönlerinin bulunduğu ve okulların imkanları ölçüsünde öğrencinin hayatının her yönünü kuşatacak ölçüde çeşitlendirilmeye ve bütüncül bir tarzda uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu gayretlerin sonuca yansımaları noktasında bireysel gayretlerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Değerler eğitimi olimpiyatlarının tüm öğretmenler tarafından bilinen ve okulda farkındalık oluşturmada etkili olduğu belirtilen

çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma ve benzerlerinin geliştirilerek devam ettirilmesi önerilmektedir.

Öğretmenler öğrencinin etkinlikteki rolü, aile ve çevre profiline bağlı olarak etkinliklerin onun değeri kazanma düzeyine etki edebildiği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenlerden etkinliklerin sonuçlarını gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmeleri istendiğinde öğrencilerin büyük kısmının – değerini işlenişine bağlı olarak – değere uygun davranma isteği duyduğu ve durumsal olarak değere uygun davranışlar gösterdiği; aile ve çevresel faktörler tarafından desteklenen ve etkinliklere aktif katılımı sağlanabilen öğrencilerin ise alışkanlık haline getirme düzeyine çıkabildiği anlaşılmaktadır.

Programın uygulama aşamasında okul çevresindeki belediye, STK, medya, ticari kuruluşlar vb. sivil ve resmi unsurların desteğinin alınabilmesi de verimli uygulamanın olmazsa olmazlarından. Ulaşılan sonuçlar değerler eğitimi çalışmalarının okul dışına taşacak, okul dışı unsurları da süreçlere katacak ölçüde geliştirilemediği yönündedir. Eğitimcilerin çoğunluğu bu konuda talepte bulunsalar da çevredeki kurumların kendilerini anlayıp destek vermediğini, destek almaya çalıştıklarını fakat prosedürlerin yıldıracı olduğunu; bir kısmı ise desteğe ihtiyaç duyacak projeler geliştirmediklerini veya okulun imkânlarının buna ihtiyaç bırakmadığını belirtmiştir. Bu konuda toplumda farkındalık geliştirilmesi için medya aktif şekilde kullanılmalı, kurulacak temas gurupları yoluyla okulların yürütecekleri çalışmalara hem psikolojik hem de maddi/lojistik destek sağlanmalı ve etkinliklerde öğretmen ve okulların üzerinden prosedür yükü alınmalıdır.

Değerler eğitimi programının başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi okulun tüm çalışanlarının, ebeveynler ve toplum üyelerinin belirlenen erdemleri bir model olarak sunmasıdır. Çalışma gurubumuzdan elde edilen sonuçlar değerler eğitimi projesinin uygulanması sürecinde eğitimci ve yetişkin modelliği konusunda okul personelinin tutarlı ve dengeli bir model sunma açısından yetersiz kaldığı görüşünü ön plana çıkarmaktadır.

Çalışma gurubumuzdaki öğretmenler:

- a) Yeterli duyarlılığa sahip öğretmenlerin az oluşu,
- b) Kurumun fiziki yapısının ve maddi kaynaklarının değerler eğitimi etkinliklerini yürütmek için gerekli asgari tasarrufları karşılayacak yeterlilikte olmaması,

- c) Okullarda idari ve akademik iş yükünün yoğunluğu ve sınav kaygısı nedeniyle değerlere yeterli zaman ve ilginin ayrılamaması,
- d) Okul ve sınıfların çok kalabalık ve büyük olması,
- e) Okul içi iletişim kanallarının iyi işletilememesi,
- f) Öğretmenlerin yürütmek istedikleri etkinliklerde resmi prosedür ve organizasyona dair işlerde yeterli desteği alamamaları nedeniyle onlarda yılgınlık gelişmesi,
- g) Programın, etkinlik örnekleri vb. okullara geç gelmesi,
- h) Programın her aya bir değer gibi sınırlayıcı bir yaklaşım içermesi nedeniyle değerlere yeterli zaman ve ilginin ayrılamaması,
- i) Yeterli düzeyde kaliteli materyal elde edilememesinin değerler eğitimi çalışmalarının verimli şekilde yürütülmesini engelleyen faktörler olarak görmektedirler.

Değerler eğitimi çalışmalarını olumsuz etkileyen faktörlerden yapısal konularla ilgili olanlar eğitim sisteminin uzun yıllardır bilinen ve eğitimin tüm unsurlarını etkileyen ancak çözümü için uzun zaman ve finansman kaynakları gereken sorunlar olmaları nedeniyle bunlarla ilgili herhangi bir öneride bulunulmayacaktır. Uygulanacak etkinliklerle ilgili prosedür ve kaynak temini; okullarda uygulanacak programların hazırlanması ve eğitimcilerin yetiştirilip seçilmesi konusunda da çalışmamızın diğer soruları ile bağlantılı önerilerde bulunulmuştur. Materyal temini konusunda yaşanan sorunların giderilmesi için alt birimleri ile birlikte milli eğitimin, üniversitelerin, STK'ların ve yayınevlerinin ortak protokollerle bu konuda çalışmalar yapmak isteyen öğretmen, akademisyen ve gönüllülere çalışma platformları ve geniş bir paylaşım sitesi oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Değerler eğitimi açısından ideal bir okulun özellikleri maddi olanaklar ve fiziki şartlar ile insanlar arası ilişkiler ve kurum kültürü üzerine yoğunlaşmaktadır. Okulların fiziki yapısının öğrenciyi cezbeden, onun sportif ve kültürel faaliyetlerini rahatlıkla yürütebileceği, ders dışı zamanlarını olumlu faaliyetlerde harcamasına imkân tanıyan bir tarzda dizayn edilmesine özen gösterilmelidir. Öte yandan okul içinde görev yapan eğitimcilerin özellikleri ve okul paydaşları arasında değerlere yönelik ortak ideallerin fiziki şartlardan çok daha önde olduğunu da anlaşılmaktadır. Öğrencilere temel toplumsal değerleri kazandırmada çok önemli bir faktör olan gaye birliğinin

sağlanabilmesi için günümüzde eğitim yöneticilerine, özellikle okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Aynı kültür içinde yetişmiş olsa da farklı görüş ve bakış açılarına sahip öğretmenlerin okulun ortak değerlerinde buluşabilmeleri için onları motive ve ikna etmek önemli liderlik, yönetim ve iletişim becerileri gerektirmektedir. Değerler eğitimi için öğrencilerin içinde bulunduğu kültürel atmosferden eğitimcilerin ciddi biçimde rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır. Medyanın gençlere yönelik vermiş olduğu alt mesajların ciddi bir şekilde denetlenmediği; okul çevresinde gençlerin kolay ulaşabileceği yerlerde sportif, kültürel ve bilimsel ortamlar yerine olumsuz örnek teşkil eden mekânların yoğun olduğu belirtilmiştir. Bu konuda okul çevrelerinde sportif ve kültürel mekânların çoğaltılıp olumsuz örnek oluşturabilecek mekânların okullara yakınlığının ciddi biçimde denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca medyanın somut örnekler kadar verdiği alt mesajlar yönünden de ciddi biçimde denetlenmesi, denetleme ile birlikte bu sektöre yön verenlerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri için yapıcı eğitim ve görüşmeler yapılması önerilebilir. Bu doğrultuda değerlerimize ve eğitimine yönelik olarak kamu spotları çekilerek yayınlanması sağlanabileceği gibi değerler açısından olumlu örneklik oluşturan film vb. yayınların okul veya başka mekânlarda öğrencilere ücretsiz sunumu sağlanabilir.

Andımız, İstiklal Marşı törenleri, bayram kutlamaları ve anma törenlerinin okulda değerler eğitimi ile bütünleştirilerek uygulandığında başta milli değerler olmak üzere çeşitli toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılmasında önemli imkânlar sağlayabileceği görüşü belirginlik kazanmıştır. Mevcut uygulama açısından ise törenlerin bu haliyle öğrencide milli, toplumsal değerler ve birlik duygusunun gelişimine katkısının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Törenlerde daha hayatın içinde, geniş zamana yayılmış ve anlam yoğun çalışmalarına ihtiyaç olduğu aynı zamanda bu etkinliklerin uygun ortamlarda ve öğrencilerin gönüllülüğü daha fazla gözetilerek yapılması gerektiği görüşü öne çıkmaktadır.

Sosyal kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarının yoğun akademik yük altında bu faaliyetlere yeterli zaman ve imkânların ayrılamaması nedeniyle değerler eğitimi açısından istenen sonuçları sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Bu faaliyetlerin kendilerinden beklenen değerleri kazandırabilmesi için öğrencilerin gönüllü katılımı ile ve öğretmenlerin yoğun öğretim faaliyetleri içine sıkıştırılmadan öğretmenleri ders dışı zamanlarını ayırmaya teşvik edecek, kendi ilgi ve uzmanlık alanlarını kulüp

faaliyetlerine yansıtılmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması doğru bir yaklaşım olacaktır.

Okulların bir kısmında hâlihazırda kurulmuş olan değerler eğitimi kulüplerinin çalışmaları olumlu bulunmaktadır. Bu çalışmanın yaygınlaştırılması ve bu kulüple birlikte öğrencileri değerlere yönelik çalışmalara yönlendirecek tarih bilinci, gelenek ve göreneklerimizi araştırma, yaşlıları onurlandırma vb. isimler altında kulüplerin kurulması da yararlı olacaktır.

Okul öğrenci meclisleri okullarda demokratik değerleri geliştirmede önemli imkânlar sunması beklenen çalışmalar olmasına rağmen öğretmenlerin çoğunluğu tarafından okulda bir hafta seçim havası oluşturan ardından da belli prosedürlerin yerine getirildiği ancak çoğu durumda katılımcı bir yönetim anlayışını okula taşıma görevini yerine getiremeyen çalışmalar olarak kabul edilmektedir. Demokrasi eğitimi bir bütün olarak öğrencinin hayatına yönelik olması gereken bir eğitimidir. Bunun sağlanabilmesi için okul ve sınıf kurallarının, yönetsel ve eğitsel kararların paydaşlarla birlikte alınırken suiistimal ve ihlallerin önlenmesine yönelik denetimlerin de etkili ve adilce uygulanması gerekir.

Rehberlik ders ve faaliyetleri öğrencilerde değer gelişimi açısından önemli imkânlar sunmakla birlikte hâlihazırdaki durumla ilgili olarak okullarda rehber öğretmen olmayışı veya olanların da kendi rutin görevlerini yetiştirme kaygısı içinde olmaları nedeniyle değerler eğitimine yönelik etkili çalışmalar gerçekleştirmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Rehber öğretmen temini konusunda sıkıntı yaşamayan ve rehber öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda farkındalık düzeyinin yüksek olduğu bazı resmi ve özel okullarda ise rehberlik etkinlikleri ile değerler eğitimi çalışmalarının paralel yürütülebildiği ve rehber öğretmenin diğer öğretmenleri bu konuda desteklediği anlaşılmaktadır. Eğer okullardaki rehber öğretmen ihtiyacı karşılanabilir, rehberlik programları değerlerle daha doğrudan bütünleştirilebilir ve hem mevcut rehber öğretmenlerin hem de yeni yetişenlerin değerler eğitimi konusunda doğrudan eğitim almaları sağlanabilirse bu alanda daha olumlu sonuçlar alınabileceği öngörülmektedir.

Çalışma konumuzla bağlantılı olarak ileride yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunmak mümkündür. Çeşitli il ve ilçelerde yürütülmekte olan değerler eğitimi proje ve çalışmalarının çalışmamızda kullandığımız nitel yöntemler veya nicel araştırma yöntemlerini kullanarak incelenmesi, ilköğretim düzeyinde yürütmüş olduğumuz bu

çalışmanın eğitim sistemimizde yapılan son değişikliklerle birlikte oluşan yeni eğitim kademelerinde de gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca araştırma yapılacak değerler eğitimi çalışmaları okul ve sınıf bazına inilip daha küçük guruplardan seçilerek deneysel ve daha derinlemesine sonuçlara ulaşılması da mümkündür. Böylelikle farklı eğitim bölgeleri ve eğitim kademelerinde yapılan değerler eğitimi çalışmalarının farklı yöntemlerle incelenip karşılaştırmalar yapılarak değerler eğitimi çalışmalarının verimliliği artırılmasına yönelik daha sağlıklı sonuçlara ulaşılması sağlanabilir.

