

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE
KARAKTER EĞİTİMİ YAKLAŞIMI İLE DEĞERLERİN
EĞİTİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI

HAZIRLAYAN

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

Ayşegül BOZAN

MALATYA-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE
KARAKTER EĞİTİMİ YAKLAŞIMI İLE DEĞERLERİN
EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Ayşegül BOZAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

MALATYA-2020

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE KARAKTER EĞİTİMİ
YAKLAŞIMI İLE DEĞERLERİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

HAZIRLAYAN

Ayşegül BOZAN

Jürimiz tarafından 30/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

1. Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI (Danışman)
2. Doç. Dr. Cemil ORUÇ
3. Dr. Öğr. Üyesi Tuncay KARATEKE

İmza

.....
.....
.....

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet KUBAT
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde karakter eğitimi yaklaşımı ile değerlerin eğitimi” başlıklı bu çalışmayı, baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı'nın sorumluluğunda tamamladığımı, verilerin toplanması ve analiz edilmesinde hiç kimseden yardım almadığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı beyan ederim.

Ayşegül BOZAN



ÖNSÖZ

İnsanın mutlu olup hayatının gayesini gerçekleştirmesi öncelikle kendini gerçekleştirmesi ile mümkündür. Bunu sağlamak yani insan-ı kamil mertebesine yükselmek için insanın kendisini bir bütün olarak ele alması ve geliştirmesi gerekir.

Sadece bilişsel alana yönelerek yapılan eğitim daha kurnaz robot insanların yetişmesine sebep olmuştur. Böyle insanlar ne kendilerine ne de yaşadıkları topluma faydalı olabilirler. Bu yüzden eğitim kurumları bilişsel alana yöneldiği kadar duyuşsal alana da yönelmelidir.

Aile yapısının bozulması, suç oranlarının artması, mutsuz insanların sayısının artması gibi sorunlara çözüm değerler eğitimidir. Değerler eğitiminde ortaya çıkan yaklaşımların incelendiği bu araştırmada diğer yaklaşımları harmanlamış olan bütüncül yaklaşımlardan karakter eğitimi üzerinde durulmuştur. Karakter eğitimi yaklaşımında kullanılan stratejilerden hareketle belirlenen etkinlikler 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmış ve uygulamanın sonuçları değerlendirilmiştir.

Uzun bir süreçte ortaya çıkan bu çalışmanın hazırlık safhasından sonuçlanmasına kadar pek çok kişinin emeği ve katkısı olmuştur. Destek olan herkesi burada anmayı ve şükranlarımı sunmayı bir görev ve borç olarak görüyorum. Öncelikle bu çalışmanın yürütülmesi sırasında desteğini ve rehberliğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı'ya teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte bana her zaman destek olan annem Emine Yıldırım, babam Ömer Yıldırım, kız kardeşim Merve'ye ve en büyük destekçim, eşim Gülabi Bozan ve kızım Zümra Betül'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Ayşegül BOZAN

Adıyaman-2020

ÖZET

Bu araştırma, 6. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde karakter eğitimi yaklaşımı ile dürüstlük ve sorumluluk değerlerinin eğitimi için hazırlanan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Adıyaman ili Besni ilçesinde bir devlet ortaokulunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 19'u deney ve 19'u da kontrol grubunda olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan karakter eğitimi programı 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Araştırmada Duygu Sarmusak tarafından geliştirilen dürüstlük eğilimi ölçeği ve Alper Yontar tarafından geliştirilen sorumluluk ölçeği kullanılmıştır.

Uygulanan çalışma öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından gruplara ön test-son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ön test-son test ortalamalarının karşılaştırılabilmesi için Mann Whitney U Testi, grupların tekrarlı ölçümlerinin karşılaştırılabilmesi için de Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin belirlenen dürüst olma ve sorumluluk sahibi olma değerlerine ilişkin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiş, bu şekilde karakter eğitimi yönteminin etkililiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, karakter, ahlak, karakter eğitimi, dürüstlük ve sorumluluk.

ABSTRACT

This research was prepared with the aim of examining the strategies of character education in 6th grade religious culture and moral knowledge lessons and the effectiveness of activities on students which are prepared for the education of honesty, and responsibility values. Experimental design with pre test-post test control group which is one of the quantitative research methods was used in research. The working group of the research is consisted of total 38 students, 19 experimental and 19 control group students who are studied in a public secondary school 6th grade level in Besni district of Adiyaman province, in 2018-2019 school year. Character education programme which was prepared within the scope of the research was implemented to experimental group during 12 weeks but wasn't implemented to control group. Honesty tendency scale which is developed by Duygu Sarmusak and responsibility scale which is developed by Alper Yontar was used.

Before and after applied study pre test-post test was implemented to the groups by researcher. Mann Whitney U test was implemented to compare the averages of pre test-post test which is belong to experimental and control groups, and Wilcoxon test was implemented to compare repetitive measurement of groups.

As a result of the analyses, the students in experimental group's points related to being honest, and responsible were determined significantly higher when compared to the students in control group, Thus the effectiveness of character education method was revealed.

Key Words: values education, character, morals, character education, honesty, and responsibility.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	iii
ONUR SÖZÜ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3. Denenceler.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Tanımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlgili Kavramlar.....	5
2.1.1. Değer	5
2.1.2. Ahlak.....	6
2.1.3. Karakter	7
2.2. Değerler Eğitimi	9
2.3. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	12
2.3.1. Değer Aktarma Yaklaşımları	13
2.3.1.1. Telkin Yoluyla Değerler Öğretimi.....	14
2.3.1.2. Davranış Değiştirme Yöntemi.....	15
2.3.2. Değer Geliştirme/ Gerçekleştirme Yaklaşımları	16
2.3.2.1. Değer Açıklama/Berraklaştırma	17

2.3.2.2. Ahlaki Muhakeme.....	18
2.3.2.3. Değer Analizi	20
2.3.3. Bütüncül Yaklaşımlar	21
2.3.3.1. Adil Topluluk Okulları.....	21
2.4. Karakter Eğitimi	22
2.4.1. Tanımı ve Kapsamı.....	22
2.4.2. Karakter Eğitiminin Tarihi	24
2.4.3. Ahlaki Karakter ve Gelişimi.....	28
2.4.4. Ahlaki Karakterin Anatomisi.....	29
2.4.4.1. İrade Kuvveti.....	32
2.4.4.2. Muhakeme Açıklığı.....	34
2.4.4.3. İnce Duyguluşluk.....	37
2.4.4.4. Derinden Duyma ve Kavrama	39
2.4.5. Karakter Eğitimi Etkileyen Faktörler	41
2.4.6. Karakter Eğitimi Stratejileri ve Yöntemleri.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	54
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	54
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	55
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	56
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular	56
4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular	57

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	59
5.2. Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER	71
EK: 1 Ön Test-Son Test Ölçekleri	71
EK: 2 Ders Planları.....	74



KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

SEDEP : Selçuklu Değerler Eğitimi Programı

TABLolar LİSTESİ

Tablo3.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Deney Ve Kontrol Gruplarının Eşitlenmesinde Kay-Kare Testi Bulguları	50
Tablo 4.1. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Karşılaştırması	54
Tablo 4.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	55
Tablo 4.3. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	55
Tablo 4.4. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	56
Tablo 4.5. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Grubunun Etkinliklerden Almış Olduğu Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	57
Tablo 4.6. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Grubunun Etkinliklerden Almış Olduğu Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları 13

Şekil 2.2. İyi Bir Karakterin Bileşenleri 31



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bölüm içerisinde; çalışmanın temeli olan araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, denenceleri ile sınırlılıklarına yer verilmiş ve tanımlar belirtilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsan diğer mahlûklardan üstün olarak yaratılmış ve bu dünyaya gönderilmiştir. Bu üstünlüğünü devam ettirebilmesi insan-ı kâmil mertebesine ulaşmak yolunda sergilediği tutumlarına bağlıdır. Bu yüzden insan yetiştirme sorunu her zaman için önemli bir konuma sahip olmuştur. Bunu sistemli hale getirmek için eğitim kurumları oluşturulmuştur. Bireyin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal ve bedensel yeteneklerini en iyi noktalara taşıma amacıyla olan eğitim 19. ve 20. yüzyılda pozitivist, modernist bakış açıları, sanayileşmenin, sömürgeciliğin etkisiyle insanı bir robot gibi görüp sadece bilişsel alanını geliştirmiş bir bütün olarak ele alınması gereken insanın diğer yönlerini görmezden gelmiştir. Bu da bilgili ama daha kurnaz, bencil ve diğer insanlar için tehlike oluşturabilecek insanların çoğalmasına sebebiyet vermiştir (Çamdibi, 2014, s. 39).

UNESCO'ya göre günümüzde, çevremizin mahvedilip yok olması; temel insani değerlerdeki çöküş; açgözlülüğün sebep olduğu üretim- tüketim çılgınlığıyla karşı karşıyayız. Vicdanın ve merhametin ihmal edilmesi sonucunda ortaya çıkan bu felaketleri engelleyebilmek için eğitimin her alanında değerler ön plana çıkartılmalıdır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 3-34).

Hayat boyu devam eden eğitim bir terbiye işidir bu terbiye ile insan en üstün seviyelere çıkabilirken yanlış bir eğitimle de en aşağı seviyelere düşebilir. Kuran'da insanın en güzel surette yaratıldığı ve sonra iyiye veya kötüye yönelme noktasında serbest bırakıldığından bahsedilmektedir. Buradan hareketle insan davranışlarının öğrenildiği sonucunu çıkarabiliriz.

Değerler önemsenmeden yapılan eğitimde insan yetiştirmede problemler yaşanmış bu da değerler eğitimini tekrar gündeme getirmiştir. Değerlerin önemi

anlaşıldıktan sonra bu değerlerin nasıl aktarılması gerektiği, bir değeri aktarma hakkının yetişkinlerde olup olmadığı konuları farklı yaklaşımları gündeme getirmiştir. Değer aktarma yaklaşımları belirli değerlerin telkin ile aktarılmasını savunurken değer geliştirme yaklaşımları yetişkinlerin ancak öğrencilerin değerlerini oluşturmada birer yardımcıdır. Bileşke model olarak da bilinen bütüncül yaklaşımlar ise bu yaklaşımlar harmanlamış bir yaklaşımdır.

Bu çalışmada değerler eğitiminin bütüncül yaklaşımlardan olan karakter eğitimi üzerinde durulmuş ve çeşitli etkinliklerle ahlaki bir karakter hedeflenmiştir. İnsanın en büyük serveti olan karakteri bir gelişime tabidir. Okullarda olumlu karakterin geliştiği, milletine, kendine ve vatanına hayırlı bireylerin yetiştiği kurumlar olmalıdır. Kalbi fakir kafası zengin insanlar toplumu olumlu yönde geliştiremezler. Bu yüzden okullardaki müfredatlarda değerlere yer verilmeli ve karakter eğitimi üzerinde durulmalıdır.

Bu araştırmanın da problemi; altıncı sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde karakter eğitimi yaklaşımı ile dürüstlük ve sorumluluk değeri için yapılan etkinliklere katılan ve katılmayan öğrenciler arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde kurulmuş ve buna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değerler eğitiminin önemi, bu eğitim ihmal edildiği zaman yetişen insan tipinde kendini göstermiştir. Bir bütün olan insanı her yönden geliştirmeyi amaçlayan eğitimin değerler eğitimi önemsememesi mümkün değildir. Çünkü değerler eğitimi eğitimin omurgasıdır. Değerlerden yoksun bir insan bencil, çıkarıcı ve çevresine zarar veren robota dönüşür.

Bütün yetişkinler kasıtlı veya kasıtsız olarak çocukların ahlak gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilerler. Eğitimciler için de aynı durum söz konusudur. Bu yüzden karakter eğitimi kaçınılmazdır ve karakter eğitimi okullarda odak noktası olmalıdır (Berkowitz & Bier, 2005). Bundan dolayı “değerler eğitimi verilmeli midir verilmemeli midir?” sorusundan ziyade “Değerler eğitimi nasıl verilmelidir?” sorusuna cevap aramak bu alanda daha isabetli olacaktır.

Çalışmada değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik ortaya çıkan yaklaşımlar incelenmiş ve değerler eğitimi genel başlığı altında olan karakter eğitimi ile ilgili stratejilerden hareketle etkinlikler oluşturulmuştur. Araştırmada altıncı sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde karakter eğitimi yaklaşımıyla dürüstlük ve sorumluluk değerlerinin eğitimi ve bu eğitimin etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırmanın alt amaçları aşağıdaki denencelerle belirlenmiştir.

1.3. Denenceler

1- Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin ön test puan ortalamasının kontrol grubunun dürüstlük değerine ilişkin ön test puan ortalamasından anlamlı bir farklılığı yoktur.

2- Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin ön test puan ortalaması ile kontrol grubunun sorumluluk değerine ilişkin ön test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3- Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin son test puan ortalaması ile kontrol grubunun dürüstlük değerine ilişkin son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4- Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin son test puan ortalaması ile kontrol grubunun sorumluluk değerine ilişkin son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5- Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin yapılan etkinlikler sonucunda almış olduğu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

6- Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin yapılan etkinlikler sonucunda almış olduğu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Bu çalışma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı ile Adıyaman ili Besni ilçesi Atatürk Ortaokulu altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2-Araştırma deney grubuna uygulanan dürüstlük ve sorumluluk değerleriyle sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Değer: Bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inanca denir (Güngör, 2018, s. 180).

Ahlak: Bireyin kendisi ve diğer bütün varlıklara karşı görevini yerine getirebilmesi için kendisinde bulunması gereken olumlu özelliklerin tümüdür(Aydın, 2011, s. 20).

Karakter: Kişi veya kişiler zümresini başkalarından ayıran, alışkanlık haline gelmiş hareket ve tepki tarzlarının bütünüdür (Topçu, 2014, s. 132).