Çalışma konumuz olan değerler ve karakter eğitimine dair literatür son elli yılda büyük oranda batıda gelişmiş ve bu düşünce sistemine dair kaynaklardan beslenmiştir. Günümüzde ise ülkemizle birlikte dünya genelinde kabul gören bir “insanlık için eğitim” çabasına dönüşme eğilimindedir. Bu çabaya Müslüman toplumların düşünce ve eğitim mirası pek çok açılardan katkı yapma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyelin ortaya çıkarılabilmesi için Müslüman eğitimci ve ahlakçıların eserleri üzerine değerler ve eğitimi odaklı derin bilimsel araştırma ve karşılaştırmalı analizlerin yapılmasının hem alana katkı sağlama hem de kendi değerler eğitimi anlayışımızı geliştirme açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

### *Kitaplar*

- Adler, Alfred (1998) *İnsanı tanıma sanatı*, K. Şipal (Çev.), İstanbul: Say Yay.
- Adler, Alfred (2005) *Çocuk eğitimi*, K. Şipal (Çev.), 3. Basım, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Afdal, Geir (2007) Ahlak eğitiminin analizi: bir tipoloji, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (333-353), İstanbul: Dem Yayınları.
- Akarsu, Bedia (1962) *Max Scheler'de kişilik problemi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akarsu, Bedia (1982) *Ahlak öğretileri*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbaş, Oktay (2004), *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Aladağ, Soner (2009) *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Ankay, Aydın (1997) *Eğitim psikolojisine giriş*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Arslan, Mehmet (2007) Türk eğitim sisteminde değerler sorunu ve eğitim programlarına yansımaları, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (635 – 656), İstanbul: Dem Yayınları.
- Ay, Mehmet Emin (2007) *Çocuklarımıza Allah'ı nasıl anlatalım*, 23. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydın, Davut (2007) Sosyal öğrenme kuramı, M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (323-340) Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Aydın, Mehmet Z. (2005) *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*, İstanbul: Dem yayınları.
- Aydın, Mehmet Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012) *Okulda değerler eğitimi: yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, Hasan (1999) *Duyuşsal davranış eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Bacanlı, Hasan (2007) Bilişsel ve duyuşsal hedefler: bir model önerisi, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (263-273), İstanbul: Dem Yayınları.
- Baltacıoğlu, İsmayıl H. (1995) *Talim ve terbiyede inkılâp*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baş, Aslı U. (2007) Öğrenmede davranışçı kuramlar klasik koşullanma ve bitişimlik kuramları, A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (293-344), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bazarkulov, Seyfullah (2008) *Değer öğretimi ve dinden öğrenme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Berg, Bruce L. (2007) *Qualitative research methods for the social sciences*, Sixth Edition, Boston: Pearson International Edition.
- Bertrand, Alexis (2001) *Ahlak felsefesi*, S. Zeki (Çev.), H. Altıntaş (Sadeleştiren), 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Biçer, Baykal (2007) *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Blaylock, Lat (2003) Religious education and citizenship: some reflections, R. Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* içinde (209–221), London: Routledge Falmer.
- Boston University (1996) *Character education manifesto*, Centre for The Advancement of Ethics and Character, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 407299).
- Burger, Jerry M. (2006) *Kişilik*, İ. Deniz ve E. Sarıoğlu (Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burke, N.; Crum, S.; Genzler, M.; Shaub, D. ve Sheets, J. (2001) *Building chracter education in our schools to enhance the learning environment*, Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field-Based Masters Program, Algonquin-Illinois. (ERIC Docement Reproduction Service No: ED453144)
- Burret, Kenneth ve Rusnak, Timothy (1993) *Integrated character education*, (ERIC Document Reproduction Service No: 360233).
- Bükel, Sündüz; Gülsaran, Didem; Gülebağlan, Cevriye ve Çetin, Hicran (2007) *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı ilköğretim etkinlik örnekleri*, S. Erkan (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- California School Boards Association (1982) *A Reawakening: character education and the role of the school board member*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED226484)
- Cevizci, Ahmet (2002) *Etiğe giriş*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Character Education Partnership (2002) *Character education: a national movement creating schools that foster ethical, responsible and caring young people* (Brochure). Washington.
- Character Education Partnership (2008) *Character education quality standarts: a self assesment tool for schools and districts*, 25.02.2012 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505085.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Character Education Partnership (2010) *Eleven principles of effective character education*, 2010 Revision, A Framework For School Success, Washington. ([www.character.org](http://www.character.org) adresinden 07.12.2010 tarihinde edinilmiştir.)
- Corder, G. W. (1999) *Values clarification: An issue related paper*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 436705)
- Cüceloğlu, Doğan (1996) *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, Şefika Melike (2009) *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çamdibi H. Mahmud (1983) *Şahsiyet terbiyesi ve Gazali*, İstanbul: Han Neşriyat.
- Çeçen, Rezan (2007) Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (79-130) Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Çengelci, Tuba (2010) *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Eskişehir.
- Çiftçi, Nermin (2007) Ahlak gelişimi, Alim Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (169-218), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çiloğlu, Erhan (2006) *Okul çevresinin öğrencilere eğitsel katkısı*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Davidson, L.; Stokes, L. C. (2001) *Educators perceptions of character education*, Presented at Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (November 11-16) (ERIC Document Reproduction Service No: ED461923).

- Dilmaç, Bülent (2007) *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Konya.
- Dodurgalı, A. ( 1998) *Ailede çocuğun din eğitimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Doğan, İsmail (2007) Türk eğitim sisteminde değerler sorunu, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (615 – 633), İstanbul: Dem Yayınları.
- Doğanay, Ahmey (2006) Değerler eğitimi, C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (256-286), Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Duer, M.; Parisi, A.; Valintis, M. (2002) *Character education effectiveness*, Saint Xavier University and SkyLight Professional Field-Based Masters Program, Chicago, Illinois, (ERIC Document Reproduction Service No: 471100).
- Eldeleklioğlu, Jale (2007) Kişilik gelişimi, M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (133-159), Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Erdem, Hüsameddin (2006) *Son devir Osmanlı düşüncesinde ahlak (Tanzimat'tan Cumhuriyete Kadar)*, 2. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.
- Erden, Münire (t.y.) *Sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Alkim Yayınları.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1997) *Eğitim psikolojisi (gelişim- öğrenme – öğretme)*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erözkan, Atılgan (2007) Davranışçı yaklaşımda öğrenme, M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (259-295), Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Fersahoğlu, Yaşar (1998) *Din öğretim ve eğitiminde duygu eğitimi*, İstanbul: Marifet Yayınları.
- Fichter, Joseph. (1996) *Sosyoloji nedir?*, N. Çelebi (Çev.), Ankara: Attila Kitabevi.
- Fromm, Erich (1999) *Kendini savunan insan*, N. Arat (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, Erich (t.y.) *Erdem ve mutluluk*, A. Yörükcan (Çev.), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Frye, M., Lee A. R., LeGette H., Mitchel M., Turner G., Vincent P. F., (2002) *Character education informational handbook and guide*, North Carolina: North Carolina State Board of Education.
- Gay, Lorrie R.; Mills, Geoffrey E.; Airasian Peter (2009) *Educational research: competencies for analysis and applications*, Ninth Edition, New Jersey: Pearson International Edition.

- Gazali (2000) *İhyâu ulûmi'd din*, Mehmed A. Müftüoğlu (Çev.), A. Fikri Yavuz (Tashih), Cilt:3, İstanbul: Tuğra Neşriyat.
- Goleman, Daniel (2007) *Duygusal Zeka*, B. S. Yüksel (Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenwalt, Charls E. (1996) *Character education in America*, Harrisburg: The Commonwealth Foundation.
- Güngör, Erol (1998) *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Gürler, Adem (2005) *Çocuğun suça yönelmesinde aile faktörünün ve akran gruplarının rollerinin incelenmesi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Herman E. William. (1992) *The critical distinctions between the developmental and transmission approaches to values acquisition*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 349242).
- Hökelekli, Hayati (2009) *Çocuk genç aile psikolojisi ve din*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hökelekli, Hayati (2010) *Şahsiyet*, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (297-298), Cilt 38, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, Hayati (2011) *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- İmam Malik Bin Enes (1992) *Muvatta I-II*, İstanbul: Dârus Sahnun/Çağrı Yayınları.
- İşcan, Canay D. (2007) *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkinliği*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara
- Jung, Carl G. (1999) *Bilinç ve bilinçaltının işlevi*, Türkçesi: Engin Büyükinâl, İstanbul: Say Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2010) *Günümüzde insan ve insanlar*, 12. Basım, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kale, Nesrin (2007) *Nasıl bir değerler eğitimi?*, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (314-322), İstanbul: Dem Yayınları.
- Kanad, Halil F. (1948) *Pedagoji tarihi*, 4. Basım, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaca, Faruk (2007) *Dini gelişim teorileri*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, Recep (2009) *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri yeni eğilimler: çoğulculuk ve yapılandırmacılık*, İstanbul: Dem Yayınları.

- Kenan, Seyfi (2007) Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde, (275-285), İstanbul: Dem Yayınları.
- Kerschenstainer, Georg (1977) *Karakter kavramı ve terbiyesi*, H. Fikret Kanad (Çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Keskin, Yusuf (2008) *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 Öğretim Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.
- Köknel, Özcan (2005) *Kaygıdan mutluluğa kişilik*, 17. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Özcan (2006) Mutluluğun kaynağı ahlak ve akıl, Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme ahlak ve değerler* içinde (111-153), İstanbul: Litera Yayınları.
- Köylü, Mustafa (2006) *Küresel ahlak eğitimi*, İstanbul: Dem Yay.
- Köylü, Mustafa (2007) Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde, (288-309), İstanbul: Dem Yayınları.
- Kupchenko, Ian ve Parsons, Jim. (1987) *Ways of teaching values, an outline of oix values approaches* (ERİC Document Reproduction Service No: 288806).
- Lickona, Thomas (1991) *Education for character: how school teach respect and responsibility*, Newyork: Bantam Books.
- Lovant, T. Ve Toomey, R. (2009) *Values education and qualty teaching*, 02.03.2011 tarihinde ><http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-9961-8/front-matter.pdf>< adresinden edinilmiştir.
- Mehmedoğlu, Yurdagül (2006) Evrenselleşebilirlik ve ahlak, Mehmedoğlu A. U. Ve Mehmedoğlu Y. (Ed.), *Küreselleşme ahlak ve değerler* içinde, İstanbul: Litera Yayınları.
- North Carolina State Board of Education (2002) *Character education international handbook*, Mike Frye (Ed.), North Carolina: North Carolina State Board of Educatin.
- Nucci, Larry (2002) Moral development, *Encyclopedia of education* içinde, James W. Guthrie (Ed.), Second Edition, Vol: 5, New York: Macmillan Press.
- Otten, E. Holt (2000) *Character education*, ERİC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, IN, (ERİC Document Reproduction Service No: 444932).

- Özbay, Yaşar (2003) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Özensel, Ertan (2004) *Türk Gençliğinin Değerleri*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Sakarya.
- Özyürek, Arzu (2004) *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Person, Ann E., Emily Moiduddin, Megan Hague-Angus, and Lizabeth M. Malone (2009). *Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs* (NCEE 2009-006). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Peşkersoy, Eylem ve Yıldırım, Osman (2010) *Görsel sanatlar dersi 1-8. Sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*, 3. Baskı, Ankara: Devlet Kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Power, F.Clark (2002) Lawrence Kohlberg, *Encyclopedia of education* içinde, Edit: James W. Guthrie, Second Edition, Vol: 4, New York: Macmillan Press.
- Poyraz, H.(2006). Ahlakın Dikotomisi İç Ahlak/Dış Ahlak; A. U. Mehmedoğlu ve Y. Mehmedoğlu (Ed.), *Küresellesme, Ahlak ve Değerler*, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Poyraz, Hakan (2007) Değerlerin kuruluşu ve yapısı, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (81-88), İstanbul: Dem Yayınları.
- Russell, Bertrand (1999) *Eğitim üzerine*, N. Bezel (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Ryan, Kevin (2002) Moral education, *Encyclopedia of Education* içinde, Edit: James W. Guthrie, Second Edition, Vol: 5, New York: Macmillan Press.
- Sağnak, Mesut (2007) Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu* içinde (715-726), İstanbul: Dem Yayınları.
- Sandra, K. Winn (2008) *Daring to give our children a voice*, (ERIC: Document Reproduction Service No: ED 503129).
- Sardoğan, Mehmet E. ve Karahan, Tevfik F. (2007) Kişilik gelişimi, A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (133-168), Ankara: Pagem A Yayınları.
- Sarı, Mediha (2007) *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir*

*çalışma*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.

- Savaş, Behsat (2007) *Yapılandırmacı öğrenme*, A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (518-546), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Scharf, Peter (1975) *The just school: a developmental context for social education*, 55. Annual Meeting of The Western Psychological Association, California,(ERIC Document REproduction Service No: ED 103803).
- Scharf, Peter (1976) *Developmentalist approach to alternative schooling*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, California, 19-23 April, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 124491).
- Scriven, Michael (1966) *Student values as edcational objectives*, Social Science Education Consortium, Colarado (ERIC: Document Reproduction Service No: ED100781).
- Suparka, Douglas P. ve Johnson, Patricia L. (1975) *Values education: Approaches and materials*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Tabak, Necla (2007) *İlköğretim 1. kademedede davranış sorunu olan çocukların anne-baba tutumları*, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Tozlu, Necmettin ve Topsakal Cem (2007) *Avrupa birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi*, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu içinde* (175-202) İstanbul: Dem Yayınları.
- Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) (2010) *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- U. S. A. Department of Education (2008) *Partnership in character education state plot projects 1995-2001: Lessons Learned*, Washington, D.C.: Office of Safe and Drug-Free Schools.
- UNESCO (2005) *Learning to do: values for learning and working together in a globalized world*, Edit: Lourdes R. Quisimburg ve Joy de Leo, Germany: Published by: Unesco-Unevoc International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO (2010) *Living values education overview*, 17.02.2010 tarihinde >[www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)< adresinden edinilmiştir.
- Veugelers, Wiel (1997) *Teachin and learning on moral dilammas* (ERIC Document Reproduction Service No: ED 407397).
- Wolff, Sula ( 1999) *Problem çocuklar ve tedavi*, A. Oral ve S. Kara (Çev.), 3. basım, İstanbul: Say Yayınları.

- Yaran, Cafer S. (2011) *İslam ahlak felsefesine giriş*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Yavuz, Şevket (2007) Değerlerin şeceresi, doğası, sınırı ve devamlılığı: değerlerin dini ve sosyal karakteri ve sürekliliği, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu* içinde (89-110), İstanbul: Dem Yayınları.
- Yavuzer, Haluk (2011) Yaygın Anne Baba Tutumları, *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* içinde (13-39), 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yazıcı, Sedat ve Yazıcı, Aslı (2011) *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, Gözde (2007) *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Yılmaz, Mehmet T. (2009) *Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları (self-compassion) ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yulish, Stephen M. (1975) *The search for a civic religion: a history of the character education movement in America 1890-1935*. Thesis of Ph.D. at University of Illinois, Urbana.
- Yüksel, Sedat (2004) *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zengin, Mahmut (2011) *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*, İstanbul: Dem Yayınları.



### ***Sürekli Yayınlar***

- Akbaş, Oktay (2008) Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6. 16, 9 – 27.
- Akıncı, Adem (2005) Hayata anlam vermede dini değerlerin ve din eğitiminin rolü, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3. 9, 7-24.
- Aydın, Hasan (2006) Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: felsefi yapılandırmacılık, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, (Temmuz). 1-12.
- Berkowitz, Marvin W. and Grych H. Jhon (2000) Early character development and education, *Early Education and Development*, 11. 1, 56 – 72.
- Berkowitz, Marvin W. ve Bier, Melinda C. (2004) Research-based character education, *Annals of the American Academy of Political and Social Science ( PositiveDevelopment: Realizing the Potential of Youth,)* 591. (Jan.), pp. 72-85.
- Davis, Michael (2003) What's wrong with character education?, *American Journal of Education*, 110. 1, 32-57.
- Dewey, John (1976) Okulda ahlak eğitimi, A.Ferhan Oğuzkan (Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9. 1, 04. 02. 2011 tarihinde [www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5860.pdf](http://www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5860.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ekşi, Halil (2003) Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1. 1, 79 – 96.
- Francis, E. Frank (1962), Fundamentals of character education, *Chicago Journals: The School Review*, 70. 3, 345-357.
- Gömleksiz, Mehmet N.; Kan, Ayşe Ü. ve Cüro, Elif (2010) İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: Elazığ İli Örneği, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29.2, 123-146.
- Halstead J. Mark ve Taylor, Monica J. (2000) Learning and teaching about values: a review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30. 2, 169 – 202.
- Hood, Ralph W. Jr; Spilka, Bernard; Hunsberger Bruce ve Gorsuch Richard (2004) Dini gelişim kuramları, M. Doğan Karacoşkun (Çev.), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Sayı: 4, 206-221.
- Hudd, Suzanne S. (2004) Character education in contemporary America Mc Morals?, *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 8. 2, 113-124.
- Katılmış, Ahmet; Ekşi, Halil ve Öztürk, Cemil (2011) Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11. 2, 839-853.

- Kaymakcan, Recep (2007) Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Yeni orta öğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı bağlamında bir değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7. 1, 177-210.
- Kaymakcan, Recep ve Meydan Hasan (2010) Demokratik vatandaşlık ve din eğitimi: yeni yaklaşımlar ve Türkiye’de dkab dersleri bağlamında bir değerlendirme, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1. 1, 29-53.
- Kaymakcan, Recep ve Meydan Hasan (2011) Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9. 21, 29-55.
- Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan (2012) Yerel evrensel ikileminde ilköğretim dkab ve sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Değerler Eğitimi Özel Sayısı)*, 12. 2, 1573-1591.
- Kenan, Seyfi (2009) The missing dimension of modern education: values education, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 9. 1, 279-295.
- Kirschenbaum, H. (2000) From values clarification to character education: A personal journey, *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 39. 1, 4-20.
- Lickona, Thomas (1978) Helping teachers become moral educators, *Theory into Practice (Staff Development / New Directions)*, 17. 3, 258-266.
- Lickona, Thomas (1999) Religion and character education, *Phi Delta Kappan. Bloomington*: 81. 1, 21-27 , 10.01.2011 tarihinde <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=44470990&sid=3&Fmt=3&clientId=46413&RQT=309&VName=PQD> adresinden edinilmiştir.
- Sayın ve Aslan (2005) Duygudurum bozuklukları ile huy, karakter ve kişilik ilişkisi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16. 4, 276-283.
- Şentürk, Habil (2010) Kişilik gelişiminde eğitim, din ve değerlerin rolü; *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6. 18, 50-54.
- Veugelers, Wiel and Vedder Paul, (2003) Values in teaching, teachers and teaching, *Theory and Practice*, 9. 4, 377 – 189.
- Yazıcı, Kubilay (2006) Değerler eğitimine genel bir bakış, *Türk Bilimi Araştırmaları*, Sayı: 19, 1-17.
- Yiğittir, Süleyman ve Keleş, Hamza (2011) Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:189, s:144-154.

## ***Diğer Yayınlar***

Anayasa (1982) *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, 17. 04. 2012 tarihinde >[http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf)< adresinden edinilmiştir.

Arabacı, İ.Bakır ve Akgül, Daimi (2011) *İlköğretim okulu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri (Bitlis ili örneği)*, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 Eylül 2011, Fırat University, ELAZIĞ. 18.05.2012 tarihinde <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27823.pdf> adresinden edinilmiştir.

<http://www.livingvalues.net/> (*Living values education programı*) (Erişim: 16.05.2012)

<http://www.wvsevsdb.com/wvs/WVSanalyzeQuestion.jsp>, (*Dünya Değerler Araştırması*) (Erişim: 06 Mart 2012.)

İstanbul Valiliği (2010) *Değerler eğitimi projesi olur yazısı ve proje kitapçığı*, Tarih: 11.11.2010, Sayı:125443.

İstanbul Valiliği (2011) *Değerler eğitimi projesi olur yazısı ve proje kitapçığı*, Tarih: 24.10.2011, Sayı: 135012.

MEB (1974) 9. *Milli eğitim şurası kararları*, Tarih: 24 Haziran-4 Temmuz 1974. 11.10.2011<[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf)> adresinden edinilmiştir.

MEB (1988) 12. *Milli eğitim şurası kararları*, Tarih: 18-22 Haziran 1988, 11.10.2011<[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf)> adresinden edinilmiştir.

MEB (1996) 15. *Milli eğitim şurası kararları*, Tarih: 13-17 Mayıs 1996, 11.10.2011<[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf)> adresinden edinilmiştir.

MEB (2004a) *Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (4-5)*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=Sosyal%20Bilgiler>, adresinden 18.09.2011 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2004b) *Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (6-7)*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=Sosyal%20Bilgiler>, adresinden 18.09.2011 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2006) 17. *Milli eğitim şurası kararları*, Tarih: 13-17 Kasım 2006, 11.10.2011<[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf)> adresinden edinilmiştir.

MEB (2006a) *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı (6,7 ve 8. Sınıf) öğretim programı*, 21.04.2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=25>< adresinden edinilmiştir.

- MEB (2006b) *İlköğretim Türkçe dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*, 02.05.2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=158> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2006c) *İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*, 02.05.2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=19> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2006d) *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*, 03.05 2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=35> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2007) *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı kılavuzu*, Talim Terbiye Kurulu, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanlığı, 03.05.2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=34> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2007a) *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6,7 ve 8. Sınıf) öğretim programı*, 02.04.2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=23> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2009) *İlköğretim Türkçe dersi öğretim program ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 14.05.2009, Sayı: 69.
- MEB (2009a) *İlköğretim 1,2, ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 14.05.2009, Sayı: 70.
- MEB (2009b) *İlköğretim matematik dersi 1-5. Sınıflar öğretim programı*, 03.05 2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=32> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2009c) *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar öğretim programı*, 03.05 2012 tarihinde ><http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=2&kno=33> < adresinden edinilmiştir.
- MEB (2010) *İlköğretim (4.5.6.7 ve 8. sınıflar) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara.
- MEB (2010/53) *Talim terbiye kurulu başkanlığı ilk ders genelgesi*, Sayı: 2010/53.
- MEB (2010a) *18. Milli eğitim şurası kararları*, (11.10.2011 tarihinde <[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tama\\_mi.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tama_mi.pdf)> adresinden edinilmiştir).
- MEB (2010b) *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=Vatanda%c5%9fl%c4%b1k%20ve%20Demokrasi%20E%c4%9fitimi> adresinden 18.09.2011 tarihinde edinilmiştir.

Resmi Gazete (1961) 222 Sayılı *ilköğretim ve eğitim kanunu*, sayı: 10705, 08.04.2012 tarihinde ><http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>< adresinden edinilmiştir.

Resmi Gazete (1973) 1739 sayılı *milli eğitim temel kanunu*, sayı: 14574, 17.04.2012 tarihinde ><http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>< adresinden edinilmiştir.

Resmi Gazete (2005/25831) *Milli eğitim bakanlığı okul aile birliği yönetmeliği*, 22.05.2012 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831_0.html) adresinden edinilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006/2589) *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*, Tebliğler Dergisi Tarih: Ekim 2006 Sayı:2589.