Karakter Eğitimi: Öğrencilerin iyi olanı bilmeleri, onu arzu etmeleri ve yapmalarını sağlayabilmek amacı ile yapılan kasıtlı uygulamalar şeklinde tanımlanabilir (Lickona, 1991).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlgili Kavramlar

2.1.1. Değer

Değer kavramı sözlükte; herhangi bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymet (<http://www.tdk.gov.tr>) anlamına gelmektedir. Güngör(2018)'e göre bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inanç olan değer, kişinin herhangi bir birey, varlık, olay vb. karşısında sergilediği duyarlılık şeklinde de tanımlanabilir (Yaman, 2016, s. 17). Ahlaki, dini, siyasi, ekonomik gibi birçok alan için temel kavram olan değer birçok tanımı vardır. Davranışlarımıza rehberlik eden kurallar ve inançlar olan değerlerle bir davranışın veya hedefin diğerlerinden üstün olduğuna karar veririz. Düşünce yapımızı oluşturan değerler sayesinde dünyayı anlamlandırırız (Hökelekli, 2010).

Değerler, kişinin çevresiyle girdiği etkileşim neticesinde içselleştirdiği ve davranışlarını yön veren standartlardır. Kişinin değeri benimsemesi için o değer bilimsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutunu kabullenip yaşaması gerekir. Kişi değer farkına varıp onu kavrayarak nerede kullanacağını bilince bilişsel boyutu; bu değere karşı olumlu veya olumsuz, iyi veya kötü yargılar ve duygusal tepkiler vermesiyle duyuşsal boyutu; bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerini davranışa dönüştürdüğü zaman da psiko-motor boyutu gerçekleştirmiş olur (Akbaş, 2004, s. 45).

Bütün değerler davranışları aynı ölçüde etkilemez. Bazı değerler çiğnendiği zaman kişide büyük bir suçluluğa sebep olurken başka değerlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Değerler etkileme fonksiyonu en düşük olandan en yüksek olana göre; duygusal, yaşamsal, ruhsal, kutsal şeklinde sıralanır. Gelip geçici değerler en düşük değerler iken öncesiz-sonrasız değerler ise en yüksek değerlerdir. İnanç temelli olan manevi, kutsal değerler en yüksek değerlerdir (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 26).

Değerlerden bağımsız bir toplum düşünülemez. Toplumsal değerlere uyum sağlayan birey toplum tarafından yüceltilirken bu değerlerinden bağımsız birey

toplumca hoş karşılanmaz. Değerler başkalarına açıldıkça ve paylaşıldıkça nesnellik kazanır. İnsanlık değerleri yani erdemler de değerlerin nesnelleşmesi ile meydana gelir (Poyraz, 2004, s. 84). Erdem kavramı “iyi” temelli olması yönüyle değer kavramından ayrılır. Erdemli olmada yalnız iyi değerler varken değer kavramında olumlu veya olumsuz değerlerden bahsedilebilir. Erdemler birer değer olabilirken değerlerin hepsini erdem olarak kabul edemeyiz. Erdem aynı zamanda fazilettir (Ersoy, 2013, s. 12).

2.1.2. Ahlak

Ahlak kavramı sözlükte, “Toplumda bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçim ve kuralları” olarak tanımlanır (<http://www.tdk.gov.tr>). Ahlak sanatını, sanatların en üstünü gören Miskeveyh ahlakı; nefsin düşünüp taşınmadan, fikri bir zorlama olmaksızın kendi fiillerini ortaya koymasına sebep olan durum olarak tanımlar (Miskeveyh, 2013, s. 51). Kelime anlamıyla ise hal, huy ve hareket gibi anlamlara gelen ahlak, kişide yerleşmiş olan bir karakter yapısına işaret eden, kişilerin iradeli hareketleriyle ilgilenen bir alandır. Topluma, zamana ve kültüre göre değişiklik gösterebilen davranış yöntemlerine karşın ahlak, değişmeyen ve zorunlu davranış kurallarına işaret etmektedir (Kılıç, 2012, s. 2).

Ahlakla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bazı tanımlar ahlakı sadece içsel bir süreç olarak ifade ederken bazıları da dışsal bir süreç olarak ifade etmiştir. Her iki tanımları harmanlayıp ahlakın hem teorik hem de pratik boyutlu bir sanat olduğunu ifade eden tanımlar da vardır. Bu tanımlardan hareketle ahlak; bireyin yapıp etmelerini, bu yapıp etmelerin kaynağı olan karakter yapısını; davranışlarını yönlendiren toplumsal kuralları; kişinin iradesiyle yaptığı fiilleri ilgilendiren teorik ve pratik alanı aynı zamanda ifade eden kavram şeklinde tanımlanabilir (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 16-19). Genel anlamıyla ahlak, doğruyla yanlış arasında ayrımı yapan değerler sistemine denir. Ahlakı ruha yerleşmiş bir hal olarak tanımak karaktere eş tutmak anlamına gelir. Karakterden farklı olarak ahlakın toplumsallık ve onaylanmışlık yönü vardır (Meydan, 2012, s. 18). Ahlakın temel yapısı, iyiliğe ulaşma kötülükten de sakınmadır. İnsanın insanca yaşamasına yardımcı olan ve insanlar arası ilişkilerin düzene girmesini sağlayan ahlak, aynı zamanda toplumsal hayatın yaşanması için gerekli olan davranışları da içerir (Keskin, 2016).

İslam ahlakçalarına göre ise ahlak; dinin inanç ve ibadetten sonra üçüncü unsurdur. İnanç ve ibadet kişinin Allah ile olan iletişimini doğrudan sağlaması yönüyle insan-Allah ilişkisinin, dikey-metafizik boyutuna ilişkindir. Ahlak, inanç ve ibadet yolu ile sağlanmış olan insan-Allah ilişkisinin dünyevi açıdan her türlü davranış ve tutuma yansımaları şeklinde değerlendirilir (Cebeci, 2005, s. 12).

Dinimizde önemli bir yere sahip olan ahlak üzerine birçok ayet ve hadis beyan edilmiştir. Kalem suresinin dördüncü ayetinde de, ‘Gerçekten sen pek büyük bir ahlak üzeresin’ buyrulmuş ahlaka dikkat çekilmiştir. İslam medeniyetinde de ahlak ve eğitime büyük önem verilmiş bununla ilgili birçok eser kazandırılmıştır.

2.1.3. Karakter

Sözlükte; kişinin kendisine has yapısı, onu başka bireylerden ayıran temel özellik ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye (<http://www.tdk.gov.tr>) olarak geçen karakter Topçu(2014: 132)’ya göre, kişi veya kişiler zümresini başkalarından ayıran, alışkanlık haline gelmiş hareket ve tepki tarzlarının bütünüdür. Adler(2019: 193)’e göre ise yaşamın meseleleri karşısında, kişinin ruhunda meydana gelmiş olan çeşitli ifade şekillerine onun karakteri denir. Karakter sosyal niteliği olan bir kavramdır. Karakter özelliklerinden bahsedilebilmesi için kişinin çevresiyle ilişkisinin göz önünde tutulması gerekir.

Bir diğer tanıma göre karakter, ruha iyice yerleşmiş olan prensip veya maksimler aracılığıyla her iradeli fiilin kesin ve muayyen olması üzerine ruhun istikrar kazanmış durumudur (Kerschensteiner, 1977, s. 15).

Karakter kavramının anlaşılması için kişilik, mizaç, şahsiyet ve benlik kavramlarının bilinmesi gerekir. Kişilik; bireyin bütün tutum, ilgi yetenek, konuşma tarzı, dış görünüş ve çevresiyle olan uyum biçiminin özelliklerini içine alan kendine has bir bütün yani kişinin bütününe belirten kavramdır (Hökelekli, 2011, s. 210). Bu nedenle kişilik karaktere oranla daha karmaşık bir yapıdır. Karakter daha ziyade toplumun değerleriyle ortaklaşan unsurlarken kişilik bireyin eşsizliğine gönderme yapar (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 30).

Mizaç ise karakterin biyolojik unsurlarıdır. Mizaç; kişinin, doğuştan getirdiği biyolojik ve fizyolojik özellikler bakımından diğer insanlardan farkı olarak karşımıza çıkar. Günlük yaşam içerisinde karşılaşılan ve bireye özgü oldukça sınırlı olan, belirli duygusal tepkilerin nicelik ve nitelik bakımından değişmesinden kaynaklanan bu farklar, sıkılgan, sakin, öfkeli, içe dönük, neşeli, dışa dönük gibi özellikleri içermektedir (Katılmış, 2010, s. 17).

İslam literatüründe karaktere en yakın anlamda kullanılan şahsiyet, kişinin ön plana çıkmış ve kalıcı hale gelmiş ahlaki özelliklerini ifade için kullanılır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 31).

Kişi ve varlıklar hakkındaki bilgi, inanç ve tutumlar davranışları belirler. Birey, dış dünyayı nasıl algılıyorsa davranışlarını da ona göre ayarlar. Ahlaki davranışları oluşumunda tek etken başka kişiler veya nesnelere değildir. Bir davranışın oluşumunda aynı zamanda bireyin kendisi yani bilgi, düşünce, inanç ve algıları da önemlidir. Bireyin kendisi hakkındaki bilgi ve tutumları benlik kavramını meydana getirir (Aydın, 2011, s. 34) . Yani kişinin kendini algılama biçimine benlik denir. Benlik kişiliğin dıştan değil içten görünüşüdür. Bu kavram çocuğun kendisi ile ilgili olarak kafasında çizdiği görüntüdür ve çocuğun karakterinin oluşmasındaki en önemli etkidir (Meydan, 2012, s. 25). Benlik kavramı, insanı kusursuzluğa ve mükemmelliğe ulaştırma yönünde güdüleyen evrensel bir potansiyel güçtür. Ne olduğumuz kadar ne olmamız gerektiğinin bir bileşimidir (Hökelekli, 2011, s. 36).

Ahlaki davranışlar, benlik ile dış dünya arasındaki ilişkinin görüntülerinden ibarettir. Benlik kavramı başkalarıyla olan ilişkilerden doğar. Bundan dolayı benliğin kazanılması sosyal bir olaydır denilebilir (Aydın, 2011, s. 34).

Ahlak eğitiminin her şeyden önce amacı kişinin ahlaki davranışla ilgilenen insanlar haline gelmesi ve toplumun ahlaki yapısını geliştirmek için çabalayan kişilerin oranını arttırmaktır. Bu amacın bütünleyici parçası ise kişinin ahlaki benliğini geliştirmesi ile ilgili olabilir (Nucci, 2003, s. 196).

Karakter kişinin fiil ve sözleriyle dışa vuran değerlerine işaret eder. Karakter bilgi ve değerlerden kaynaklanan hareketleri ifade ederken değer, eğilim ve yönelmeyi ifade eder. Kişinin karakteri kişisel özellikleri ve çevresinin değer yargılarından oluşur.

Vahdet ve sağlamlık karakterin iki vasfıdır. Kişinin içgüdü ve ihtiyaçlarını tek bir noktaya yönlendirerek bütünlük göstermesi, kendi kararlarını alıp kararlılıkla uygulaması ise vahdet vasfı iken vahdetin devamlı olarak muhafazası sağlamlıktır (Kerschensteiner, 1977, s. 39-41).

Sonuç olarak karakter, kişinin uygulamadaki kökleşmiş değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri ruhuna iyice yerleştirmesi sonucunda oluşmuş erdemler bütünü olarak tanımlanabilir. Karakter ne sadece bilgiye, ne iradeye ne de davranışa indirgenebilir. Karakter sadece erdemlerle sınırlı olmayabilir. Bencillikte bir karakter özelliğidir ama eğitim açısından baktığımız zaman karaktere yerleşen prensiplerin erdemlerden oluşması gerekir ki bu da ahlaki karakter olarak kabul edilir (Meydan, 2012, s. 26).

Eğitim vasıtasıyla karakter terbiyesi düşünülüyorsa bu kavramların hepsi üzerinde bütüncül olarak bir program oluşturmak gerekir. Çünkü mizaç özellikleri veya benlik algısı tam olarak anlaşılmadan bu farklılıklara dikkat edilmeden şablon şeklinde uygulanan programlar ancak bir süreliğine davranış değişikliği meydana getirir.

2.2. Değerler Eğitimi

Milli, insani, ahlaki, kültürel ve manevi değerlerini benimseyip, yücelten ve bunları davranış haline getiren bireyler yetiştirmek eğitimin hedefleridir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, s. 1). Zihin eğitimi, duygu eğitimi, manevi eğitim, beden eğitimi eğitimin başlıca yönlerindedir. Akıl kuvvetlerinin güçlenebilmesi için gereken zihni eğitim, eğitimin önemli hedef ve görevlerindedir. Ama temel amaç bu olmamalı zihin eğitimine önem verildiği kadar duygu eğitimine, manevi eğitime önem verilmezse zihin eğitimiyle daha kurnaz hale gelmiş daha egoist ve insanlık için tehlikeli bireyler yetişmiş olur. Bütün çalışmalarını ahlaka yönelten Sokrat “eğitimin amacı, karakterin kuvvetlenmesi olmalıdır” diyerek kişinin ruhunu tanıyıp kabiliyet ve bilgisinin sınırlarını bilmesi kadar önemli bir şeyin olmadığını söyleyerek devam etmiştir (Çamdibi, 2014, s. 39).

İnsan bir makine ya da robot değildir zekâsının geliştirildiği kadar duygularının da geliştirilmediği bir eğitimde dengeli bireylerden bahsetmek zordur (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 33). Kalbin fakir olacak kadar zekanın gelişmesi topluma faydadan ziyade zarar sağlar (Kerschensteiner, 1977, s. 119).

Genç bireyler her geçen gün şiddetten, sosyal problemlerden, birbirlerine ve çevrelerindeki dünyaya saygı yoksunluğundan daha fazla etkilenmeye başladı. Bunun çözümü ise eğitimde değerler eğitimine yer vermekten geçer. Bundan dolayı çocuk ve gençlere sadece bilmek ve yapmak için değil insan olmak ve insanca bir arada yaşamak için de eğitim verilmelidir (UNESCO, 2019).