Tebliğler Dergisi (2004/2564) *Milli eğitim bakanlığı demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi*. Tebliğler Dergisi Tarih: 2004, Sayı: 2564.

Tebliğler Dergisi (2010/2755) *Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*, 11.03.2012 Tarihinde >[Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/25699\\_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/25699_0.Html)< Adresinden Edinilmiştir.

[www.character.org](http://www.character.org) (*The Character Education Partnership*).

[www.charactercounts.org](http://www.charactercounts.org) (*Character Counts Programı*).

[www.giraffe.org](http://www.giraffe.org) (*The Giraffe” Projesi*).

[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr),( 2011), (*Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*).

## EKLER

**Ek 1: U.S. Department Of Education Tarafından Desteklenen Ve Depertman Tarafından Sonuçları Bir Bütün Olarak Değerlendirilen Karakter Eğitimi Projeleri Ve 21.03. 2012 Tarihi İtibariyle Eğitim Bölgelerinde Aktif Olan Online Karakter Eğitimi Program Ve Paylaşım Sitesi Adresleri:**

- ✓ *The Alabama Character Education Project* (2001–2005) (<http://www.alsde.edu>)
- ✓ *The Character Education Program for Alaska* (1998-2001) (<http://www.eed.state.ak.us>)
- ✓ *Arizona Partnerships in Character Education* (2001–2004) (<http://www.ade.az.gov/charactered>)
- ✓ *Partnership for Character-Centered Teaching in Arkansas* (2001–2003) (<http://arkansased.org>)
- ✓ *California Partnership for Character Education* (1995–2000) (<http://www.cde.ca.gov/ls/yd/ce>)
- ✓ *Partnerships in Character Education* (Colorado) (1998–2002) (<http://www.cde.state.co.us>)
- ✓ *Partnerships in Character Education* (Connecticut) (1996–2000) (<http://www.sde.ct.gov>)
- ✓ *Character Education Initiative* (District of Columbia) (2000–2005) (<http://seo.dc.gov>)
- ✓ *Florida's Partnerships in Character Education* (2001–2005) (<http://www.fldoe.org>)
- ✓ *Georgia Character Education Program* (Georgia) (1999–2003) (<http://www.doe.k12.ga.us>)
- ✓ *Partnerships in Character Education* (Hawaii) (1998–2001) (<http://doe.k12.hi.us>)
- ✓ *Comprehensive K-12 System Character Education Project* (Idaho) (2000–2004) (<http://www.sde.idaho.gov>)
- ✓ *The School Community Partnership: Bringing Out the Best in Students* (Illinois) (1999–2002)
- ✓ *Indiana Partners for Character Education (IPCE)*(1998–2001) (<http://reading.indiana.edu/chared>)

- ✓ *Partnerships in Character Education* (Iowa) (1995–2000)  
(<http://charactercountsiniowa.com>)
- ✓ *Kansas Character Education Project* (1999–2003)
- ✓ *Kentucky Character Education Program* (1997–2001)
- ✓ *Character Education Partnership* (Maine) (2000–2004)  
(<http://www.state.me.us/education/cep>)
- ✓ *The Maryland Partnership in Character Education* (1996–2001)  
([http://www.marylandpublicschools.org/msde/divisions/studentschoolsvcs/youth\\_development/character\\_ed.html](http://www.marylandpublicschools.org/msde/divisions/studentschoolsvcs/youth_development/character_ed.html))
- ✓ *A Foundation for Citizenship Through Character Education* (Massachusetts)(2000–2005)
- ✓ *Michigan Model Partnership for Character Education* (2000–2004)  
([http://www.michigan.gov/mde/0,1607,7-140-28753\\_38684\\_29233\\_29802---\\_00.html](http://www.michigan.gov/mde/0,1607,7-140-28753_38684_29233_29802---_00.html))
- ✓ *Partnerships in Character Education* (Minnesota) (1998–2002)
- ✓ *Mississippi Character Education Partnership* (2001–2004)
- ✓ *Missouri's Character Education Pilot Project* (1997–2001)  
(<http://www.characterplus.org>)
- ✓ *Montana Character Education Project* (2001–2005)
- ✓ *Nebraska Character Education Partnership Project* (2000–2005)
- ✓ *Partnerships in Character Education* (New Hampshire) (1999–2003)
- ✓ *New Jersey Character Education Pilot Project* (1997–2001)  
(<http://www.rucharacter.org/index.php>)
- ✓ *Partnerships in Character Education* (New Mexico) (1995–2000)  
(<http://www.ped.state.nm.us/Humanities/CharacterEd/index.html>)
- ✓ *New York State Partnerships in Character Education* (1998–2002)  
(<http://www.epicforchildren.org/character.cfm?id=5124>)
- ✓ *The North Carolina Character Education Partnership* (1996–2001)  
(<http://www.ncpublicschools.org/Charactereducation>)
- ✓ *Community of Character Education Across a Distance* (North Dakota) (1999–2003) (<http://www.dpi.state.nd.us/characed/index.shtm>)

- ✓ *Ohio Partners in Character Education (OPCE)* (1998–2002)  
(<http://www.charactereducationohio.org>)
- ✓ *Reaching Back: Character Building in Oklahoma*(1999–2003)
- ✓ *Oregon Partnership in Character Education Program* (1998–2003)
- ✓ *Pennsylvania Alliance for Character Education* (1999–2004)
- ✓ *Modeling Character Education in Partner Districts* (Rhode Island) (2000–2003)
- ✓ *Character Education in South Carolina* (1997–2001)
- ✓ *South Dakota Character Education Partnership* (2001–2004)
- ✓ *Tennessee’s Character Education Project: A Commitment to Children* (2000–2004)
- ✓ *Utah Community Partnership for Character Development* (1995–1999)
- ✓ *Vermont Character Education Program: Safe, Orderly, Civic and Positive Learning Environments*(2001–2006)  
([http://education.vermont.gov/new/html/pgm\\_substance/sdfsc.html](http://education.vermont.gov/new/html/pgm_substance/sdfsc.html))
- ✓ *The Virginia Character Education Project* (2000–2003)
- ✓ *Washington State Character Education Partnership* (1996–2000)
- ✓ *Integrating Character Development in West Virginia* (2001–2005)
- ✓ *Partners for Citizenship: Wisconsin’s Character Education Partnership Project* (1998–2003)



**Ek 2: İstanbul Valiliği'nin 12.11.2010 Tarih Ve 125443 Sayılı Oluru Ve Proje  
Kitapçığı**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.24-020-/125443  
Konu : Değerler Eğitimi Projesi

12/11/2010

**VALİLİK MAKAMINA**

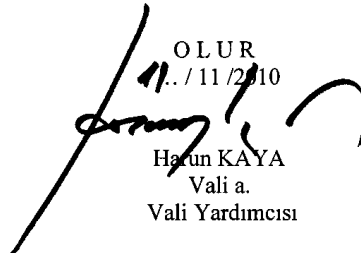
- İlgi:** a) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın 08/09/2010 tarihli ve 02.00/6312 sayılı yazısı. (Genelge 2010/53)  
c) 18. Millî Eğitim Şurası Kararları.

İlgi (a) ve (b)'de kayıtlı mevzuat ile eğitim sistemimiz hedef kitleleri olan toplumumuza; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların öğrencilerimize verilmesi de değerler eğitimi oluşturmaktadır. İlgi (c) de kayıtlı bakanlığımız en yüksek danışma kurulu olan 18. Millî Eğitim Şurası kararlarında da değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Bu bağlamda hedef kitlemiz olan öğrencilerimiz ve toplumumuzla birlikte; değerlerimizle ilgili olarak öğrencilerimizin yeterliliklerini artırma amaçlanarak müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi tarafından hazırlanan ekte dosyası bulunan **DEĞERLER EĞİTİMİ PROJESİ**'nin 2010-2011 eğitim öğretim yılında müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muhammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

  
OLUR  
12 / 11 / 2010  
Hüsnü KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki:1 Adet Proje Dosyası (5 Sayfa)



## PROJENİN ADI

**Değerler Eğitimi**

## KONU

Proje ile değerlerimizden her ay için belirlenen bir değer ile ilgili projenin tarafları ile çeşitli faaliyetler düzenlenecektir.

## DAYANAK

1. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu
2. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 08.09.2010 tarih ve 02.00/6312 sayılı 'İlk Ders' konulu genelge (2010/53 SAYILI GENELGE )
3. 18. Millî Eğitim Şurası Kararları  
esas alınarak hazırlanmıştır

## KAPSAM

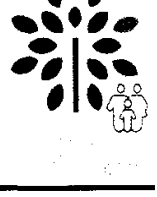
Bu proje, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel okul ve kurumları, Yerel Yönetimler, Üniversiteleri kapsamaktadır.

## PROJENİN TARAFLARI

1. Örgün eğitim kurumlarımızın öğrencileri, Yaygın Eğitim Kurumlarımızın kursiyerleri
2. Velilerimiz
3. Yerel Yönetimler
4. Üniversiteler
5. Sivil Toplum Kuruluşları
6. İlgili özel sektör kuruluşları
7. Yazılı, Görsel ve İnternet Medyası

## KOORDİNATÖR

Değerler Eğitimi Projesi'nin koordinatörlüğünü İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü yürütecektir.



## AMAÇ

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak hedef kitemiz olan öğrencilerimiz ve toplumumuzla birlikte;

- Kendimizi hangi ölçüler içinde tanımlayıp başkalarından kabul ve tasdik bekleyeceğimizi, hangi noktalarda uzlaşıp, hangi noktalarda ısrarcı olacağımızı,
- Kendimizi nasıl geliştirip aynı zamanda nasıl muhafaza edeceğimizi kestirebilme,
- Yerel ve evrensel değerlerin farkına varma, Yerel ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirme,
- Değerler konusunda dünyaya söyleyecek söze sahip olan bireyler yetiştirme,
- Küresel olanın, hâkim olanın yaygınlık kazanmasının evrensellik anlamına gelmeyip, ortak insanlık idealinin dışındaki *evrensellik* dayatmalarına direnebilme,
- Sahip olduğumuz değerleri geliştirirken, aynı zamanda evrensel olanı paylaşmak ve geliştirmemiz amaçlanmıştır.

## GEREKÇELER

Toplumun ayakta kalması ve devam edebilmesi, insanlar arasında ortak davranış tarzlarının bulunması ve bunların devamlılık kazanmasına bağlıdır. Toplumun temel dinamikleri olan değerler toplumdan topluma, zamandan zamana farklılıklar gösterdiği gibi insanlığın evrensel kültürü içinde yoğrulmuş ve kabul görmüş olan tüm insanlığa mal olan değerler de bulunmaktadır. Yani şekilleri ve görünümleri değiştiği halde arka planında içerik olarak aynı olan bir değerler alanı da söz konusudur, bunlar evrensel karakterdedirler.

Son zamanlarda değerler konusuna öyle çok vurgu yapılıyor ki bu değere verilen değerin artması değil, değere duyulan ihtiyacın artması şeklinde yorumlanabilir. Bir şeyin çokça konuşuluyor olması, gerçekte o konudaki zafiyetin bir işareti sayılabilir. Eğitim sistemimiz hedef kitlesi olan toplumumuza; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir.



# PROJE UYGULAMA SÜRECİ

## Proje Uygulama Faaliyetleri

Proje ile ilgili Üniversite Öğretim Üyeleri, Edebiyatçılar, Sinemacılar, Sanatçılar, Gazeteciler, Yazarlar, Kütür insanları vb. ile istişare toplantısının yapılması

İlçe yürütme Kurulları ile proje paylaşım toplantısının yapılması

Eğitici Eğitimlerinin Yapılması

Değerler Eğitim Setinin hazırlanması ve kurumlarımıza dağıtımı

Öğretmenler için öneriler ve yol haritası olabilecek el kitabının hazırlanması ve dağıtımı

Web sitesi, facebook hesabı ve Twitter hesabı oluşturularak aktif olarak sosyal medyada yer alarak söz konusu çalışmalarımızı tüm toplumumuzla paylaşmak.