Eğitim tarihindeki en büyük pedagoglar eğitimin gayesinin ahlaki karakter olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu hedefe ulaşabilmek için okulların yeni neslin değerler sistemini ve sosyal davranışlarını etkilemeleri gerekmektedir. Daha yaşanabilir ve huzurlu bir dünya için eğitimin ruhunda pozitif değerleri barındırıp değerler eğitimine daha çok öncelik vermesi gerekmektedir. Değerler eğitimini “Gençlerin ve çocukların pozitif değerleri keşfetmeleri, geliştirmeleri ve potansiyelleri doğrultusunda ilerleyebilmeleri amacıyla yürütülen eğitimsel çabalar” şeklinde de tanımlayabiliriz (Meydan, 2014).

Gideceğimiz yönü belirleyen pusulalar olan değerlerin eğitimi yalnızca kuralları aktarmak değildir. Çok yönlü bir öğrenme olan değerler eğitimine insanlaştırma sanatı da diyebiliriz (Bayram, 2014, s. 53-56).

Ailenin, okulun, toplumun başlıca misyonlarından biri de temel insani değerleri benimseyen bireyler yetiştirmektir. Bu bakış açısından hareketle okulların önemli iki amacının, akademik yönden başarılı olan ve temel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz (Ekşi, 2003).

Zaman içinde kazanılabilen hem öğretilen hem de öğrenilen bir olgu olan değerler, bireylere nasıl davranmaları gerektiğini gösteren ölçütlerdir. Bu yönüyle değerler, başlı başına eğitimin konusunu teşkil eder. Bu eğitim ise sadece okulla sınırlı olan bir süreç değil bütün toplumu içine alan bir süreçtir. Değerlerin öğrenilmesi sosyal bir öğrenme olup çocuğun değer sistemini oluşturan ilk kurum ailesidir (Parlak, 2011, s. 55).

Değerler eğitimin sistemli olarak ilerlemesi için belirli hedeflerinin olması ve doğru hedeflere hizmet etmesi gerekir. Bu hedef ve amaçlar ise bireysel, toplumsal ve evrensel olarak sınıflandırılır. Bireysel hedefin, kişinin kendisini tanımlama ve anlama gibi süreçlerden geçerek kabiliyetlerini en üst düzeye çıkartması olmalıdır. Çünkü insan

hayatının gayesi kişinin nefsinin tanıyıp süfli arzuların üstüne çıkararak insani yönlerini geliştirmektir. Bu sağlanmazsa hayat anlamsız ve gayesiz olur (Akot, 2013, s. 57-58).

Akıl yürütme, empati, özsaygı ve iş birliği geliştirme değerler eğitiminin demokratik bir toplumda kapsamı gereken dört faktördür. Kişinin aklını kullanarak doğruyu yanlıştan ayırt edebilmesini sağlama, başkalarını düşünmesi ve başkalarının yerine kendini koyabilmesi, kendine ve çevresine saygı duyan ve toplumla bir bütün olan iş birliği içinde olan birey değerler eğitimi kapsamında yetiştirilmek istenen kişidir (Çakmak, 2013, s. 30).

Değerler eğitiminin doğasında başkalarına yardımcı olmak vardır. Kişilerin daha karakterli bir hayat sürüp hayatından memnun kalmaları, toplumun iyiliğine katkı sağlayarak diğer bireyler için iyilik ve şefkat istemesi değerler eğitiminin hedeflerindedir (Bazarkulov, 2008, s. 41).

Eğitim ve dinin iç içe olduğu ve eğitimin dini bir nitelikte olduğu dönemlerde din, değerler eğitiminin temelini oluşturuyordu. Bu dini eğitim söz konusuken ayrı bir değerler eğitimi alanı yoktu. Ancak batıda aydınlanmayla birlikte dinin etki alanı sınırlandırılmış ve pozitivistimin hâkim olmasıyla birlikte din etkililiğini yitirmiştir. Bunun neticesinde eğitimde dini özellikler değişerek din eğitimi bir branş haline gelmiştir. Pozitivist görüşün etkisiyle değerlerle ilgili konular eğitimden çıkarılmış sadece bilgiye odaklanılarak bilgiyle yetinilmiştir. Modernizmin bireyseliği öne çıkartan hümanist eğitim yaklaşımı, bireyi eğitmeyi bilgi ve beceriyle sınırlandırmış ve değerler eğitimi ihmal edilmiştir. Bunların neticesinde geleneksel ahlaki değerlerin yerine kişinin kendi değerler sistemlerini oluşturma çabası önemli bir etken olarak ortaya çıkmış ve bireyler kendi değerlerini kendileri oluşturmaya başlamışlardır. Bunun sonucunda okulların değerler eğitimi gibi bir işlevinin olamayacağı fikri yaygınlaşmaya başlamıştır. Teknolojinin de etkisiyle bilgi alış verişini kolaylaştırıp hızlanmış ama insanlar arasındaki ilişkiler zayıflamış ve maddi çıkarlar ön plana çıkıp değerler eğitimi önemsenmemeye başlanmıştır. Teknoloji bilgiyi aktarıırken değerleri aktaramamıştır. Söz konusu bu etkiler ekonomiden siyasal yapıya kadar birçok şeyi değiştirebilecek seviyeye ulaşabilmektedir. İnsanı kâmil mertebesine ulaşmak için çabalaması gereken insan bu gelişmelerin etkisiyle değerleri önemsemeden yaşamaya başlayarak bir robota dönmeye başlamıştır. Değer yoksunluğu suç oranı arttırmış, intihar olayları artmış ve

insanlar mutsuz bir şekilde yaşamaya başlamışlardır. Tüm bunlar değerler eğitiminin insanca yaşamak için gerekli olduğunu göstermektedir. Değerler eğitimi eğitim sisteminin omurgasıdır (Bazarkulov, 2008, s. 44-47).

Çocuğun ilk ve en önemli ahlak öğretmeni olan ailesi günümüzde bu etkisini teknolojik gelişmeler, rol model sayısındaki artıştan dolayı kısmen yitirmiştir. Fakat kişiliğin oluşumunda etkili olan ilk beş yılda çocuk dış etkilere çok aileden etkilenir. Russel çocuğun altı yaşına geldiği zaman ahlak eğitiminin aşağı yukarı tamamlandığını sonraki yaşlarda ise gerekli olan erdemlerin bu yaşa kadar edinilmiş olan iyi alışkanlıkların sonucu olarak kendiliğinden geliştiğini söyler (Meydan, 2012, s. 56). Okulda değerler eğitiminin gerekliliklerinden biri de ne yazık ki öğrencilerin ailelerinden değerler eğitimi yeteri kadar almayışı ve dini kurumların da onların hayatlarında az yer tutmasıdır (Bazarkulov, 2008, s. 47).

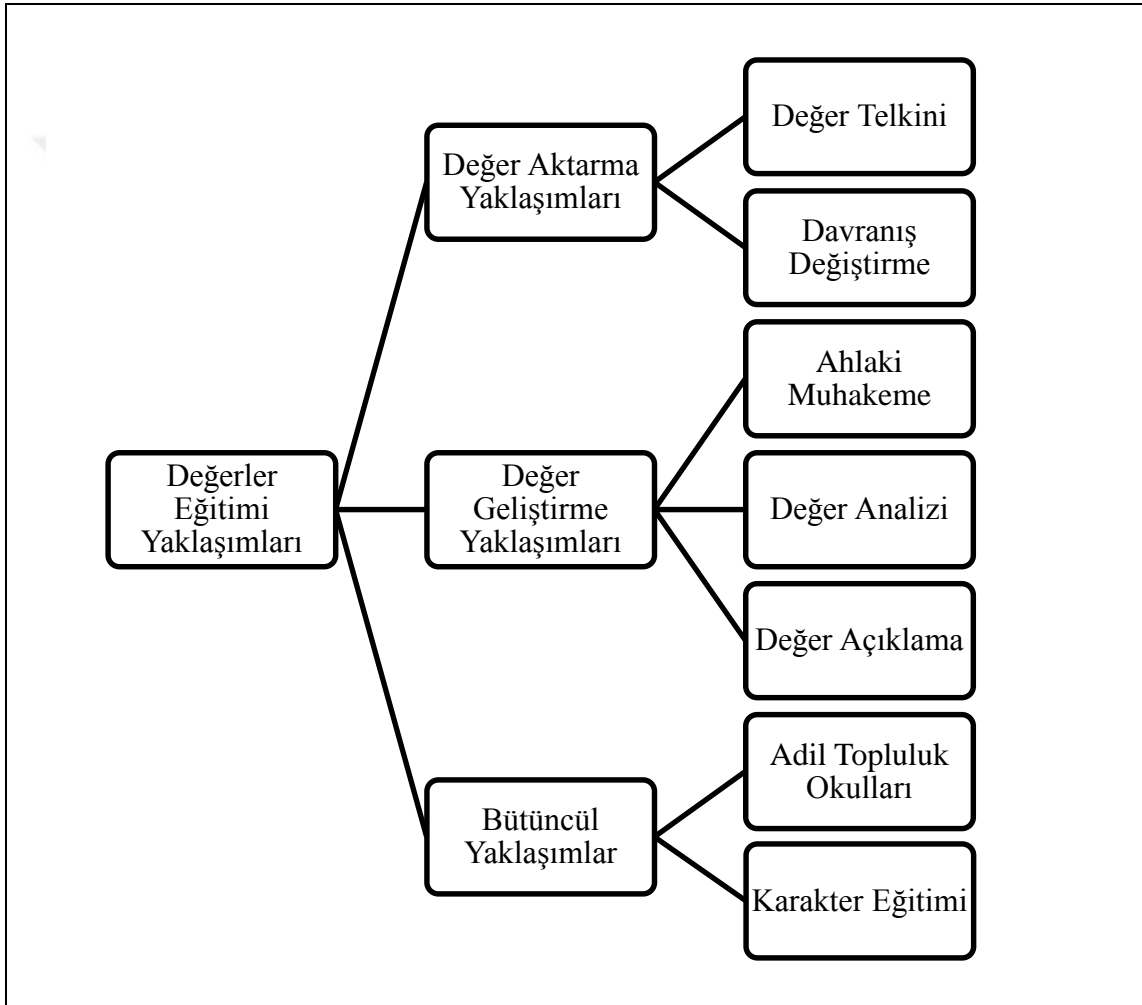
Değerler toplumların dinamikleridir. Toplumun devam etmesi insanlar arasındaki ortak davranışlara ve bu davranışların devamlılık kazanmasına bağlıdır. Günümüzde yaşam boyu eğitim anlayışıyla değerler eğitimi, formal ve informal öğrenmelerin olduğu her ortamda gerçekleşebilir. Yaşam boyu öğrenme informal olarak ailede başlar bu dönemde temel öğrenme biçimi gözlem ve taklittir. Formal eğitime geçildiğinde değerler eğitimi eğitim programlarının içerisinde yerini almaya başlar (Bayram, 2014, s. 57).

2.3. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Eğitimsel açıdan bakıldığında yaklaşım, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için benimsenen genel yol olarak tanımlanır. Öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımları belirlemede birçok değişken olmakla birlikte öncelikle hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflenen kazanımlara ulaşmada seçilen yaklaşımları uygularken birden fazla yöntem ve teknik beraber kullanılabilir (Keskin, 2016, s. 81).

Değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde okullarda nasıl bir değerler öğretiminin yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Değer eğitimi yaklaşımları temelde, doğru olarak kabul gören değerlerin öğrencilere aktarılmasını hedefleyen tümdengelimci değer aktarma yaklaşımlarıyla öğrencinin değerini kendisinin oluşturmasına yardım ederek ve bu yol ile genel doğrulara

ulaştırmayı amaçlayan tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımları olmak üzere iki grupta değerlendirilebilir. Bu iki grubu harmanlayıp daha bütüncül yönleri olan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar olarak ekleyebiliriz (Meydan, 2012, s. 114). Değerler eğitiminde yapılan uygulamalar ilgili oldukları ana yapıyla ilişkilendirilerek kendi içerisinde gruplandırıldığında karşımıza üç yaklaşım, yedi yöntem çıkmaktadır (Keskin, 2016, s. 83).



şekil 2.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

2.3.1. Değer Aktarma Yaklaşımları

Yetişkinlerin ahlaki değerleri çocuklara doğrudan öğretebilme ve çocukların davranışlarını şekillendirip iyi alışkanlıklar kazandırabilme sorumluluğuna sahip

oldukları inancı yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Otoritenin kuralına itaat etme anlayışı, bu değer anlayışının özünde yer alır (Bayram, 2014, s. 59).

En eski ve geleneksel yaklaşım olarak tanımlanan bu yaklaşımın önemli bir hususu, öğrencilere değerlerin aktarılması yoluyla geleneğin korunup meşrulaştırılmasıdır (Bazarkulov, 2008, s. 74).

Öğretmen merkezli olan bu yaklaşım tümdengelimci bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerden belirli değerleri kabullenmelerini isteyerek öğrencilerin bu değerleri kabul etmelerini sağlayacakları öğretim yaşantıları oluştururlar. Bu yaklaşım daha çok çocukların etraflarındaki yetişkinleri taklit ettikleri ve söylenenleri itiraz etmeden alma eğiliminde oldukları ergenlik öncesi dönemde önerilen bir uygulamadır (Meydan, 2012, s. 116).

Yetişkinler temel değerleri belirledikten sonra bu değerleri telkin ve empozeye dayalı bir yaklaşım ile efsanevi kahramanlar, törensel oyunlar, öyküler ve kahramanlık şarkıları aracılığı ile öğretirler. Bu yaklaşım öğretmen merkezli olduğu için daha çok anlatım, alıştıma-tekrar yapma, didaktik soru sorma, gösteri yöntemlerini içerir (Keskin, 2016, s. 83).

Değerlerin korunması amaçlandığından dolayı değerlerin meşruluğunun sorgulanması yasaktır çünkü sorgulamanın neticesinde oluşabilecek görevliğin değerlerin erozyonuna sebep olacağına inanılır (Bazarkulov, 2008, s. 74).

Bu yaklaşım öğretmenin aktif öğrencinin pasif olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, değişik yaşam tecrübelerini yok sayması gibi nedenlerle eleştirilmektedir. Değerlerin doğrudan öğretiminde karşımıza iki yöntem çıkmaktadır. Bunlar: telkin yoluyla değerler öğretimi ile davranış değiştirme yöntemleridir.

2.3.1.1. Telkin Yoluyla Değerler Öğretimi

Yaklaşımın asıl çıkış noktası, kalıcı ve devamlı olan değerlerin öğrencilere telkin edilerek öğretilmesi yani aşılmasıdır (Yazıcı, 2006, s. 510). Değerlerin içselleştirilmesi ve istenilen değerlerin yansıtılabilmesi için davranışların değiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yöntem, istenilen davranışlar için tutarlı desteklerin sağlanmasını ve programlı etkinliklerin aracılığı ile öğrencilere değerlerin kazandırılmasını

içermektedir. Bu yöntem en çok ilköğretimde değerlerin kazandırılmasında başvurulur (Keskin, 2016, s. 86).

Telkin yaklaşımında; olumlu ve olumsuz pekiştirme, model olma, azarlama, küçük görme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, alternatifleri düzenleme, oyun ve benzetimler, buluş yoluyla öğrenme ve rol oynama kullanılmaktadır. Telkin yoluyla değerler eğitimi, öğrencilerin okuma metinleri ve başka akademik uygulamalarla kendilerine iletilmiş olan birtakım değer ve erdemleri sınıf içerisinde almalarıyla gerçekleşir. Bu yaklaşımda en yaygın ve etkili yöntemlerden bir pekiştirmedir (Aydın & Güler, 2018, s. 70).

Yaklaşımın uygulama sürecinde uyulması gereken altı basamak vardır. Bunlar sırasıyla şunlardır (Dilmaç, 2007, s. 36).

1. Telkin edilecek değer belirlenmesi
2. Bu değer hangi seviyede içselleştirileceğinin belirlenmesi
3. Davranışsal amaçların belirlenmesi
4. Uygun olan metotların seçilmesi
5. Seçilen metotların uygulanması
6. Sonuçların değerlendirilmesi

Yaklaşım, insanlara sürekli neyin iyi, neyin kötü olduğunu tekrar edersen o yönde davranırlar sayıtlısına dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın sorgulama, düşünme ve inanma olmaksızın, değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olduğundan dolayı bu yöntemin öğretmenler için pek işlemediği yönündedir (Bayram, 2014, s. 61).

2.3.1.2. Davranış Değişirme Yöntemi

Davranışçı öğrenme kuramına ait ilkelerinin değerler eğitimindeki uygulamalarını yansıtan bu yöntem koşullanmaya bağlı olarak kişide davranış değişikliği meydana getirmeyi amaçlar (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 173).

Davranışçı öğrenme kuramına göre davranışlar, çevrenin etkisi ve şartlanmayla gerçekleşir. Bu kurama göre bir davranışın anlaşılması için öncülünü, davranışını ve sonucunu incelemek gerekir. Davranışçıların çoğu insanların duygularının,

düşüncelerinin vb. doğrudan gözlenemeyeceğini, bundan dolayı bilimsel anlamda araştırılamayacağını söylemiştir. Bu kuramda organizma kara kutuya benzetilir ve onlara göre ancak bu kutuya girenler (uyarıcı) ve kutudan çıkanlar (tepki) ölçülebilir ve gözlemlenebilir (Bacanlı, 2004, s. 162-171). Bu yüzden bu kuram içsel olaylardan ziyade davranışa odaklanmıştır. Davranışçı kuramın edimsel koşullanmasının uygulandığı bu yöntemde, öğrencilerin istenilen değerlere uygun davranış gerçekleştğinde ödüllendirilerek değerleri benimsemeleri amaçlanmaktadır (Keskin, 2016, s. 87).

Bu yaklaşımda istenilen değerlere uygun bir davranış göstermesi için bireye sırasıyla şu işlemler uygulanır; amaç belirleme, ölçüt belirleme, yöntem seçme; Bu yöntem pozitif davranışlarda övgü, olumsuz davranışı engellemek için ikinci tip ceza olabilir. Yöntemi uygulama, değerlendirme ve gerektiğinde tekrar şeklindedir (Bayram, 2014, s. 62).

Sınıf içinde istenmeyen davranışın değiştirilmesinde; sorun olan davranışı gözleme, pekiştirme, ödendirme, söndürme, öğrencilerle anlaşmak, yaklaşık istenilen davranışları kabul etmek süreçleri takip edilmektedir. Bu yöntem, sorgulama ve içselleştirme olmaksızın değerlerin kabulünü ve istenilen davranışın gerçekleşmesini ödülle sağlamayı teşvik ettiğinden kalıcı davranış sağlayamayacağı endişesinden hareket edilerek eleştirilmiştir (Keskin, 2016, s. 88-89).

2.3.2. Değer Geliştirme/ Gerçekleştirme Yaklaşımları

Değer geliştirme yaklaşımı kişinin, inancı, duygusu ve değerlerinin farkında olup zayıf ve güçlü yönlerini bilerek yaşam onuruna sahip olmasını kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar, 1960 ve 1980'li yıllar aralığında bireylerin kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varabilmeleri için geniş bir şekilde kullanılmıştır. Değer geliştirme yaklaşımları yaşam becerileri eğitimi şeklinde de anılır (Akbaş, 2008, s.12).

Akıl yürütme sürecinin ön planda olduğu bu yaklaşım öğretmenlere, “öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmasına yardım et” şeklinde formüle edilmiştir. Bu yaklaşımda bireylerin sahip oldukları değerlerden ziyade onların değerlerini elde etme yolu üzerinde durulur. Değişmekte olan dünyada bireyin hayatının tümünde ona rehber

olabilecek bilgileri, becerileri ve duyguları öğrenebilmesine yardım etmektedir (Keskin, 2016, s. 84).

1980'lerden sonra bu yaklaşım, okullara bireyseliği soktuğu ve gençlerin umursamaz olmasına sebep olduğu, akademik başarıyı düşürdüğü, okul ve toplumda disiplin ve şiddet olaylarının artmasına sebep olduğu için eleştirilmiştir (Keskin, 2016, s. 85).

Değer geliştirme yaklaşımları; değer açıklama yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı ve ahlaki muhakeme yaklaşımı olmak üzere üç yaklaşımından oluşur.

2.3.2.1. Değer Açıklama/Berraklaştırma

Bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğunu, nasıl belirledikleri yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım 1966'da John Dewey'in çalışmalarından etkilenen Raths, Harnin ve Simon tarafından bir değer kuramı adıyla oluşturulmuştur ve bireylerin neye değer verip neye değer vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatif ve muhtemel sonuçlarını inceledikten sonra özgürce bireyin kendisinin karar vermesi gerektiği esas alınır (Aydın, 2013, s. 5).

Değer açıklama yaklaşımına göre bireyler, öğretmen ve veliler dışında televizyon, akran grupları, sinema-sanat dünyasının yıldızlarından da etkilenmeye başlamışlardır. Model sayısındaki bu artış bireyin karara varma sürecinde bocalamasına ve iyiyi seçebilme sürecini öğrenememesine sebep olmaktadır. Kendi değerlerinin bilincine varamayan gençler karar alırken akran grupları ve propagandanın etkisinde kalmaktadırlar. Yaklaşımın altında bireylerin değerlerini açıkça ortaya koyamayacakları varsayımı vardır (Akbaş, 2008, s. 13).

Değer açıklama yöntemi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan seçme aşamasında ilk önce öğrencilerin değerlerini özgürce seçebilmelerine fırsat verilir. Var olan seçeneklerden hareket edilerek alternatifler oluşturulur. Bu alternatiflerin muhtemel sonuçları düşünüldükten sonra değerlendirme yapılır. Değerlendirmenin sonucunda seçim yapılır. İkinci aşama olan ödüllendirme aşamasında öğrencilerin seçtikleri değerlerden tatmin olması ve seçmiş olduğu değerleri çevresine açıkça iletilebiliyor olması gerekir. Üçüncü aşama olan hareket aşamasında ise bireyin seçmiş

olduğu değere uygun davranışlar sergilemesi beklenir ve bu hareket hayatının tümünde tutarlı olarak devam ettirilmelidir (Bayram, 2014, s. 63-64).

Bu yaklaşım ahlaki olan ve olmayan değerlerle alakalıdır. Bu yönüyle ahlak eğitiminde kullanılması bazı sakıncaları ortaya çıkarabilir. Çünkü değer açıklama yaklaşımının neticesinde ortaya çıkan değerler o toplumun genel ahlaki yapısına veya dini inançlarına ters düşen değerler olabilir. Yaklaşımın amacı ve yöntemi gereği öğretmenin ortaya çıkan değere müdahale etmesi mümkün değildir. Bu da hedefi topluma uyumlu bireyler yetiştirmek olan eğitimin, topluma uyumsuz bireyler yetiştirmesine neden olabilir (akmak, 2013, s. 34).

Özellikle yöntemin uygulama sürecinde zamanla durağanlaşma, yanlış uygulamalar ve yöntemin kendisinden kaynaklanan kavramsal hatalar bu yönteme ilginin zamanla azalmasına sebep olmuştur (Keskin, 2016, s. 91).

Bu yaklaşım ğretmen ve ebeveynlere hangi şartta olursa olsun “hiçbirimiz çocuklara özellikle başkalarının çocuklarına bir değerler sistemi öğretme hakkına sahip değiliz” der fakat bunun başarılabilir bir iş olup olmadığı bu yaklaşımın kurucularından olan Kirschenbaum tarafından bile sorgulanmıştır (Meydan, 2012, s.122).

Değer açıklama yaklaşımı ahlaki değerlerin göreceli olduğunu savunur. Bundan dolayı eksik bir yaklaşım olduğu iddia edilmiştir (Bazarkulov, 2008, s. 80).

2.3.2.2. Ahlaki Muhakeme

Bu yaklaşım Kohlberg ve Piaget’in bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçleriyle ilgili araştırmalarına dayanmaktadır. Yaklaşımın amacı bireylere düşünme ve muhakeme etme yeteneklerini kazandırarak ğretimi gerçekleştirebilmektir (Kara, 2017, s. 9).

Kohlberg ahlakı; doğru ile yanlış, iyi ile kötü konularında bilinçli yargılamayı, karar vermeyi ve verdiği bu karara göre davranışta bulunabilmeyi kapsayan bilişsel bir yapı olarak tanımlar. Ona göre tek doğru ahlaki ilke adalettir. Ahlaki değerin kazanılabilmesi, bir başkası tarafından değil, bireyin bilişsel ahlaki gelişim seviyesine göre şekillenerek akıl yürütme neticesinde oluşur (Keskin, 2016, s. 93). Onun ahlaki

gelişimine dair bu kuramı, Piaget'nin kuramının yeniden incelenip anlamlandırılmasıdır (Senemoğlu, 2005, s. 64) .

Kohlberg ahlaki gelişim basamaklarını gelenek öncesi dönem, geleneksel dönem ve gelenek ötesi dönem olmak üzere üç aşama olarak sınıflandırmaktadır. İlk aşama olan gelenek öncesi dönemde çocuk (4-9 yaş), cezadan kaçmak ya da ödül alabilmek amacıyla kurallara uyar. Geleneksel düzeyde (10-18 yaş) kurallara uyma nedenleri başkalarından övgü alabilmek ya da dışlanmamaktır. Son düzeyde de (19 yaş ve ötesi) başka bireylerin ortak mutluluğu amacıyla evrensel kurallara ve değerlere önem verirler (Bayram, 2014, s. 65).

Bu düzeyler, çocuk veya yetişkin bireylerin “doğru” veya “ahlaki davranış” olarak neyi algıladıklarına ve bu algıyı nasıl belirlediklerine göre sıralanmıştır. Her aşama kendinden önceki döneme dayanak ve kendinden sonrakine ise temel oluşturmaktadır. Fakat aynı birey, bazı durum ve zamanlarda bir aşamada davranış gösterebilirken, farklı bir durum ve zamanda ise başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 65).

Bu yaklaşıma göre öğretmen, ahlaki ikilemleri olan örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmeleri noktasında onlara yardım eder. Bunu yaparken öğrencileri ahlaki ikilemle karşılaştırarak diğer öğrencilerin bu olayla ilgili söylediklerini duyma imkânı yaratır (Yazıcı, 2006, s. 512). Ahlaki ikilem çerçevesinde öğrencilerin akıl yürütme seviyelerini geliştirebilmek amacıyla gerçekleştirilen tartışmalara ahlaki tartışma denilir. Bu tartışmalarda amaç çocukların davranışlarına rehber olabilecek ahlak ilkeleri geliştirebilmelerine yardımcı olmaktır. İkilemlerde önemli olan çözüm değil bireyin çözüme nasıl ulaştığıdır. Bu sorulara verilen cevaplar öğrencinin ahlaki düzeyini ortaya çıkartacaktır (Çakmak, 2013, s. 43).

Ahlaki muhakeme yöntemi beş aşamada hayata geçirilmektedir. Bunlar; Ahlaki ikilemin bulunduğu örneklerin verilmesi, ikilemin içeriğinin açıklanması ve geçici cevapların alınması, oluşturulmuş küçük gruplarda ikilemle ilgili ahlaki tartışmaların yapılması, grup sözcülerince görüşlerin açıklanması, öneriler üzerine düşünme ve sonuca varmadır (Keskin, 2016, s. 95).

Ahlaki muhakeme yöntemi sınıf içerisinde kolayca uygulanabilecek bir yöntem olmamasından dolayı eleştirilmiştir. Öğretmenlerin iyi yetişmiş olmamaları, yüksek akıl düzeyinde cevap verebilen öğrencilerin yeterince ödüllendirilmemesi, ahlaki ikilemlere farklı boyuttan bakmayıp alternatifleri görememe ve tartışmayı geniş bir zamana yayamama bu yöntemde eleştirilen diğer noktalardır (Meydan, 2012, s. 127).