## PROJENİN TARAFRLARI İLE YAPILACAK ÇALIŞMALAR

Okullar/Kurumlar	Üniversiteler	Medya	Sivil Toplum Kuruluşları	Yerel Yönetimler
<ol style="list-style-type: none"><li>Değerler Eğitimi Kulübü' nün Kurulması veya Kulüplerin Değer eksenli faaliyetler yürütmesi</li><li>Sosyal Kültürel etkinlikler, Yarışmalar düzenlenmesi ( Kısa Film, Resim, Şiir, Müzik, Afiş, Kompozisyon, senaryo, Tiyatro vb.)</li><li>Ayın Teması ile ilgili yayınlar (Dergi, Broşür vb.) hazırlamak</li><li>İl Yürütme Kurulunun onayından geçen broşür/ el ilanlarını Toplum Hizmeti kapsamında vatandaşlarımıza dağıtılması</li></ol>	Projeye öğretim üyesi desteği ve gönüllü öğrenci desteği sağlamak	<p><u>TV ler:</u> ayın teması ile ilgili programlar ve çalışmalarımızın tanıtımının yapıldığı programlar yapmak.</p> <p><u>Gazeteler:</u> ayın teması ile ilgili sayfa ayrılması ve gazete eklerinin dağıtımının yapılması ve çalışmalarımızın tanıtımının yapıldığı programlar yapmak.</p> <p><u>İnternet Medyası:</u> ayın teması ile ilgili sayfa ayrılması ve çalışmalarımızın tanıtımının yapıldığı yayınlar yapmak.</p>	Ayın teması ile ilgili çalışmalar yapmak	<ol style="list-style-type: none"><li>Billboard çalışması yapmak</li><li>Bilgi/Yaşam evlerinde, Kültür Merkezlerinde ayın teması ile ilgili etkinlikler yapmak.</li><li>Ayın teması ile ilgili film gösterimleri yapmak.</li></ol>

Öğrenciler tarafından kabul gören rol model olabilecek kişilerle söyleşiler düzenlemek.

Proje kapsamına alınabilecek etkinlikler.

Proje kitabının hazırlanması

Proje kitabının basılması ve ilgili kurum ve yetkililere ulaştırılması



## PROJE İL YÜRÜTME KURULU

---

### PROJE BAŞKANI

Dr. Muammer YILDIZ

*İl Millî Eğitim Müdürü*

### PROJE KOORDİNATÖRÜ

M. Nurettin ARAS

*İl Millî Eğitim Şube Müdürü*

### PROJEDE GÖREVLENDİRİLEN PERSONEL

Mehmet GÜLTEKİN

*İl MEM Ar-Ge Üyesi*

Nalin IRGAT

*İl MEM Ar-Ge Üyesi*

Adem ERSOY

*Lütfi Erçin İlköğretim Okulu*

Murat ERMİŞ

*İl MEM Ar-Ge Üyesi*

## PROJE DANIŞMA KURULU

---

Dursun Ali TAŞÇI

*Millî Eğitim Bakanlığı Müşaviri*

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

*Sakarya Üniversitesi*

Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ

*Uludağ Üniversitesi*

Dr. Mahmut ZENGİN

*Değerler Eğitim Merkezi Direktörü*

## PROJE YÖNETİMİ:

---

Bu projenin uygulanmasını projede görevli personel yürütür.

## FİNANSMAN:

---

Projenin getireceği mali yükümlülükler il milli eğitim müdürlüğümüz ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından imkânlar ölçüsünde karşılanacaktır.

## PROJE KİTABI

---

Değerler Eğitimi Projesi'nde ortaya çıkan bilgileri, verileri ve değerlendirmeleri kalıcı hale getirmek için bir kitap hazırlanarak ilgililere, kurumlara ve yetkililere gönderilecektir. Projenin kitaplaşması, bu projeye emeği geçenlerin çalışmalarını daha anlamlı kılacaktır.

**Ek 3: İstanbul Valiliği'nin 24.10.2011 Tarih Ve 135012 Sayılı Oluru Ve Proje Kitapçığı**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020/135012  
Konu: Değerler Eğitimi Projesi

24./10/ 2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 08/09/2010 tarihli ve 02.00/6312 sayılı yazısı (Genelge 2010/53)  
c) 18.Millî Eğitim Şurası Kararları  
d) 12/11/2010 tarih ve 125443 sayılı Valilik Onayı.

İlgi (a) ve (b)'de kayıtlı mevzuat ile eğitim sistemimiz hedef kitlesi olan toplumumuza; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevî değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların öğrencilerimize verilmesi de değerler eğitimini oluşturmaktadır. İlgi (c) de kayıtlı Bakanlığımızın en yüksek danışma kurulu olan 18.Millî Eğitim Şurası kararlarında da değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Bu bağlamda hedef kitemiz olan öğrencilerimiz ve toplumumuzla birlikte; değerlerimizle ilgili olarak öğrencilerimizin yeterliliklerini artırma amaçlanarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi tarafından ilgi (d) onay ile 2010-2011 eğitim öğretim yılında yürütülen **DEĞERLER EĞİTİMİ PROJESİ**'nin 2011-2012 yılında da Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarında uygulanması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
24/10/2011  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER:**  
Ek-1 Proje dosyası (4 Syf)

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

PROJENİN ADI:	DEĞERLER EĞİTİMİ
PROJENİN GEREKÇESİ:	Son zamanlarda değerler konusuna öyle çok vurgu yapılıyor ki bu değere verilen değer artması değil, değere duyulan ihtiyacın artması şeklinde yorumlanabilir. Bir şeyin çokça konuşuluyor olması, gerçekte o konudaki zafiyetin bir işareti sayılabilir. Eğitim sistemimiz hedef kitlesi olan toplumumuza; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevinin gerçekleştirilmesine katkı yapmak.
PROJENİN BAŞKANI	Dr. Muammer YILDIZ (İstanbul Millî Eğitim Müdürü)
PROJE KOORDİNATÖRÜ	Metin TAŞDEMİR (İstanbul Millî Eğitim Müdür Yardımcısı)
PROJE EKİBİ	Ahmet Hamdi AKBABA ( ARGE Birimi Üyesi) Ali CAN ( ARGE Birimi Üyesi) Hüseyin Kenan ( ARGE Birimi Üyesi) Mustafa KURNAZ ( ARGE Birimi Üyesi) Osman AĞAÇDİKEN ( ARGE Birimi Üyesi) Saim TANRIKULU ( ARGE Birimi Üyesi) Şükrü YILDIRIR ( ARGE Birimi Üyesi)
PROJE DANIŞMA KURULU	Dursun Ali TAŞÇI (Millî Eğitim Bakanlığı Müşaviri) Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN (Sakarya Üniversitesi) Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ (Uludağ Üniversitesi) Dr. Mahmut ZENGİN (Değerler Eğitim Merkezi Direktörü) Ali YEŞİLYURT ( Bilim Kolejleri Genel Müdürü) Hasan Hüseyin YILDIRIM (Başakşehir İHI Müdürü)

<p><b>PROJENİN ÖZETİ</b></p>	<p>Değerler Eğitimi Danışma Kurulu ve Proje ekibi tarafından belirlenen 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında işlenecek değerlere ait konular ilçelere duyurularak, ilçe ARGE birimleri sorumluluğunda tüm okullarda çalışmalar yürütülecektir. Proje Öğrencilerin milli ve manevi değerlerimizi benimseyecekleri, değerlerimizi yaşamlarının her alanında uygulayabilmelerine yönelik sınıf içi ve dışı tüm çalışmaları kapsamaktadır</p>
<p><b>PROJENİN AMACI VE HEDEFLERİ</b></p>	<p>İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü olarak hedef kitlemiz olan öğrencilerimiz ve velilerimizle birlikte;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendimizi hangi ölçüler içinde tanımlayıp başkalarından kabul ve tasdik bekleyeceğimizi, hangi noktalarda uzlaşıp, hangi noktalarda ısrarcı olacağımızı,</li> <li>• Kendimizi nasıl geliştirip aynı zamanda nasıl muhafaza edeceğimizi kestirebilme,</li> <li>• Yerel ve evrensel değerlerin farkına varma, Yerel ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirme,</li> <li>• Değerler konusunda dünyaya söyleyecek söze sahip olan bireyler yetiştirme,</li> <li>• Küresel olanın, hâkim olanın yaygınlık kazanmasının evrensellik anlamına gelmeyip, ortak insanlık idealinin dışındaki <i>evrensellik</i> dayatmalarına direnebilme,</li> <li>• Sahip olduğumuz değerleri geliştirirken, aynı zamanda evrensel olanı paylaşmak ve geliştirmemiz,</li> <li>• Öğrencilerimizde evrensel değerlerin ve yerel milli manevi değerlerimizin farkındalığını artırmak, toplumumuzdaki değerlere uygun davranışlar sergileyen bireylerin yetişmesinin sağlanması amaçlanmıştır.</li> </ul>
<p><b>PROJENİN YÜRÜTECEK KİŞİ/KURUM VE KURULUŞLAR</b></p>	<p>İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, Bağlı Tüm İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, İlçe ARGE Birimleri, Tüm Okullar</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nde, projeden sorumlu şube müdürü, ARGE birimi üyeleri arasından, projeyi ilçede hayata geçirecek proje sorumlusunun belirlenmesi</li> <li>• İlçe Değerler Eğitimi komisyonunun kurulması</li> <li>• Okullarda okul müdürü başkanlığında ilgili müdür yardımcısı, rehber öğretmeni ve her branştan seçilen</li> </ul>



<p><b>PROJENİN ADIMLARI</b></p> <p><b>UYGULAMA</b></p>	<p><b>öğretmenler ve okul aile birliği üyeleriyle oluşturulacak değerler eğitimi komisyon üzerinden bu çalışmaların yapılması</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Okullarda öğrencilerin aktif katılacakları değerler eğitimi etkinliklerinin planlanarak uygulanması</li> <li>İlçe merkezlerinde değerler eğitimi ile ilgili seminer ve konferans verilebilecek salonların belirlenerek uygun zamanlarının tespit edilmesi</li> <li>Değerler Eğitimi ile ilgili uzman kişilerin tespit edilmesi</li> <li>Değerler Eğitimi ilgili uzman kişilerle program yapılarak, seminer zamanlarının belirlenmesi</li> <li>Seminer programlarının, bir hafta önceden okullara duyurulmasının sağlanması</li> <li>Değerler eğitimi ile ilgili olarak okullarda ve sınıflarda işlenen konular üzerinde özel hassasiyet gösterilmesi</li> <li>Okullarımızda değerlerimizle ilgili özlü sözlerin uygun yerlere asılarak öğrencilerde bu değerlerin farkındalığının artırılması</li> <li>Okullarda ve İlçede uzmanlar tarafından; öğrencilere ve velilere yönelik seminerler verilmesi (Seminer verecek uzman kişilerin İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından tespit edilmesi ve davet edilmesi)</li> <li>Değerler Eğitimi konusunda ilçelerde ve okullarda resim, şiir ve hikâye yarışmalarının düzenlenmesi</li> <li>Değerler eğitimi ile ilgili film v.b. görsel çalışmalarının, öğrencilere ve velilere seyrettirme imkânının sağlanması</li> <li>Değerler eğitimini konulu tiyatro gösterilerinin, öğrencilerin içinde olduğu oyunlarla; öğretmen, öğrenci ve velilere sunulması.</li> <li>Okullarda yapılan çalışmaların yıl sonunda ilçede merkezi bir yerde sergilenmesinin sağlanması</li> <li>İl ve İlçe ARGE'leri yıllık çalışma planı gereği her ayın sonunda okullardan alınan çalışma raporları İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde birleştirilerek, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE birimine gönderilmesi</li> </ul>
<p><b>PROJENİN YER</b></p> <p><b>UYGULANACAĞI</b></p>	<p>Tüm Resmi ve Özel Okullar</p>
<p><b>PROJE BAŞLAMA/BİTİŞ TARİHİ</b></p>	<p>Proje geçen yıldan devam etmektedir.</p>
<p><b>PROJE MALİYETİ</b></p>	<p>Projede herhangi bir maliyet öngörülmemektedir. Maliyet çıktığı takdirde İl ve İlçe Milli Eğitim müdürlükleri ve sponsorlar tarafından karşılanacaktır.</p>