2.3.2.3. Değer Analizi

Bu yaklaşımda değerleri içeren problemler üzerinde duygusallığa yer vermeden akılcı ve sistematik bir biçimde durulmaktadır. Öğrenciler çözüm için görüş ortaya atar, değerlendirmeler yapar ve sonuca ulaşırlar. Öğrenciler hem örnek olaylardan hareket ederek ahlaki düşünme becerilerini kazanır hem de bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler (Bayram, 2014, s. 64).

Çocuklar, bu yaklaşımda değerlerin neden önemsenmesi ve onlara uygun yaşanması gerektiği noktasında ikna olurlar. “Başkalarının eşyalarına zarar vermemeliyiz” benzeri öğütler yerine böyle davranan öğrencilerin davranışlarının, neden doğru olduğu bütün yönleri ile tartışılır. Bu yaklaşım öğrencilere nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiği konusunda öğütler ve talimatlar verilmesine karşı çıkar, karşılaşılan problemin bilimsel bilgi dayanak alınarak ve bilimsel araştırma metotlarıyla analiz edilip çözülmesini öngörür (Kara, 2017, s. 8).

Değer analizi yaklaşımında bilişsel öğrenme stillerinin temel alması ve öğretmenlerin değerleri açık bir şekilde ifade etmeyip öğrencinin kendisinin değerleri bulup kendi görüş açısından öğrenmesi iki önemli husustur. Bu yaklaşım kapsamında ele alınacak sosyal olay veya sorunların tespitinde haberler, yerel meseleler veya bilimsel raporlardan faydalanılır. Belirlenen sorun üzerinde mantıksal tartışma, benzer durumları analiz, ilkeleri test etme, münazara, araştırma yöntemleri, bireysel ve grup çalışmaları ile çözüm üretilmektedir (Keskin, 2016, s. 92).

Yaklaşımın hedefi, çocukların toplumsal sorunları araştırıp zihinsel düşünce ve bilimsel işlemleri kullanabilmelerine ve değerlerini kavramsallaştırarak birbirleriyle ilişki kurarken analitik ve rasyonel süreçleri kullanmalarına yardım etmektir (Bayram, 2014, s. 64).

Değerler eğitiminde duygular ön plandayken bu yaklaşım daha ziyade mantıksal ve bilimsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Bu durum bu yaklaşımın eleştirilmesine neden olmaktadır. Bir diğer eleştiri konusu ise yaklaşımın uygulama açısından uzun zaman almasıdır (Meydan, 2012, s. 129).

2.3.3. Bütüncül Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar, temel değerleri araştırmak, toplumsal etkileşimi gerçekleştirmek, mantıksal çözümlmeyi teşvik etmek, sorumluluğu eşit bir şekilde paylaşmak, demokratik ortamda rol almayı sağlayabilmek, okul dışı uygulamalara yer vermek gibi kaideler üzerine bina edilmektedir (Keskin, 2016, s. 85). Bütüncül yaklaşımlar okulu bir bütün olarak görür ve okuldaki faaliyetlerin hepsinde karakter eğitiminin yapılabileceğini söyler (Bayram, 2014, s. 66).

Şimdiye kadar bahsi geçen yaklaşımların tek başına istenilen sonuca ulaşabilmesi mümkün değildir. Çünkü değer açıklama yaklaşımı, değerler eğitimini genel anlamıyla değerler arası tercih yapabilme yeteneğine indirgemiş; ahlaki muhakeme ahlaki ikilemleri çözmeye adapte olmuş; analiz yöntemleri ahlaki sorunları bilimsel meseleler gibi ele almış ve değer aktarma yaklaşımları ise gencin bireyselliğini görmezden gelerek eğitimi telkin ve örnek olmaya indirgemişlerdir. Bunlar göz önünde bulundurularak değerler eğitiminde istenilen sonucu elde edebilmek için bu yöntemlerin bir bütünlük içinde kullanılması gerekir. Bundan hareketle adil okul toplulukları ve karakter eğitimi belirli etkinlik ve yöntemleri birleştirerek bir arada kullanmaktadır. Bu yaklaşım değer odaklı ve sistemli bir eğitim reformunu vurgulamaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 183).

Bütüncül yaklaşım bazı araştırmacılar tarafından bileşke model olarak ifade edilir. Bu yaklaşımda öğretmenin yargısı, uyulması gerekli olan tek kıstas olarak değil, farklı görüşlerden biri şeklinde sunulur (Keskin, 2016, s. 85).

2.3.3.1. Adil Topluluk Okulları

Kohlberg'in ahlak eğitiminde ikinci eğitsel yaklaşımıdır. Yaklaşım temelinde, okulun yapısı öğrencilerin karar alma ve yürütme sürecinde aktif olabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmeyi ve öğrencilere hem demokrasi ilkelerini öğretip hem

de uygulama olanaklarını sağlayan bir çeşit doğrudan demokrasi deneyimi kazandırmayı amaçlar (Doğanay, Seggie, & Caner, 2002, s. 76).

Bu okulların temelini eşitlik, demokrasi ve adalet oluşturur (Akbaş, 2008, s. 16). Okullarda kurallar, yaptırımlar ve probleme ait çözüm önerileri okul toplumunu oluşturan tarafların katılımıyla ahlaki tartışmalar neticesinde alınır. Adil topluluk okullarında sistemin kalbi, tüm tarafların katıldığı, okulun yönetim sistemi ve kurallarını belirleyen okul meclisleridir (Keskin, 2016, s. 98). Okullarda üç farklı komite yer almaktadır. Bunlar, haftalık toplantılar, disiplin komitesi ve danışma grubudur. Bu okullarla ilgili yapılan araştırmalar, okullarda demokratik değerlerin kazandırıldığı, şiddet gibi olayların azaldığını ortaya koymuştur. Fakat bu okuldaki öğrencilerin ahlaki düzeylerini tartışmalardan daha fazla yükseltmemiştir (Bayram, 2014, s. 67).

Bu okullar, yalnız küçük okullarda ve öğretmenlerin özel bir eğitimden geçmeleriyle uygulanabilen bir model olduğu için eleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim dışındaki görevleri fazlaľařtıđından dolayı model yaygınlaşmamıştır (Bazarkulov, 2008, s. 86).

2.4. Karakter Eğitimi

2.4.1. Tanımı ve Kapsamı

Karakter kavramı değerlerin organize edilmiş bütünü, insanın iradesinin sabit ve istikrarlı bir hale gelmesi, kişinin alışkanlıklarının bütünü şeklinde tanımlanmıştır (Akbaş, 2008, s. 16). Örtük ve açık program aracılığıyla, yetişmekte olan nesle temel insani değerleri kazandırmak, değerlere karşı duyarlılık oluşturarak ve değerleri davranışa dönüştürme noktasında yardımcı olma çabalarının tamamı olarak tanımlanan karakter eğitimi modern anlamda ilk olarak Thomas Lickona tarafından sistemleştirilmiştir (Meydan, 2012, s. 133).

Karakter eğitimini; çocukların iyi olanı bilmeleri, onu arzu etmeleri ve yapmalarını sağlayabilmek amacı ile yapılan kasıtlı uygulamalar şeklinde tanımlayabiliriz (Lickona, 1991). Çocukların, sorumluluğunu taşıyabilecekleri yerinde seçimler yapabilmelerini sağlayabilecek bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi

şeklinde de tanımlanabilen karakter eğitiminin amacı, öğrencilerin yerinde ahlaki kararlar verebilmeleri, bu kararlarını hür ve istikrarlı davranışlara dönüştürebilmelerini sağlamak için gereken beceri ve değerlerle donatılmasıdır (Kenger, 2009, s. 45).

Bu amacı gerçekleştirebilmek için karakter eğitiminin farklı bir program olarak değerlendirilmeyip, diğer ders programlarının tümüyle de harmanlanması gerekir. Sınıf ortamı, olumlu karakterin pekiştirildiği, modellenip uygulandığı bir mekân olmalıdır. Bundan dolayı bu program fast-food tarzı bir program olmaktan çok okul yaşamının bir parçası haline gelmelidir (Uysal, 2008, s. 23). Öğretmenler de asıl görevin kendi omuzlarında olduğunun bilincinde olmalıdır (Ekşi, 2003, s. 81).

Karakter eğitimi demokratik bir toplum için zorunludur. Lickona'ya göre eğitimde sadece okulların değil toplumunda sorumlulukları vardır. Bu sorumluluktan dolayı okullarda özellikle iki temel değer etkili bir şekilde kazandırılmasını gerektirir. Bunlar saygı ve sorumluluktur (Bayram, 2014, s. 67).

Bu eğitim okullarda genellikle ahlaki karakter geliştirebilmek için eğitimin tüm paydaşlarını içine alan çok yönlü etkinlikler içeren projeler geliştirilerek uygulanmaktadır. Lickona bu eğitimde uygulanacak stratejileri, okul ve sınıf stratejileri olmak üzere iki kısma ayırmıştır. Bu yaklaşım, diğer yaklaşımlara oranla daha bütüncül bir biçimde uygulanan yaklaşım olması, diğer yaklaşımlardan faydalanarak çok boyutlu bir yapı geliştirmiş olması, kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının hepsine hitap ediyor olması, değer geliştirme ve değer telkini yaklaşımlarını birleştirmiş olması gibi nedenlerle önemli görülmektedir (Meydan, 2014).

Karakter eğitimi çoğulcu toplumlarda uygulanmasının zor olduğu gerekçesiyle de eleştirilmiştir (Çakmak, 2013). Bir diğer eleştiri ise toplumda öne çıkan değerlerin toplumun geneline devlet politikası şeklinde taşınmasının ideolojik tek tipleşmeye sebep olduğu görüşüdür (Kıroğlu, 2009, s. 43). Zaman yetersizliği, personel desteğinin yeterince sağlanamaması, uygulanan programların sonuçlarının değerlendirilmesinin zorluğu da karakter eğitiminin zayıf noktalarındandır (Meydan, 2012, s. 170-172).

Bu yaklaşımlar genel olarak incelendiği zaman verilecek değerlerin önceden belirlenmediği tek yaklaşımın değer açıklama yaklaşımı olduğu görülür. Diğer yaklaşımlarda verilecek değerler ebeveynler ve ya eğitim sistemi tarafından önceden

belirlenmektedir. Değer analizi ve ahlaki ikilem yaklaşımlarında önceden kurgulanmış veya yaşanmış olaylar üzerinden değerlendirme yapılır. Fakat olaylardaki davranış kalıpları bazı değerleri ifade eder. Telkin yaklaşımında otorite değeri bireye aşılır ve değerlerin sorgulanması söz konusu değildir. Değer açıklama, değer analizi ve ahlaki ikilem yaklaşımlarında öğretmen telkin etmez, rehberlik yapar. Karakter eğitiminde ise kısmen de olsa bir telkin vardır. Değer aktarımı hariç diğer yaklaşımlar yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uygunluk içindedir. Değer aktarımında ise öğrencinin pasif olması yapılandırmacılığa uymaz. Karakter eğitiminde ise işbirlikçi öğrenme önemsendiğinden dolayı yapılandırmacı öğrenme kuramıyla paralellik gösterir (Çakmak, 2013, s. 48).

Araştırma konusu karakter eğitimi olduğu için bu yaklaşım üzerinde daha fazla durulmuş ve yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için tarihsel gelişimi, bileşenleri, amacı, karakter eğitimi etkileyen faktörler ve uygulamada kullanılan stratejiler açıklanmıştır.

2.4.2. Karakter Eğitiminin Tarihi

Karakter eğitimi kavramı Amerika menşeli bir kavram olduğu için karakter eğitimi tarihi genel olarak Amerikan tecrübesini yansıtır. Amerika okullarındaki karakter eğitimi serüveni yaklaşık olarak 300 yıllık bir tecrübedir (Katılmış, 2010, s. 101). Fakat birçok araştırmacı bu eğitimin tarihini ilk çağ filozofları olan Aristo'ya Sokrates'e kadar dayandığını ifade eder. Sokrat, devletin temelinde karakterin ve kişiliğin bulunduğunu söyler. Karakter eğitiminin başlangıcı için Antik Yunan milat olarak alınmaktadır (Türküresin, 2016, s. 34).

Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde yer alan karakter eğitimi uygulamalarına devlet kuruluşundan bu yana yer verilmiştir. Amerika'da eğitimin ilk kurucuları bireylere demokratik değerlerin öğretilmesinin mecburi olduğuna inanmış ve öğretmenlerden de çocukların karakter gelişimine katkıda bulunmalarını istemişlerdir (Lickona, 1993).

Koloni döneminde aşırı tutucu Hıristiyan gruplar kendi dini inanç ve tutumlarını yaymak için birçok kolonide faaliyetlere başlamışlardır. Bu dönemde okullarda öğretilen değerlerde Hıristiyanlığın kuralları esas alınmıştır. 1776 yılında okul

kitaplarının tamamı dini ve ahlaki içeriklidir. Ebeveynler de çocukların bu değerlere sıkı bir şekilde sarılıp bu doğrultuda yetiştirmelerini talep etmişlerdir (Uysal, 2008, s. 30).

Büyük Britanya Krallığına karşı verilen mücadele neticesinde koloni topluluklarından federal demokratik ulusa geçiş süreci başladı. Bu yeni durum beraberinde bazı problemleri de doğurdu. Sanayileşme, şehirlerin büyümesi, köle ekonomisinin artan gücü, yeni ulusa farklı yerlerden yaşanan yoğun göçler ahlak eğitiminde o zamana kadar kullanılan İncili tartışma konusu yaptı. Hangi İncil'den faydalanılacağı konusu tartışılmaya başlanınca kilise ile devlet okullarının birbirlerinden ayrılma süreci başladı (Ekşi & Katılmış, 2011, s. 45) . Bu tartışmaların üzerine William McGuffey “McGuffey’s Readers” kitabını yazdı ve bu kitabın ahlak eğitiminde kullanılmasını önerdi. 100 milyondan fazla satan bu kitapta İncil'den hikayelerin yanı sıra kahramanlık öykülerine, nasihatlere de yer verilmiştir. 1900'lü yılların başına kadar bu kitap okullarda kullanılmıştır (Lickona, 1993).

Mantiki pozitivizm ve ahlaki göreceliğin etkisi ile 1930'larda karakter eğitimine gösterilen etki hızlı bir düşüş yaşamış, 1950'li yıllara gelindiğinde okullarda karakter eğitimi uygulanmaz olmuştu. Bu durum 1960'lı yılların ilk yarısına kadar devam etmiştir (Uysal, 2008, s. 31). 1960'lı yıllarda karakter eğitimi önemli bir değişim geçirdi. Bu yıllarda gelişen bireyselliğin etkisiyle öğretmenlerin çocuklara değer empoze etmek yerine çocukların kendi değerlerini seçmelerine fırsat verilmesinin önemi üzerinde duruldu. 1960-70'li yıllarda bireyselliğin yükselmesiyle birlikte değer öğretiminde benimsen değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının etkisiyle karakter eğitiminin mevzi kaybettiği söylenebilir (Ekşi & Katılmış, 2011, s. 48).

1980'li yılların sonuna doğru değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarına duyulan ilgi azalmıştır. Aile kurumundaki bozulmalar, gençlerdeki davranış bozuklukları, çalışma ahlakındaki kötüye gidiş, erken cinsel gelişim, kendine zarar verme vb. davranışlardaki artışların da etkisiyle 1990'lı yılların başlarında karakter eğitiminin tekrar önem kazandığı görülür (Lickona, 1993). Bunla beraber karakter eğitime yönelik çeşitli organizasyon faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. 1992'de karakter eğitime yönelik Aspen Bildirisi ilan edilmiştir. Bu bildiriye katılanlar; güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarına değer verme ve vatandaşlık olmak üzere altı ahlaki değeri ortaya çıkarmışlardır ve bunları karakteri ayakta tutan altı direk olarak

görmüşlerdir. Daha sonra 1996'da Karakter Eğitimi Manifestosu ilan edildi. Bu manifesto, karakter eğitimini tanımlayarak yedi yol gösterici prensibi, öğretmen ve velilere sunan reform niteliğindeki ilk belge olmuştur (Sırrı & Mehmedoğlu, 2015,s.126).Günümüzde hala ABD'nin yarısından fazla eyaletinde karakter eğitimini teşvik eden yasalar bulunmaktadır.

ABD'de karakter eğitimi olarak karşımıza çıkan olumlu kişilik eğitimiyle farklı ülkelerde ahlak eğitimi, değer eğitimi, etik eğitimi ve vatandaşlık eğitimi gibi bir takım isimlerle karşılaşmaktayız.

Karakter eğitiminin İngiltere ve Avustralya'daki adı değerler eğitimi iken Avrupa Birliği literatüründe ise daha ziyade vatandaşlık eğitimi adı altında yer almaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 142). Avrupa ülkelerindeki toplumsal çeşitliliğin artışı, insan hakları eğitimi ve ahlak eğitimini belirli ölçüde içine alan vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Ancak bu artış okulun geneline yaygınlaştırılan planlı bir uygulamadan ziyade bir ders içine sınırlı tutma veya diğer derslerde öğretmenlerin inisiyatifleri doğrultusunda ilgili konularda işleme biçiminde ele alınmıştır (Yıldırım, 2007, s. 51-54) .

İngiltere'de öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal becerilerini geliştirmek ve disiplin sorunlarını çözmek için 1997 yılından itibaren Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi (PSHE) programı yürürlüğe girmiştir. Bu program temelde öğrencilerin ahlaki gelişimini sağlamayı amaçlar ve bunu vatandaşlık eğitimi, din eğitimi, okul atmosferinin geliştirilmesi, toplu dua ve müfredat üstü etkinliklerle bütünleşik bir tarzda gerçekleştirmeye çalışır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 145).

Çin'de 2002 yılında ilköğretim 1-5 sınıf seviyelerinde 'ahlak ve hayat' ve 6-8 sınıf seviyelerinde 'ahlak ve toplum' adlı taslak öğretim programları yayımlanmıştır. Çin'in eski ideoloji odaklı, geleneksel, müdahaleci, çocukların doğasını reddeden ahlaki ve sosyal çalışmaları ile karşılaştırıldığı zaman bu yeni öğretim programı, bireyi eğitimin temel faktörü olarak ele alması yönünden öne çıkmaktadır (Yıldırım, 2007, s. 61).

Avustralya ise değerler eğitimi çalışmalarında devlet destekli bir girişim ve uygulama olarak dikkatleri çekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar 2002 yılında

büyük bir ivme kazanmıştır (Zengin, 2017). Çocuklara sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel alanlarda temel ve dengeli bir eğitim vermek ilköğretim düzeyindeki genel eğitimin amacı olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, 2007, s. 59). Ülkede 1999 yılında yayımlanmış olan Ulusal Eğitim Hedefleri çerçevesinde 2003 yılında değerler eğitimi çalışma programı başlatılmış ve 2005 yılında Avustralya Okulları İçin Değerler Eğitimi Çerçevesi yayınlanmıştır. Bu çerçeve programda; umursama ve merhamet, elden gelenin en iyisini yapmak, adaletli davranmak, dürüstlük, doğruluk, özgürlük, içtenlik ve samimiyet, sorumluluk, saygı, hoşgörü-anlayış ve kapsayıcılığı Avustralya okullarının geliştirmesi gereken ortak değerler olarak belirlemiştir (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 145).

Japonya, eski çağlardan orta çağa kadar Şintoizm, Budizm ve Konfüçyanizm dinlerinin şekillendirdiği değerler sistemine sahip bir toplumdur. Bu dinlerin sahip olduğu doğa ve ataya saygı; zihinsel ve ruhsal denge; aile faktörünün önemi gibi değerler geleneksel Japon eğitiminin ahlaki boyutunu desteklemiştir. Burada 1958'de ahlak eğitimine yönelik ayrı bir ders açılması resmi olarak kararlaştırılmıştır. Hala okul müfredatında yer alan bu derste dört ana tema çerçevesinde toplamda yetmişden fazla değer ve tutumu öğrencilere kazandırmak amaçlanmaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 145). Bu dört tema şunlardır:

1. Kendimiz hakkında (ölçülülük, çalışkanlık, cesaret vb.)
2. Başkalarıyla ilişkiler (önem verme ve kibarlık, nezaket, saygı vb.)
3. Doğayla ilişkiler (hayata saygı, doğaya saygı, estetik duyarlılık vb.)
4. Toplumla ilişkiler (gruba katılım ve sorumluluk, adalet, aile üyelerine saygı vb.)

Bu derse ait yıllık planlar, çalışma esaslarına göre öğretmenlerce hazırlanmaktadır. Dersin işlenişi esnasında kitap kılavuzları, okuma parçaları, anekdotlar, televizyondaki eğitim amaçlı programlar gibi kaynaklardan faydalanılmaktadır (Yıldırım, 2007).

Türk eğitim tarihine baktığımızda ise doğrudan karakter eğitimi tabirinin eğitim sistemi içerisinde kullanılmadığını görmekteyiz. Bununla beraber karakter eğitiminde odaklanılan sorumluluk, saygı, cesaret, sadakat, sabır, özgüven, dürüstlük ve adil olma

gibi değerler yetişen nesillere, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, Asya Hun İmparatorluğundan bu yana kazandırılmaya çalışılmıştır (Katılmış, 2010, s. 111). Neredeyse her dönmede ahlaki bir yaşam biçimini tercih eden Türkler İslamiyet'in kabulünden önce de benimsedikleri dini inançlardan dolayı hırsızlık, ırza geçme, adam öldürme gibi davranışlar suç kabul edilmiştir. İslamiyet'in kabulünden sonra ahlak ve karakter eğitimine yönelik faaliyetler artmıştır. Bu alanda birçok düşünür yetişmiştir. Anadolu Selçuklu Devleti döneminde özellikle Mevlana öğretilerinde sevgi temasına ağırlık vermiş ve bu değerlerin insanlara kazandırılması için çalışmıştır (Türküresin, 2016, s. 37).

Osmanlı Devleti döneminde de karakter eğitimi ve ahlak konularına önem verilmiş, Selçuklu geleneğinin yansıtıldığı medreseler yaygın hale getirilmiştir. Tanzimat Döneminden itibaren eğitim kurumlarında, "İlm-i Ahlak" ve "Ahlak" adında dersler verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde batı kültüründen etkilenildiği için eğitim ve öğretimde dini temelin bulunduğu medreseler terk edilmeye başlanmıştır. Cumhuriyetin başlarında da eğitimle ilgili çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemde çıkarılan kanunlarda ve yönetmeliklerde, hazırlanmış olan eğitim ve öğretim programları ve eğitim şuralarında, belli değerlerin öğrencilere kazandırılmasının önemi her zaman vurgulanmıştır (Katılmış, 2010, s. 111).

24.3. Ahlaki Karakter ve Gelişimi

Karakter eğitiminin amacı, bireyde istenilen ahlaki davranışların yerleşik hale gelmesidir yani ahlaki karakterdir (Çamdibi, 2014, s. 47-48). Bir davranış; benimseyerek, inanarak, isteyerek yapmak ahlaklı davranmak olarak tanımlanır. Gerçek ahlaki anlayış, toplumsal işlev ve faydanın ön planda olduğu dışsal ahlaktan ziyade kişinin kendi niyet ve hedefini kendisinin koyduğu içsel ahlak anlayışıdır. Bireyler içsel ahlaka ulaşıp kendi ahlaklarını bulana kadar dışsal ahlakla ilerler (Meydan, 2012, s. 27-28). Dış ahlakta başlıca vasıtalar; korku, sevgi ve otorite hissidir. İç ahlakta ise sevgi ve otorite vardır. Korku tamamen aradan çıkmıştır. Korkunun yerinde düşünce ve anlayış olur (Kerschensteiner, 1977, s. 120).

Çocuğun toplumsallaşmasının asıl gayesi dış etkenlerce yönetilmek yerine kendi kendini yönetmeyi sağlamak yani dışsal ahlaktan içsel ahlaka ulaşabilmektir. Ahlaki

karakterin eğitimini de kişinin içsel itaate ulaşması amacıyla erdeme dönüşmüş olan değerlerden ahlaki karakter özelliklerini kazanmasına destek olma süreci şeklinde tanımlayabiliriz (Meydan, 2012, s. 28).

“Ahlaki bir karakterde hangi erdemler bulunmalıdır?” sorusu her çağda sorulmuştur. Eski Yunan filozoflarında ölçülülük erdemi önemli olmuştur. Bu noktada Cicero'nun açıkladığı erdemler kuramı, her biri ruhta bir yere ve fazilete sahip üç kısmın var olduğunu bildiren Eflatun'dan itibaren başlar. Bunlar: ilim, şecaat ve iffettir. Bunlardan ilki olan aklın yeri baştır ve fazileti ilimdir. İkincisi, en yüksek düzenin arzusu(istek), yeri göğüstür fazileti ise şecaattir. Üçüncüsü, aşağı mertebeden olan arzu, yeri karındır fazileti ise iffettir. Eflatun'a göre aklın emir ve yasaklarına bağlı olan ruhta bu üç kısım arasında mükemmel bir uyum vardır. Eflatun akıllı bireyi musikişinasa benzetir ve böylece “üç perdenin birleşmesinden ortaya çıkan sese ‘tam ahenk’ ” der. Hem fertlerde hem de hükümetlerde bu ahenge “adalet” ismini verir (Bertrand, 2018, s. 38). Bu görüş İslam ahlakçılarında da etki eder. Miskeveyh ve Gazali bu görüşü geliştirerek eserlerinde yer verirler.

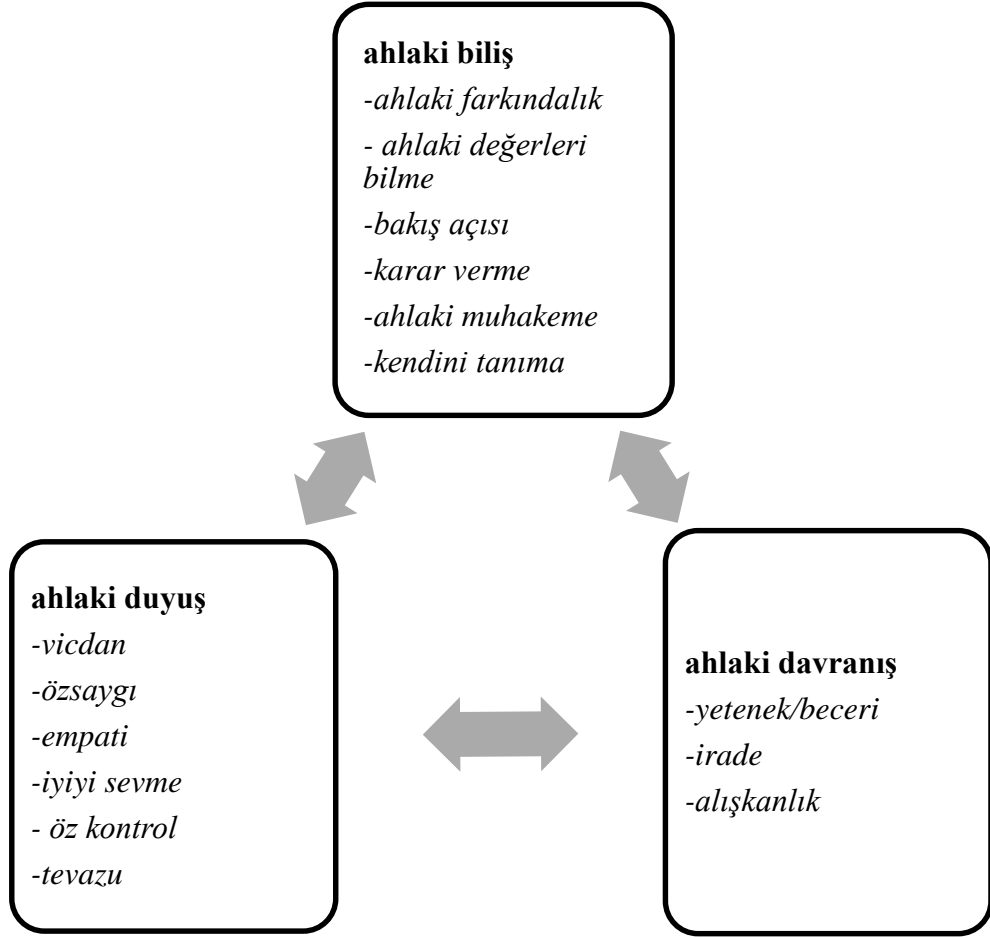
Gazali İhya'sında ahlak güzelliğinin tamamlanması için dört rükunun güzel olması gerektiğini söyler. Bu dört rükun eşit olup birbirine uydukları zaman güzel ahlak tamamlanmış olur. Bu rükunlar ilmin, gazabın, şehvetin ve bu üç kuvvet arasında adaletin kuvvetidir. İlimde adalet sağlanırsa hikmet meydana gelir. Gazapta adalet sağlanırsa şecaat ve şehvette adalet sağlanırsa da iffet meydana getirir. Yani ahlakın dört esası vardır bunlar da: hikmet (doğruyu yanlıştan ayırmak), şecaat (gazabın akla itaat ederek dengede durması), iffet(şehvet kuvvetini ilahi nizam edebiyile edeplendirmek) ve adalettir (nefsin gazap ve şehvet kuvvetlerini hikmetin istediği yöne sevk etmesidir.) (Gazali, 2014, s. 130-134).