<b>PROJE ÇIKTILARI</b>	Her ayın ilk haftası, önceki ay işlenen değerler eğitimi konusu ile ilgili çalışmaların okullardan alınarak ARGE birimince birleştirilip, İl Strateji Geliştirme ARGE Birimine gönderilmesi. Dönem sonunda İlçelerin bülten ve dergi çıkarmaları, yıl sonunda İl Strateji Geliştirme ARGE Birimi tarafından etkinliklerin kitap haline getirilmesi
<b>SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK</b>	Proje İlde Strateji Geliştirme ARGE Birimi tarafından, her ilçede ARGE birimleri tarafından takip edilecek olup, geçen yıldan devam ettiği gibi önümüzdeki yıllarda da sürdürülecektir.
<b>RİSKLER</b>	Herhangi bir risk öngörülmektedir. Muhtemel risklere proje ekibince anında müdahale edilecektir.
<b>PROJİYİ HAZIRLAYAN; EKİB ADI VE İLETİŞİM BİLGİLERİ</b>	İl Mili Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Birimi sgb34@mcb.gov.tr



#### Değerler Eğitimi 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Faaliyet Planı Konuları

Kasım	Hoşgörü ve Yardımlaşma
Aralık	Hijyen ve Sağlıklı Yaşam
Ocak	Doğruluk ve Dürüstlük
Şubat	Disiplin ve Sorumluluk
Mart	Vefa ve Tarih Bilinci
Nisan	Sevgi ve Saygı
Mayıs	Aile ve Anne

**Ek 4: Değerler eğitimini serbest zaman etkinlikleri ile bütünleştiren çalışmalar ile ilgili rapor örneği.**

İLLÜSTRATİON OKULU 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM  
YILI 3.SINIFLAR OCAK AYI SERBEST ETKİNLİK RAPORU

16. HAFTA:

I. Ders: İstanbul

İstanbul'un özelliklerine örnekler verildi.

İstanbul'un tarihi; mekânlarına örnekler verildi.

II. Ders: Rehberlik

Kulüp saati gerçekleştirildi.

III-IV-V. Ders: Gözleme dayalı çalışmalar yapıldı.

17. HAFTA:

I. Ders: İstanbul

İstanbul'daki mekânlara örnekler verildi.

II. Ders: Rehberlik

"Hep Beraber" etkinliği yapıldı.

III-IV-V Ders: Kenar süsü yapma

El becerilerini geliştirmek amacıyla kenar süsü çalışmaları yapıldı.

18. HAFTA

I. Ders: İstanbul

İstanbul'daki mekânlara örnekler verildi.

II. Ders: Rehberlik

Kulüp saati gerçekleştirildi.

III. Ders: Değerler Eğitimi

Doğruluk ve dürüstlük değerlerini kazandırıcı cd izletildi, konu ile ilgili olarak öğrencilere yaşamdan örnekler verildi.

IV. V Ders: Harf Bulmacası

Sözcük doğarcığını geliştirici çalışmalar yapıldı.

3-B sınıfı öğret.

3-C sınıfı öğret.

3-A Sınıf Öğr. 17

**Ek 5: Değerler eğitimi çalışmalarını ile bütünleştirilmiş sosyal etkinlikler kurulu yıllık çalışma planı.**

**2011-2012**  
**EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI**  
**KOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU**  
**SOSYAL ETKİNLİKLER KURULU**  
**YILLIK ÇALIŞMA PLANI**

AYLAR	YAPILACAK ETKİNLİKLER	DÜŞÜNCELER
EYLÜL	1- İlköğretim haftası kutlanacaktır. 2-Bütün kutipler kendilerine ait yıllık çalışma planlarını hazırlayacaklar.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tüm öğretmenler tarafından kutlanacaktır.</li><li>• Kulüp danışman öğretmenleri kontrollünde çalışma planları hazırlanacak,okul idaresine teslim edilecektir.</li></ul>
EKİM	1 -Bütün kutipler yıllık çalışma takvimlerini oluşturacaklar , kutlayacakları belirli gün ve haftalar için çalışmalarını planlayacaklar 2- 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları tüm kulüp öğretmenlerinin katkısıyla hazırlanacaktır. 3-Sinema günü etkinliği yapılacak 4-İstiklal Marşı'nı Okuma yarışması yapılacak 1.olan öğrenci İlçe MEM'e gönderilecek. 5- Cumhuriyet konulu resim yarışması düzenlenecek.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1-2-3. sınıflara "sinema günleri" etkinliği düzenlenecek</li><li>• Kültür ve Edebiyat Kulübü tarafından 6-7-8 sınıf öğrencileri arasında Okula İstiklal Marşı'nı Okuma yarışması düzenlenecek,Komisyona tarafından 1. seçilen öğrenci İlçe MEM'e bildirilecek</li><li>• Resim kulübü tarafından düzenlenecek</li></ul>

<b>KASIM</b>	
<p>1-10 Kasım Atatürk'ü Anma Haftası ile ilgili program hazırlanacak</p> <p>2-24 Kasım Öğretmenler Günü Sırtanç kulübü önderliğinde ve tim öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile kutlanacak.</p> <p>3-Ayın değeri "Hoşgörü ve Yardımlaşa" ile ilgili etkinlikler yapılacaktır</p> <p>4-Huzurevi "ziyareti" yapılacaktır</p> <p>5-Veli ev ziyaretleri kapsamında ziyaretler yapılacaktır.</p> <p>6-Sinema günü etkinliği yapılacaktır.</p> <p>7-Çocuk Hakları Kulübü tarafından "Çocuk Hakları Biddisi"nin panolarda sergilenmesi</p> <p>8-"Tenis Futbol Turnuvası" düzenlenmesi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tüm kulüpler Atatürk'ü Anma haftası ile ilgili çalışmalar yapacak</li> <li>• Tüm kulüpler ayın değeri ile ilgili çalışmalar yapacak</li> <li>• Resim kulübü öğretmen ve öğrencileri tarafından huzurevi ziyareti gerçekleştirilecek</li> <li>• Veli ev ziyaretleri ile öğrenci ve veli okula çekilecek</li> <li>• 1-2-3.sınıflara "sinema günleri" etkinliği düzenlenecek</li> <li>• Spor kulübü tarafından 4-8 sınıflara sınıflar arası tenislerde futbol turnuvası düzenlenecek</li> </ul>

→ Ayın değeri ile ilgili etkinlikler

<p style="text-align: center;"><b>ARALIK</b></p> <p>1- yerli mali kullanımın ve milli serveti korunmanın üzerinde duracak ve öğrencileri konu hakkında bilgilendirecek ve program hazırlanacak.</p> <p>2-<u>Ayın değeri "Hişyen ve Sağlıklı Yaşam" ile ilgili olarak drama yarışması yapılacak sergilencek</u></p> <p>3- sağlık,temizlik,Beslenme ve Yeşilay Kulübü tarafından "En temiz Sınıf" seçilecek ve ödüllendirilecek</p> <p>4-Güvenli gıda ve temizlik ,hişyen konulu seminer düzenlenecek</p> <p>5-Resim kulübü öğrencileri Doğuş Üniversitesi Sanat Bölümüne gezi yapacaklar</p> <p>6-Ana sınıfı öğrencilerine sinema etkinlikleri düzenlemek</p> <p>7- Çocuk Hakları Kulübü tarafından "Çocuk ve Beslenme "konulu yazıların panolarda sergilenmesi.</p> <p>8-"Spor ve Sağlık" Konulu afiş çalışmalarını ve sergi düzenlenmesi</p> <p>9- 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerine yönelik "Bilgi ve Kültür Şenliği" düzenlenecek</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tüm kulupler tarafından Yerli Malı haftası kullanılacak</li> <li>• Drama yarışması 4-5.sınıf öğrencileri arasında düzenlenecek:1-2-3-4 ve 5.sınıf öğrencilerine izletilecek</li> <li>• Bilim ve Teknoloji Kulübü danışman öğretmeni Ş...ce TARAFINDAN Güvenli Gıda kullanımını, temizlik ve Hijyen konulu seminer düzenlenmesi</li> <li>• Seçil Yörkkoğlu Fidan tarafından doğuş Üniversitesiine gezi düzenlenerek yetenekli öğrencilerin Sanat Atölyelerinde çalışmalarını sağlanacak</li> <li>• Çocuk hakları Kulübü konu ile ilgili çalışmaların hazırlayıp panolarda sergileyecek</li> <li>• Spor kulübü Sporun sağlığınızdaki önemine dikkat çekmek için afiş çalışması yapıp okul ve spor salonunda sergileyecek</li> <li>• Kültür ve Edebiyat Kulübü tarafından Bilgi ve Kültür Şenliği düzenlenecek</li> </ul>
---	---

OCAK		
<p><b>OCAK</b></p>	<p>1-İstanbul MEM Kültür çalışmalarını kapsamında Bilgi Yarışmasına katılacak</p> <p>2- Sinema günü etkinliği yapılacak.</p> <p>3-Kütüphaneçilik Kulübü tarafından ayın en çok kitap okuyan öğrencisinin seçilecek</p> <p>4-Tiyatro kulübü öğrencileri tarafından hazırlanan "Kırmızı başlıklı kız"oyunu sergileenecek</p> <p>3- Ergenlik ve gelişim dönemleri hakkında seminer verilecek.</p> <p>4-Birinci dönem değerlendirilmesi yapılarak, belirtilen etkinliklerin tamamlanıp tamamlanmadığı kontrol edilerek, varsa tamamlanmayanların nedenleri araştırılarak bu eksikliklerin giderilmesi için neler yapılması gerektiği belirlenecektir.</p> <p>5- "spor Ahlakı" konulu afiş çalışması sergileenecek</p> <p>6- "Suyun Önemi"konulu gösterim sergileenecek</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgi Yarışması Ekibi Okulda yapılan ön yarışma sonucu belirlenerek İlçe Yarışmalarına hazırlanacak</li> <li>• 1-2-3.sınıflara "sinema günleri"etkinliği düzenlenecek</li> <li>• Tiyatro Kulübü tarafından hazırlanan Kırmızı Başlıklı Kız oyunu 1-2 ve 3.sınıf öğrencilerine sergileenecek</li> <li>• Sağlık kulübü ve Rehberlik servisi ortaklaşa ergenlik semineri hazırlayacak</li> <li>• Spor Kulübü doğruluk ve dürüstlüğe dikkat çekmek için "Spor Ahlakı"konulu afiş çalışması yapıp sergileyecek</li> <li>• Çevre kulübü tarafından "Suyun Önemi "konulu gösterim sergileenecek</li> </ul>
<p><b>ŞUBAT</b></p>	<p>1-Sivil savunma kulübü ilk yardımın önemi ve yanlış yapılması halinde olabilecek tehlikeler hakkında öğrencilere bilgi verecektir.</p> <p>2- Sivil savunma kulübü sivil savunma haftası hakkında program hazırlayacak.</p> <p>3-Ayın değeri olan "Disiplin ve Sorumluluk" konulu konulu seminer düzenlenecek</p> <p>4-Rehberlik Servisi ile Sağlık,Temizlik,Beslenme ve Yeşilay kulübü zararlı alışkanlıklar Maade Bağlılığı konusunda veli bilgilendirme çalışmaları yapacak</p> <p>5-Dünya Tiyatrolar günü etkinlikleri yapılacak</p> <p>3- Etkili anne – baba olma konusunda seminer düzenlenecek.</p> <p>4-Haziran ayında yapılacak Şiir Dinletisi için şiir seçmeleri yapılacak</p> <p>5-"Kuşların Dünya üzerindeki Yolculuğu" belgeselinin 67-8 sınıf öğrencilerine izletilmesi</p> <p>6-"Kırık Çeyremin Çocuklar Üzerindeki Etkisi" konusu ile ilgili panoların hazırlanması</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sivil savunma ve İkaz işaretleri çalışmalarını yapacak</li> <li>• Disiplin ve Sorumluluk konulu çalışmalar</li> <li>• Madde Bağlılığı konusunda veli ve öğrenci bilgilendirilmesi</li> <li>• Dünya Tiyatrolar günü etkinliği</li> <li>• Türkçe Öğretmeni N. ... ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni ... rdinasyonunda belgeselin izletilmesi ve orada çevre yerlerin Dünya üzerinde tanıtılması</li> <li>• Çevre kulübü tarafından pano hazırlanması</li> </ul>