2.4.4. Ahlaki Karakterin Anatomisi

Ahlaki karaktere sahip bireyler yetiştirmek için bir eğitimden söz ediyorsak öncelikle karakter kavramını iyi bilmemiz gereklidir. Karakter denen karmaşık yapı tam olarak tanınmadan yapılan girişimler bizi bir sonuca ulaştıramaz o yüzden ahlaki karakterin bileşenlerini yani anatomisini ve bunların nasıl geliştiği irdelemek gerekir.

Karakteri, kişinin ahlaki olarak işlev görme yetenek ve eğilimini etkileyen psikolojik özellikler şeklinde tanımlayabiliriz yani karakter bireyin, doğruyu yapmasına ya da yapmamasına neden olan özelliklerden meydana gelmektedir. Ahlakın anatomisi olan bu psikolojik unsurlar Berkowitz'e göre yedi parçadır. Bunlar: ahlaki değerler, ahlaki davranış, ahlaki muhakeme, ahlaki kişilik, ahlaki kimlik, ahlaki duygular ve kurucu özelliklerdir. Eğer ahlaki bir karakter geliştirilmek isteniyorsa bu bileşenler doğru bir şekilde yönlendirilmeli, eğitilmelidir. Çok yönlü olan karakter bileşenlerinin her birinin kendi gelişimsel süreçleri vardır. Bir süreç içinde aşamalar halinde ilerleme yönelimi olan bu bileşenler her bireyde farklı şekilde ortaya çıkar (Berkowitz, 2002, s. 47-50).

Lickona(1991) ise ahlaki karakterin üç parçadan meydana geldiğini söyler. Bunlar: ahlaki biliş, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştır. İyi karakter de; iyiyi bilmek, iyiyi istemek ve iyiyi yapmadan oluşur.



Şekil 2.2. İyi Bir Karakterin Bileşenleri

Kendini tanıma ahlaki bilgiyi elde etmenin en zor çeşididir. Ahlaki bir karaktere sahip olma, kendi davranışlarını gözden geçirebilme ve özeleştiri yeteneği gerektirir. Karakterin duyuşsal yönü genelde eğitimde ihmal edilir fakat aile ve okul tarafından geliştirilmeye müsaittir (Lickona, 1991, s. 53-62). Sağlıklı bir karakter eğitimi için bu üç alanın da üzerinde durulması gerekir. Kendini tanımayan bir bireyde davranış değişikliği beklemek boşuna çabalamaktan öte bir şey değildir. Bu yüzden eğer bu noktada bir eğitimden söz ediliyorsa hem bireyin kendisinden hem de eğitime işine giren eğitimcinin bireyin özelliklerinden haberdar olması gerekir. Bireysel özellikler üzerinde durulmadan yapılan etkinlikler kalıcı bir değişim sağlamaz eğitimcinin bu noktada yapabileceği şeylerin başında öğrencilerle birebir görüşme gelmektedir.

Kerschensteiner'e göre de ahlaki bir karakter geliştirmek için dört unsur üzerinde durmak gereklidir. Bunlar: ahlaki irade, muhakeme açıklığı, ince duygululuk ve derinden duyma/cezbedir (Kerschensteiner, 1977, s. 52). Karakter eğitimi alanında önemli çalışmalara imza atan Lickona'nın da ahlaki karakterin bileşenleri için "iyi bilip, iyiyi istemek ve iyiyi yapmak- zihnin alışkanlığı, kalbin alışkanlığı ve davranışın alışkanlığı" tanımlamasını yapması ve karakter eğitimini bu üç unsur üzerine kurgulaması önemlidir. Böylelikle o da zihin ve duygu eğitimine doğrudan, irade ve derinden duymaya ise alışkanlık eğitimi içerisinde dolaylı olarak değinmektedir (Meydan, 2014, s. 36).

2.4.4.1. İrade Kuvveti

Bu yüzyılda dış dünya keşfedilirken i dünya ihmal edildi. Bu da daha fazla endişeye, sarsıntıya ve üzüntüye neden oldu. Kişilik gelişimi ihmal edilerek yetişen nesil, asıl mutluluk kaynağını yani zihni mutlulukları bir köşeye bırakmış oldu. Payot'a göre bu sıkıntıları zmemek için ilkokuldan ve ortaokuldan itibaren çocuğa iradesine hakim olmayı sağlayan ahlaki değerler verilmelidir (Payot, 2019, s. 199).

Ahlaki anlamda irade canlı organizmalar zincirinin son halkası olan insana has bir kudrettir. İrade ile insan yalnız hayvandan değil, aynı zamanda diğer insanlardan da ayrılır. İrade, insanlar arasında üstünlük ve aşağılılık farkları meydana getiren yegne ruhi kuvvetin adıdır. Aklın düşünüp karar verme ve yapılması aynı derecede mümkün olan farklı hareket şekillerinden birini beğenerek tercih etme kudretidir (Başgil, 2019). Bir başka şekilde tanımlayacak olursak irade, davranışın gerçekleşmesi hususundaki eğilimin bilincinden ibarettir (Bertrand, 2018, s. 59).

İnsan bilgisi ve zekasıyla değil, ancak iradesi ile insandır. Tarihin hangi devrine bakılırsa bakılsın güzel şeylere imza atanlar bunu irade silahıyla başarmışlardır. Bilimsel, büyük edebi eserler olağanüstü beyinler sayesinde değil, başarılı bir otokontrol ve kendine hakim olma neticesinde doğar (Payot, 2019, s. 199).

Kalıcı bir iradenin oluşabilmesi için güçlü devamlılık arz eden ve en azından düzenli olarak duygularla beslenmesi gerekir (Payot, 2019, s. 166). İradi bir fiilinde dört özellik bulunur. Bunlardan ilki istiklaldir, ikincisi karar verme kabiliyeti, üçüncüsü sağlamlık ve dördüncüsü de sebattır. İstiklal ve karar verme kabiliyeti irade fiilinde

karardan önce görülür. Eğer karar kişinin kendi muhakemesine dayanırsa o zaman irade fiilinde istiklalden bahsedilir. Kararın zamanında verilmiş olması karar verme kabiliyetinin göstergesidir. Verilen karar neticesinde yeniden düşünmeye ve kendi kendine mücadeleye lüzum duymamak sağlamlığı, karar aldıktan sonra dıştan gelen her türlü engele karşı dirençli olmak ta sebatı gösterir (Kerschensteiner, 1977, s. 57-59).

İrade ne kadar kuvvetli olursa kişi kendisine o derece hâkim olur. Şahsiyetin esaslı olan iradeyi terbiye etmek için onun hastalıklarını bilmek gerekir (Akseki, 2016, s. 199). Tembellik, kötü arkadaşlar ve cinsel dürtüler bunlardan sayılabilir.

Tüm başarısızlıkların sebebi irade zayıflığıdır. İrade ahlaki karakterin en karmaşık geliştirilmesi zor bileşenlerinden biridir. Çünkü ahlaki muhakemenin kararına bağlı olarak irade farklı duyguların tesirleri altında şuura sözünü geçirebilmek zorundadır. Bunun için irade bir yandan ahlaki muhakeme diğer yandan ince duygululuk ve özellikle de vicdanın duygusal boyutuyla yakından ilgili olmakla birlikte ahlaki karakterde son sözü söyleyen konumundadır (Meydan, 2012, s.48). İradesi kuvvetli olan bir insan, vicdanındaki en küçük sesleri dahi duyar. İşte yapılması istenen zor bir mevzuun, dikkatin yardımıyla ayakta tutulması, insanın şuuruna tesir eder ve şuurun bu haliyle insanın hareket tarzı da değişir (Çamdibi, 2014, s. 50).

İrade terbiyesinde eskiden beri kullanılan iki yol vardır. Bunlardan ilki mûmarese ve alışkanlık yoluyla iradenin kendi enerjisini geliştirmektir. İkincisi ise zekayı etki altında bırakıp bunun yardımı ile duygu ve duyguların itici kuvvetiyle iradeyi güçlendirmektir. Bunlardan ilkinde irade disiplin vasıtasıyla doğrudan sağlanabilirken ikincide öğretim vasıtasıyla fikirlerin geliştirilmeyle iradeye etki söz konusudur küçük yaşlardan itibaren alışkanlık kazandırmak irade eğitimi için önemlidir (Kerschensteiner, 1977, s. 14-44).

Tüm ahlaki düşünürlerin doğru yolu seçmeye karar vermiş kişilere ortak tavsiyesi, eski alışkanlıkların bırakılıp cesurca bunlardan vazgeçilmesi yönündedir (Payot, 2019, s. 119). İrade eğitiminde çok önemli olan sabır ve dayanıklılık İslam'da ibadetler vasıtasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Namaz oruç bunlardan bazılarıdır. Yine tasavvufa baktığımız zaman geliştirilmek istenen bir kişilik için öncelikle kişinin nefisini kötülüklerden arınması söz konusudur.

Gazali'ye göre temizlenmemiş nefisler için ahlakın ıslah yolu mücadele ve riyaziyattır. Mücadeleden kasıt hoş karşılanmayan, ifrata giden bir kişilik özelliğinden kurtulmak için o sıfatın tam zıddını yapmaktır. Cimrilik sıfatını gidermek için birbiri ardınca harcama yapmak buna örnek verilebilir. Riyazat ise kişinin tabiatı haline gelene kadar iyi işleri yapmaya kendini zorlamasıdır (Çamdibi, 2014, s. 248).

Fiziksel etkinlikler irade terbiyesinde başlı başına bir eğitim olarak görülür (Payot, 2019, s. 142). Bu etkinliklerden okullarda faydalanılırsa irade eğitiminde yol alınabilir. İradenin aktif şekli, baskı ile gelişmez. İrade geliştirilmek isteniyorsa sürekli kesin ve katı sistemden ziyade yarı kesin olan ve öğrencilere seçenekler sunabilen bir sistemi tercih etmek gerekir. Faaliyet sahasında serbest olmakla ve faaliyet sahaslarının çeşitliliğiyle geliştirilebilir. Faaliyet sahaslarının en basiti beden idmanlarıdır. (Kerschensteiner, 1977, s. 111-112).

2.4.4.2. Muhakeme Açıklığı

Yargılamak, akıl süzgecinden geçirmek, düşünmek gibi anlamlara gelen muhakeme (<http://www.tdk.gov.tr>), kişinin yeni bir durum karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden hareketle yapılması gerekeni yapmasıdır. Muhakemesi açık olmayan birey, alışkın olduğu haller haricinde tutarlı harekette bulunamaz (Kerschensteiner, 1977, s. 62). Karaktere bakan tarafla muhakemenin açık olması, karşılaşılan durumlara ahlaki ilkeleri uygulayarak, bu durumların ahlak ile olan bağını kurmak için açık bir ahlaki zekaya sahip olmaktır (Meydan, 2012, s. 37).

Ahlaki muhakemeye zihin terbiyesi de denilebilir. Zihnin terbiyesi ancak ilimle mümkündür. Bu konuda yapılması gereken ilk şey zihni evham ve hurafelerden temizlemektir (Akseki, 2016, s. 187). Mantıki terbiye için olayların sadece akıl süzgecinden geçirilmesi yeterli değildir. Kişinin aynı zamanda ihtirastan, acelecilikten, batıl inanışlardan ve taraftar olunan bir partinin fikirleri gibi fikirlerin esaretinden kurtulması da lazımdır (Kerschensteiner, 1977, s. 63). Çünkü vücut için pislik ne ise zihin için de evham ve hurafe odur. (Akseki, 2016, s. 187).

Muhakeme açıklığı; ahlak değerlerini bilme, ahlaki ikilemler oluşturan durumların bilincinde olma, ahlaki muhakeme yapabilme, farklı açılardan bakabilme, kendini tanıma ve karar alabilme gibi durumları gerekli kılar (Meydan, 2012, s. 38).

Öğrencilerde zihni geliştirmenin en üst düzeyi akıl yürütme olayıdır. Muhakeme ve düşünme tabirleriyle de ifade edilebilen bu güç, sebep-sonuç ilişkisini kavramaya dayanmaktadır. Bunun için düşünmeye, kendi özellikleri içerisinde olayları, tecrübe ve gerçekleri belli bir sıralamaya tabi tutarak ruhun zihnen işlemeı denebilir (Fersahoğlu, 1998, s. 46).