MART	
<p>1- Sivil savunma kulübü deprem haftası ile ilgili ikaz ve aların tatbikatı yapacak.</p> <p>2- 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü programı düzenlenecek, bu program doğrultusunda milli birlik ve beraberliğimizi elde etmemizde büyük rolü olan Çanakkale Şehitleri çeşitli etkinliklerle anılacaktır.</p> <p>3. Kültür edebiyat ve kütüphanecilik kulübü İstiklal Marşı'nın Kabulü Ve Mehmet Akif ERSOY'u Anma Günü etkinliklerinin düzenlenmesi</p> <p>4-Çanakkale Şehitleri günü ile ilgili resim yarışması düzenlenecek.</p> <p>5-İstanbul kulübü tarafından ayın değeri olan "vefa ve Tarih Bilinci "konulu pano hazırlanacak ve Üsküdar'ın tarihi yerlerine gezi düzenlenecek</p> <p>6-Bilim ve <i>Teknoloji konulu pano çalınması yapılacaktır</i></p> <p>8- Mesleki bilgilendirme semineri yapılacak.</p> <p>9-Kütüphanecilik Haftası nedeniyle ilçede bulunan bir kütüphaneye gezi düzenlemek</p> <p>9- Sinema günü etkinliği.</p> <p>7- Mesleki tanıtım amaçlı okul gezileri yapılacaktır.</p> <p>8-"Bir Kuş Olsam" konulu kompozisyon yarışması düzenlenecek(6-7-8.sınıflara)</p> <p>9-Sınıflar arası satranç turnuvası düzenlenecek</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deprem ve Sivil savunma Tatbikatı düzenlenmesi</li> <li>• Kültür ve Edebiyat Kulübü tarafından 12 Mart İstiklal Marşının kabulü etkinliklerinin düzenlenmesi</li> <li>• Resim Kulübü Çanakkale şehitlerini anma Konulu Resim Yarışması Düzenlenecek(5-6-7-8.sınıflar)</li> <li>• Ana sınıf ,1.2.3. sınıf öğrencilerine sinema etkinlikleri düzenlenecek</li> <li>• İstanbul Kulübü öğrencileri Üsküdar'ın tarihi mekanlarına geziye gidecek</li> <li>• 4-5-6.sınıf öğrencileri Kütüphane gezisine gidecek</li> <li>• Şubat ayında izletilen belgesel film ile ilgili kompozisyon yarışması düzenlenecek</li> <li>• Satranç kulübü tarafından turnuva düzenlenecek</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>NISAN</b></p> <p>1- 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı nedeniyle kutlama programı hazırlayacak.</p> <p>2-Gezi tanıtma ve turizm kulübü turizm haftası nedeniyle kutlama programı hazırlayacak</p> <p>3- Şehitler haftası sebebiyle okul çıkışı gönüllü öğretmenler ve öğrencilerle şehit mezarı ziyareti yapılacak.</p> <p>4- Resim kulübü 23 Nisan Ulusal egemenlik ve Çocuk Bayramı konulu yarışması düzenleyecek</p> <p>5- Mesleki tanıtım amaçlı okul gezileri yapılacak.</p> <p>6 -Kültür ve Edebiyat kulübü tarafından ayın değeri olan "sevgi ve saygı" konulu münazara yapılacak</p> <p>7-Kutlu Doğum haftası etkinlikleri düzenlenecek</p> <p>8-Kütüphanelik kulübü tarafından "Çocuk ve Kitap" konulu resim ve yazıların sergilenmesi sağlanacak.</p> <p>9- Müzik ve Folklor kulübü tarafından gösteri yapılacak</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezi kulübünün .....düzenleyeceği gezi</li> <li>• Resim Kulübü 1.kademe(1-3) ve 2.kademe (4-8)öğrencileri arasında ayı resim yarışması düzenleyecek</li> <li>• Meslek kulübü ve rehber öğretmen tarafından planlanan okul gezileri tamamlanacak</li> <li>• 8.sınıf öğrencileri arasında münazara yarışması</li> <li>• 1-5.sınıf öğrencileri arasında resim ve şiir yarışması</li> <li>• Müzik kulübü tarafından gösterim yapılacak</li> </ul>
--	--

HAZİRAN		
<p style="text-align: center;"><b>MAYIS</b></p>	<p>1- 19 Mayıs Atatürk'ü anma ve Gençlik ve Spor Bayramı kutlama programı hazırlanacak.</p> <p>4- Tüm sınıflar pikniklerini ve gezilerini yapacaklar.</p> <p>5- Sebzen Yetim İdlik önderliğinde "tasarım sergisi" düzenlenecek</p> <p>6- Seçil Yörükkoğlu Fidan önderliğimde resim sergisi düzenlenecek</p> <p>7- İyatro kulübü tarafından "Aile ve Anne" konulu drama yarışması düzenlenecek ve seçilen drama tüm öğrencilere izletilecek</p> <p>6- Anneler Günü programı yapılacak.</p> <p>7- Sinema günü etkinliği yapılacak.</p> <p>8- 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı konulu resim yarışması düzenlenecek</p> <p>9- Sosyal Yardımlaşma ve Kızılay Kulübü tarafından "Köyümüzdeki Yardımseverler" konulu çalışmaya yapılacak</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı Kutlama komitesi tarafından hazırlanacak</li> <li>• Mayıs ayının 3. haftasında hava şartlarına bağlı olarak Hüseyinli Köyüne piknik düzenlenecek</li> <li>• Ana sınıfı, 1., 2., 3. sınıf öğrencilerine sinema günleri düzenlenecek</li> <li>• Sinema günü etkinliği (1-2-3- ana sınıfı)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>HAZİRAN</b></p>	<p>1- Ana sınıfı gösterisi düzenlenecek</p> <p>2- Merve Eroğlu Akyol yönetiminde "Şiir Dinletisi" düzenlenecek</p> <p>3- Bilim ve Teknoloji kulübü tarafından "Çevre" konulu çalışmaya yapılacak.</p> <p>4- "Ben temiz, sağlıklı bir çocuğum" konulu yazı ve resim sergisi düzenlenecek</p> <p>5- Öğrenci kulüplerinin yukarıda belirtilen çalışmalarını tamamlayıp tamamlamadıkları belirlenerek, eksikliklerin giderilmesi ve bir sonraki yıl aynı sorunlarla karşılaşılmanası için gereken tedbirlerin neler olduğuna görüldüğücektir. Kulüp çalışmaları değerlendirilecek ve bu çalışmaların öğrenciyi ve sağladığı yararları belirlenecektir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana Sınıfı gösterisi ..... günü düzenlenecek</li> <li>• Şiir Dinletisi ..... günü düzenlenecek</li> <li>• Sağlık, Temizlik, Beslenme ve Yeşilay Kulübü tarafından resim ve yazı yarışması düzenlenecek</li> <li>• Yıl sonu çalışmaya raporu düzenlenecek</li> </ul>

**Ek 6: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünün değerler eğitimi programını kendi sınıflar ölçüğünde genişleterek uygulayan özel bir okulun programına örnek (7. Sınıf)**

ÖZEL ÜMRANIYE İLKÖĞRETİM OKULU  
2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI  
7. SINIF DEĞERLER EĞİTİMİ YILLIK ÇALIŞMA PROGRAMI  
(AİLE-KOMŞULUK-EDEP-VEFA)

AİLE

EYLÜL:

1. Hafta: İslamda ailenin önemi ve anne babaya itaat (İlgili Ayet-i Kerimeler ve Hadis-i Şerifler yorumlanacak.)

EKİM:

1. Hafta: Anne baba hakkıyla ilgili dramatizasyon (Anne baba hakkıyla ilgili metne bağlı kalınacak ve drama teknikleri kullanılacak.)
2. Hafta: Kardeşlerin iletişimi nasıl olmalıdır? (Kardeş hukuku adlı deneme yazısı okunacak, soru cevap yöntemi kullanılarak konu pekiştirilecek.)

KASIM:

1. Hafta: Hikaye tamamlama ("Ahmet'in Ailesi" başlıklı giriş bölümü verilen hikaye tamamlama uygulaması yapılacak.)
2. Hafta: Hadis-i şerifli görseli yorumlama ("Akrabalık bağlarını koparan bizden değildir." Hadis-i Şerif)

KOMŞULUK

ARALIK:

1. Hafta: Komşuluğun değeri (İmam-ı Azam'ın Büyüklüğü adlı hikaye okunacak.)
2. Hafta: Komşuluk vazifesi (Kırk Gram Tebessüm adlı eserden alıntı yapılarak komşuluk görevlerimiz vurgulanacak.)

OCAK:

1. Hafta: Komşularımızla ilişkilerimiz (İlgili hadis-i şerifler ve Mesnevi'den güzel sözler yorumlanacak.)
2. Hafta: "Komşu komşunun külüne muhtaçtır." (Atasözünün vermek istediği mesajla ilgili slogan bulma yarışması yapılacak.)

## EDEP

### ŞUBAT

1. Hafta: Edepli olmanın güzelliği (İlgili hadis-i şerif, atasözü ve özlü sözler yorumlanacak)
2. Hafta: Edeple ilgili çoktan seçmeli test uygulaması

### MART

1. Hafta: Şiir yorumlama (Mehmet Akif Ersoy'un Haya Perdesi adlı şiiri yorumlanacak.)
2. Hafta: "En edepli arkadaşımızı seçiyoruz." (Sınıf içinde gizli oy yöntemiyle yarışma yapılacak.)

## VEFA

### NİSAN

1. Hafta: Vefa nedir, vefalı olmak ne demektir? (Vefalı Olmak adlı deneme yazısı okunarak yorumlanacak.)
2. Hafta: Vefa ile ilgili kavram haritası oluşturma uygulaması

### MAYIS:

1. Hafta: "Uzat elini" ( Görsel yorumlama yarışması yapılacak)
2. Hafta: "En vefalı arkadaşım .....; çünkü o,....." etkinliği yapılacak.

7B SIN.ÖĞR.

**Ek 7: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün değerler eğitimi programını kendi değerler eğitimi programı ile birleştirerek uygulayan bir devlet okulunun değerler eğitimi planı.**

(2005 yılından bu yana uygulanmaktadır)

ADI SOYADI SABAŞ		2011/2012 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMA PLANI		TESLİM EDECEKLERDİ	
[Ö.O. ÖĞRETMEN HAFTALIK EĞİTİM KONULARI(TÖREN VE SINIFLARDA)İŞLENECEKLER]İLÇE MEİM. GÖDERDİĞİ KONUSU EKLENECEK		KONU	HAFTA	SABAŞÇILAR	İMZA
AD SOYADI	ÖĞLEN				ÖĞLENCİLER
1		SORUMLULUK DUYGUSU	KASIM-1.HAFTA		
2		PLANLI VE VERİMLİ DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ	KASIM-2.HAFTA		
3		DEPREM-AFET -YANGIN İLGİLİ EĞT.	KASIM-3.HAFTA		
4		HOŞGÖRÜ VE SEVGİ	KASIM-4.HAFTA		
5		YARDIMLAŞMA	ARALIK-1.HAFTA		
6		SINAV KAYGISI	ARALIK-2.HAFTA		
7		DEVLET MALINI KORUMA	ARALIK-3.HAFTA		
8		ARKADAŞLIK-PAYLAŞIM	ŞUBAT-3.HAFTA		
9		KÜLTÜREL VE SOSYAL ETKİNLİKLER	ŞUBAT-4.HAFTA		
10		DOĞAYI TANIMA-SEVME -KORUMA	MART-1.HAFTA		
11		İLETİŞİM KURMA	MART-2.HAFTA		
12		TEMİZLİK ALIŞKANLIĞI	MART-3.HAFTA		
13		PLANLI VE VERİMLİ DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ	NİSAN-1.HAFTA		
14		BİLGİYE ULAŞMADA YÖNTEM-TEKNİK	NİSAN-2.HAFTA		
15		YALAN SÖYLENEME-DÜRÜSTLÜK	MAYIS-1.HAFTA		
16		DEMOKRASİ BİLİNCİ	MAYIS-2.HAFTA		
17		TARİHİ VE KÜLTÜREL DEĞERLERE SAHIP ÇIKMA	MAYIS-4.HAFTA		

ÇIKLAMA-GÖREVLİ ÖĞRETMENLER GİRİŞ TÖRENLERİNDE HAZIRLADIKLARI KONULARI İŞLEYECEK VE BELGELERİNİ İMZA YAPACAKTIR.

Okulumuz Değerler Eğitimi Komisyonu 03/10/2011 tarihinde toplanarak yukarıdaki plan dahilinde belirlenen konuların işlenmesine karar verilmiştir.

**KOMİSYON**

KOM.BAŞK.

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

OKUL MÜDÜRÜ

## Ek 8: Görüşme Formu

### Görüşme Formu

#### İlköğretim Okullarındaki Değerler Eğitimi Çalışmalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

**Tarih:** **Saat:** **Görüşmeci:** **Görüşme No:**

Merhaba! İsmim Hasan Meydan. “İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi” başlıklı bir doktora çalışması yapmaktayım. Değerler eğitimi çalışmalarının alanda gerçek uygulayıcıları olarak görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Görüşmeyi kabul ederek çalışmama katkı yaptığınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların araştırmaya katkı yapan bazı araştırmacılar dışında kimseye paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Araştırma raporlaştırılırken isminiz kesinlikle metinde yer almayacak, isminiz (öğretmen 1 vb. gibi) şifrelenecektir.

Görüşme esnasında konuşmalarınız kaydedilecek, arzu ederseniz görüşme sonrasında istemediğiniz bölümleri silebiliriz ya da araştırmada kullanmayabiliriz.

Görüşmemize başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce veya sormak istediğiniz bir sorunuz varsa lütfen belirtiniz.

Görüşmemizin yaklaşık 40-60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

#### Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:  Erkek  Bayan

Kurum:

Kurumdaki Görevi:  Öğretmen  İdareci

Diğer.....

Branş:

Kıdem:

Öğrenim Durumu:  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

#### Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanışına Genel Bakış

- Size göre okullarda değerler eğitimi yapılmalı mı? Neden?
- Okulların öğrencileri akademik olarak geliştirme ve sınavlara hazırlama görevlerini de göz önünde bulundurarak okulda değerler eğitiminin önemini nasıl konumlandırırsınız?

- Değerleri öğretmede okul ve öğretmenin sorumluluğunu ailenin sorumluluğuyla birlikte değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz?
- Değerler eğitimi denilince aklınıza ne geliyor? Sizce değerler eğitimi nedir?
- Sizce öğretmen veya okul değerleri öğrencisinin karakterine etki edecek ölçüde kalıcı bir şekilde öğretebilir mi?
- Sizce eğitimcinin görevi öğrenciye toplumun kabul ettiği değerleri öğretmek mi yoksa bireyin kendi değerlerini oluşturmasına yardımcı olmak mıdır? Bireylerin kendi oluşturduğu değerler toplumunkilerle uyumuyorsa ne yapmak gerekir? (Sonda)
- Milli Eğitim Bakanlığının değerler eğitimi ile ilgili son yıllardaki çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Size göre öğrencilere temel ahlaki ve insani değerleri kazandırmada din eğitiminin özellikle okullardaki din derslerinin yeri nedir?

#### **Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Formasyonu**

- Hizmet öncesinde veya hizmet içinde değerler eğitimine dair herhangi bir eğitim, kurs, seminer vb. aldınız mı?
- Aldığınız bu eğitimin süresinden ve içeriğinden bahseder misiniz?
- Aldığınız bu eğitimin değerler eğitimi konusundaki yetkinliğinizi artırmada etkili olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Değerler eğitiminde önemli bir unsur olan personelin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda kurumunuzca yapılan çalışmaları nasıl değerlendirirsiniz?
- Değerler eğitimi konusunda bir eğitime ihtiyaç duyduğunuz oluyor mu? Eğer oluyorsa bu ne tür bir eğitim olmalı?

#### **Değerler Eğitimine İlişkin Uygulamalar ve Etkililiği**

- Görev yaptığınız il ve ilçe genelinde değerler eğitimine ilişkin ne tür uygulamalar yapılıyor? Bunlardan bahseder misiniz?
- Bu uygulamaların öğrencilerin değerlerini geliştirmede etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Değerler eğitimine yönelik olarak okul genelinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

- Değerler eğitime yönelik okul genelinde yapılan çalışmaların öğrencilerin değerlerini geliştirmede etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sınıf ya da derslerinizde değerler eğitime ilişkin ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
- Sınıf ya da derslerinizde yaptığınız etkinliklerin öğrencilerin değerlerini geliştirmede etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Okul ve sınıfınızda değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için keşke şöyle olsa/yapsak dediğiniz önerileriniz var mı? Varsa paylaşır mısınız?
- Kurumunuzda değerler eğitimi konusunda yapılan tüm çalışmaları birlikte değerlendirmeniz gerekirse bunların öğrencilerde doğruyu bilme, doğruyu yapmaya istekli olma, doğruyu yapma ve doğruyu yapmayı alışkanlık haline getirme aşamalarında ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Gözlemlerinize dayanarak biraz bahseder misiniz?

#### **Değerler Eğitimi Uygulamalarında İmkânlar ve Materyaller**

- Kurumunuzda değerler eğitimi programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını veya etkinliklerin verimli bir şekilde yapılmasını etkileyen/engellenen faktörler nelerdir? Biraz bahseder misiniz?
- Mevcut durumda kurumunuz değerler eğitimi çalışmalarını yürütecek maddi olanak ve kaynaklara sahip mi? (Sonda)
- Mevcut durumda kurumunuz değerler eğitimi çalışmalarını verimli şekilde yürütecek yetişmiş eğitimcilere sahip mi? (Sonda)
- Okul ve sınıfta yürüttüğünüz değerler eğitimi etkinlikleri için ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
- Değerler eğitimi için kullandığınız materyallere nasıl ulaşıyorsunuz?
- Kullanılan materyallerin kalitesi ve etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sizce eğitimcilerin değerler eğitimi ile ilgili kaliteli materyallere kolay ulaşmalarını sağlamak için hangi kurumlar tarafından ne tür çalışmalar yapılmalı?

#### **Değerler Eğitimi Programının Kriterleri:**

- Kurumunuzda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarında takip ettiğiniz belirli bir program var mı? Varsa kısaca tanıtır mısınız?



- Bu programın uygulanmasında öğrenci, veli, öğretmen, okul personeli ve yöneticiler arasında yeterli işbirliğinin sağlandığını düşünüyor musunuz?
- Bu programın uygulanmasında okul çevresindeki belediye, sivil toplum kuruluşları, medya vb. kurumların katkıları konusunda gözlem ve görüşleriniz nelerdir?
- Kurumunuzda uyguladığınız değerlerin işlenişini ders konularınızla bütünleştirebiliyor musunuz? Nasıl bütünleştirdiğinizden bahseder misiniz?
- Sizce uyguladığınız değerler eğitimi program ve etkinlikleri öğrencilerinizin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılıyor mu? Toplumun değer ve beklentilerine uygun mu?
- Programdaki değerleri kazandırmada kurumunuzdaki eğitimcilerin öğrencilere yeteri kadar model olduğunu düşünüyor musunuz? Personelin bu konuda dürüst ve tutarlı davrandığını düşünüyor musunuz?
- Sizce kurumunuzdaki değerler eğitimi etkinlik ve çalışmaları farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilere hitap ederek onların gönüllü katılımını sağlayabiliyor mu?
- Değerler eğitimi düşüncesinin okulun yönetim ve uygulamalarının tamamına yansıtılabildiğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki gözlem ve görüşlerinizi paylaşır mısınız?

### **Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Değerler Eğitimi**

- Değerler eğitimi için ideal bir öğretmen profili çizmenizi istesek neler söylemek istersiniz?
- Değerler eğitimi için ideal bir okul atmosferini anlatmanızı istesek neler söylemek istersiniz?
- Değerler eğitimi için ideal bir aile yaşantısını ve özelliklerini anlatmanızı istesek neler söylemek istersiniz?
- Değerler eğitimi için ideal çevre şartlarını (arkadaş ortamı, medya vb.) anlatmanızı istesek neler söylemek istersiniz?

### **Okul Uygulamalarının Değerler Eğitimi Yönünden İncelenmesi**

- Andımız, İstiklal Marşı törenleri, bayram kutlamaları ve anma törenlerini milli değerler, sorumluluk, birlik ve beraberlik gibi değerlerin eğitimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- Etkili bir değerler eğitimi için öğrencilerin sorumluluk aldığı toplum hizmetleri ve sosyal kulüp faaliyetleri önemlidir. Mevcut durumda okulda uygulanan bu tür faaliyetlerin öğrencilerin değer gelişimine katkı yapma durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Mevcut okul meclisi uygulamaları öğrencilerin okul yönetimine katılarak sorumluluk, girişimcilik ve demokratik değerleri kazanmasına katkı yapabiliyor mu? Bu konudaki gözlem ve görüşleriniz nelerdir?
- Kurumunuzda rehberlik faaliyetleri ve rehberlik dersleri bağlamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin değer gelişimine katkısı hakkındaki gözlem ve görüşleriniz nelerdir?
- Kurumunuzda ğrencilere verilen takdir, teşekkür, başarı ve üstün başarı gibi belgelerin değerler eğitimine katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu belgelerin verilmesinde öğrencinin değer kazanımları göz önünde bulunduruluyor mu? (Sonda) Bu belgelerin verilmesinde öğrencilerin değer kazanımları göz önünde bulundurulmalı mı? (Sonda)
- Kurumunuzda yürütülen sportif etkinlikler yoluyla öğrencilere centilmenlik, dostluk, disiplinli çalışma vb. değerlerin kazandırılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- Değerler eğitimine dair eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen belirtiniz?

## ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Bartın-Kurucaşile’de doğdu. İlkokul ve ortaokulu doğduğu ilçede, liseyi Zonguldak Endüstri Meslek Lisesi Maden Bölümünde okudu. 2000 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden mezun oldu. Yüksek Lisansını Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi isimli tez ile 2009 yılında tamamladı ve aynı bilim dalında doktora çalışmasına başladı.

İngilizce ve Arapça bilen araştırmacının başlıca akademik ilgi alanları din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi, karakter eğitimi, demokratik vatandaşlık din ve değerler eğitimi ilişkileridir. Bu alanlar ile ilgili uluslar arası ve ulusal indekslerde taranan çeşitli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve çeşitli sempozyumlarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

Araştırmacı 2000 yılından 2012 (Şubat)’ye kadar Hakkâri, Muş ve Sakarya illerindeki çeşitli lise, imam-hatip lisesi ve ilköğretim okullarında öğretmenlik yaptı. 2012 yılının Şubat ayında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlayan araştırmacı, halen ismi Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiş bulunan aynı üniversitenin İlahiyat Fakültesinde çalışmaktadır. Araştırmacı evli ve iki erkek evlat babasıdır.