Çoğu durumda düşünmenin problem çözmeye yönelik olduğunu söyleyen Morgan'a göre; problem, beynin bir hedefe ulaşabilmeye engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma halidir. Bu engellenme hedefe ulaşabilmeyi güçleştirebilir. Problem ise böyle bir durumda engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bunu yaparken de öncelikle güçlkle karşılaşılır. Güçlüğü doğuran sebepler belirlenip bunu giderecek araçlar, etkililik verimlilik yönünden karşılaştırılarak sıraya konur. Çözüm için verilen kararın en doğrusu olup olmadığı yeni baştan araştırılarak son karar ulaşılır ve uygulanır. Bu da ancak düşünme ile mümkündür (Sosyal, 2010, s. 104).

Okul sisteminin en önemli vazifelerinden biri öğrencilere manevi düşünce alışkanlığı ve muhakeme alışkanlığı kazandırmaktır (Kerschensteiner, 1977, s. 113). Öğretmenin yapması gereken şey çocukların birçok tecrübe yaşaması ya da görmesi sonucunda her şeyi kontrolden geçirerek bunların en iyi olanını muhafaza etme alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır. Ahlaki durumlar hakkında tecrübe edinerek bunlar hakkında yargılamada bulunan çocukların olayların ahlaki boyutu hakkındaki düşünme yeteneği gelişir (Meydan, 2012, s. 38).

Eğitimin amacı, çocuklarda güçlü duyguları kullanarak düşünme alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır yani çocuğun kafasında fikirlerle fikirler, fikirlerle duygular arasında ve nihayetinde fikirlerle eylemler arasında bağ kurabilmesini ve harekete geçmesini temin etmektir (Payot, 2019, s. 178).

Ahlaki muhakeme yeteneği bir yönüyle vicdanla da ilişkilidir. Bertrand'a göre ahlaki muhakeme yeteneği vicdanın iki fonksiyonundan biridir. Vicdana, iyiyi kötü olandan ayırma yeteneğinin özel adı da denilebilir (Meydan, 2012, s. 39-40).

Lickona'nın(1991)'da ahlaki duyuş bileşenin de yer verdiği **vicdan**, ahlak eğitiminin en etkili araçlarındandır. Çünkü insan vicdanı ile kendisini muhakeme eder. Vicdan insanın içinde kurulan bir mahkemedir. Vicdanı; bireyi kendi davranışlarına dair

yargıda bulunmaya iten, bireyin kendisine ait ahlak değeri hakkında dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapabilmesini sağlayan güç olarak tanımlayabiliriz (İmamoğlu, 2010, s. 128-129).

Akıl, duygu ve iradeden oluşan bir üst mekanizma olan vicdanın akılla kurduğu ilişki sonucunda sevgi, pişmanlık, merhamet gibi duygular meydana gelmektedir. Bu yönü ile vicdan bireye sorumluluk yükleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (İmamoğlu, 2010).

Ahlak eğitiminin en etkili araçlarından olan vicdan; işler ve davranışlara dair bilgi, anlayış ve eğilimlerin ve bunlara bağlı akıl yürütmelerin toplamından başka bir şey değildir (Aydın, 2011, s. 38). Aynı zamanda toplum ahlakının özünü oluşturan sorumluluk duygusunun en önemli kaynağını vicdanın sağlıklı bir biçimde çalışması oluşturur (Hökelekli, 2013, s. 61).

Vicdan doğuştan mı yoksa sonradan çevreden mi kaynaklandığı noktasında farklı görüşler mevcuttur. Kant, Descartes, Rousseau gibi ahlakçı filozoflar doğuştan kaynaklandığını savunurken, Spencer gibi filozoflar vicdanın sonradan edinildiğini savunmuştur (Topçu, 2014, s. 141). İslam dinine göre doğuştan var olan vicdanın iyi veya kötü kararlar verebilmesi almış olduğu eğitime, bilgi ve anlayışa bağlıdır.

Vicdan çocuklarda doğuştan var olan bir yetenektir. Bu yeteneğin gelişebilmesi çocuğun her şeyden önce çevresiyle sağlıklı bir etkileşim kurmasıyla mümkündür. Böyle bir gelişim, çocuğun birtakım objeleri seçerek bunlarla köklü ilişkiler kurabilmesine, sevmeyi öğrenebilmesine ve birine bağlanma imkânına kavuşmasına bağlıdır. Sevgi objesi ilkin anne veya anne yerini tutabilen başka bir kişidir daha sonra bunun yerini baba almaktadır. Fakat çocuk ilerleyen zamanlarda ruhsal yönden olgun bir seviyeye ulaştığı zaman sevgi objesi, soyut idealler ve Tanrı olarak seçilir (Zulliger, 2005, s. 7).

Bireylerin, aydınlık ve dürüst vicdanlı hale gelmeleri ahlaki eğitimin amacı ve aracı olmalıdır. Bunu yaparken ödül ve cezalandırmada aşırılığa gidilmemesi gerekir çünkü aksi yapılırsa vicdanın rahatlamasına veya sıkılmasına fırsat verilmemiş, dolayısıyla körleşmesine yol açılmış olur (Aydın, 2011, s. 39).

Çocuklarda vicdan eğitimi, başlangıçta ebeveynlerin emirlerinden ve yasaklarından ibarettir. Başlangıçta kendi akıl ve kalplerinin bir katkısı olmaz. Üç yaşında vicdan gelişimi başlar ve çocuklar büyümeye başladıkça kendi kalpleri ve kendi akıllarından emirler almaya başlarlar. Etraflarındaki insanları inceleyen çocuklar, onların sevindiği veya üzüldüğü durumları gözlerler ve bu gözlemler onların kendi iyi ve kötü anlayışlarının temelini oluşturur. Daha sonra kendine veya başkasına saygı, kişilik, sorumluluk gibi erdemler yavaş yavaş gelişim gösterdikçe vicdanları da gelişir (Zulliger, 2005).

Ahlaki olarak vicdanın iki fonksiyonu vardır; bunlardan ilki davranışın öncesinde iyi-kötü diye davranış hakkında insana rehberlik etmesi ikincisi ise, davranışın sonucunda davranışın ahlakiliği konusunda yargıda bulunmasıdır. Kuvvetli bir vicdan gelişimi için çocuğun eğitiminde uygulanacak en iyi yol sevgi yoludur (İmamoğlu, 2010, s. 135). Çocuklarda muhakeme yeteneğinin gelişmesi için sağlıklı bir vicdan gelişimi şarttır.

2.4.4.3. İnce Duygululuk

Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum olan duygu; bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlanabilir (Goleman, 2017, s. 373).

Hayat akılla tanınıp duygularla yaşanır. Bilgi ise bir araçtır. Bu araç iyi yönde kullanılabilir gibi kötü yönde de kullanılabilir. Bu da bilgiyi kullanan bireylerin yüksek duygularla bezenmiş olup olmamasına bağlıdır. Bu duyguların olmadığı insanların zeki ve bilgili olmaları sadece tehlikelerini arttırır çünkü duygularımız ve heyecanlarımız davranış ve düşüncelerimizin adeta roketi durumundadır (Fersahoğlu, 1998, s. 10-15). Davranışların temelinde yatan duyguları bilmek kişinin hayatında her zaman isabetli kararlar almasını ve kişilik olarak kendi farkına varıp kendini geliştirmesini sağlar.

Ahlaki karakterin bileşenlerinden olan ince duygululuk, kişinin eşyaya ve olaylara karşı ince bir idrak kabiliyetine sahip olmasıdır. İnce duygululuk şurludur ve süratli bir şekilde meydana gelen düşünce fiili vasıtasıyla insanın dış etkenlere karşı aldığı

tavırdır. Bu hal kişinin erken yaşlarında çevresi ile çeşitli münasebette bulunması ile gelişir (Meydan, 2012, s.41).

Lickona'ya göre karakterin duyuşsal yönü eğitimde genellikle ihmal edilmektedir. Ahlaki duyuşta bulunan vicdan, öz saygı, empati, iyiyi sevme, öz kontrol ve alçakgönüllülük gibi değerler duyguların sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için aranan fonksiyonlardır. Eğer bir değer kazandırılmak isteniyorsa bu fonksiyonlar geliştirilerek sağlanabilir.

Ahlakın kökeni olan **empati**, bir çok açıdan ahlaki karar ve davranışların temelinde yer almaktadır. Empati, karşımızdaki kişinin yaşantılarına bizim açımızdan değil de karşımızdaki bireyin açısıyla bakmak şeklinde tanımlanabilir (Dilmaç, 2007, s. 30) .Bebeklik döneminde gelişmeye başlayan empati, başka kişilerin hisleri ile alakalı ince sinyallerin algılanıp kişinin kendi duygusal beyninde taklit edilebilmesi için, yeterince sakin ve algılamaya hazır bir durumda olmayı gerekli kılar. Bugün insan ilişkilerinde yaşanan olumsuzlukların sebeplerinden biri de empati yoksunluğudur. Şefkat duygusunun kaynağı olan empati, kalbe en çok zarar veren duygu olan öfkenin de merhemidir (Goleman, 2017, s. 77-149).

Bazı çocuklarda görülen hayvanlara eziyet etme gibi davranışların tek sebebi, kendisi dışındaki varlıkların duygularıyla özdeşleşme gücünden yoksunluklarıdır. Böyle çocuklar ileride toplumun üyesi olmasını sağlayacak gelişimleri açısından hiç bir önem taşımayan nesnelere ilgi duyar, başkaların çıkarlarını umursamadan ve sadece kendilerini düşünen bireylere dönüşürler (Adler, 2019, s. 86).

Empati duygusunun kökeni ise öz bilinçtir; insan duygularına ne derece açıksa hisleri okuyabilmeyi de o kadar iyi becerir. Duyguların farkına varıp bunları dengeleyebilmek kişiyi depresyon, kaygı gibi ruhsal çöküntülerden kurtarır (Goleman, 2017, s. 77-149).

Hayata konan önemli kanunlardan biri de denge duygularımız için de geçerlidir. Dengeli bir duygusal hayat olmadığında bireylerin mutlu olmaları söz konusu olamaz. Dengeli bir duygusal hayat için duyguların tanınması gerekir. Olumsuz duyguların farkına varmak onları değiştirmek için atılan en büyük adımdır.

Eğitimde yüksek duyguları kazanmada 6nemli yeri olan ince duyguların elde edilebilmesi ise geniş 6lde iyi davranışlar sonucunda oluşan kalbin kazandığı hallere bağlıdır. Sevgi eğitimin i kanunudur. Sevgi ve anlayış olmadan ince duygular gelişmez. Bunun için eğitimci, sevgiyi eğitimde ihmal etmemelidir. İnce duygular geliştirebilmenin yolu güzellikleri arama konusunda 6đrencilere zengin tecrübeler kazandırabilmek ve yaptığı güzel işleri takdir edebilmekten geçer. Çocuklar yaptıkları davranışların takdir edildiğini g6rdke kendine ve başkasına saygıları artar ve daha güzel işlere y6nelir (Sosyal, 2010, s. 110-111).

Bir eğilim gerçekleşme fırsatı bulduğu oranda duygu ve heyecan doğurur. Bunun için eğitimciler, iyi eğilim ve ince duyguların ortaya çıkması için sık sık fırsatlar oluşturmalıdırlar (Aydın, 2011, s. 73).

İrade ve muhakeme terbiyesi muayyen sembollerle etraflıca uğraşarak da sağlanabilir fakat ince duygululuk ancak gerçekliklerle doğrudan doğruya münasebette bulunmakla gelişir. Pratik faaliyetten uzak duran kişi, şahıslara ve eşyaya karşı çabuk s6nebilen çok taraflı ince duygululuk kabiliyetini kaybederken yaratıcı faaliyetler ve üretken işler ince duygululuk kabiliyetini yükseltir. Bunlarla beraber kişinin kendi kendine hâkim olma terbiyesi de ince duygululuğu geliştiren bir diğer faaliyettir. İnce duygululuğu gelişeceği bir karakter, hiçbir zaman sert ve atık kaşlı çevrede gelişmez (Kerschensteiner, 1977, s. 114-116).

2.4.4.4. Derinden Duyma ve Kavrama

Derinden duyma; kalbin veya ruhun idrak, tasavvur ve kavramlar tarafından derin, geniş ve devamlı olarak tesir altında kalmasıdır. Derinden duyma; ruhun kendisinden geçecek kadar derinden etki altında kalması olayıdır. Ahlaki bir karakter için duyguların yalnız derin duyulması yeterli olmaz aynı zamanda devamlılık da gerekir (Kerschensteiner, 1977, s. 75). Bu tanım karşımıza iki kavram çıkmaktadır. Bunlar içselleştirme ve alışkanlıktır.

Kişinin kendi değer sistemiyle yeni değer arasındaki ilişkiyi fark ederek kendi bilişsel şeması ve duygusal bütünlüğünde yeni değere de yer vermesiyle içselleştirme gerçekleşir. İselleştirmenin dışarıdan gelen uyarıcılarla tetiklenir fakat tam olarak gerçekleşmesi için kişinin mevcut değer sistemi ve bilişsel, duyuşsal şemaları ile yeni

değer arasındaki ilişkiyi kendiliğinden kurması gerekir (Meydan, 2012, s. 53). Eğitimin yapması gereken öğrencileri içselleştirecekleri yüce değerlerle tanıştırmak ve bu noktada yönelimi arttırmaktır.

Alışkanlık ise tekrarlanan hareketleri gittikçe daha mükemmel bir şekilde yapmaya yarayan, fert tarafından kazanılmış bir yetidir. Her gün yapılan hareketler, insanı iyi veya kötü karakter sahibi yaparlar. Düzenli ve sürekli çalışma alışkanlığı insanı çalışkan yaptığı gibi kötü davranışlar da tekrarlana tekrarlana kişide kötü vasıflar doğmasına neden olur. Kötü alışkanlıklar, insanı esir eden en tehlikeli kuvvetlerdir (Topçu, 2014, s. 117-118). Alışkanlıkları kuvvetlendirmek, alışkanlıkları tatbik edecek fırsatlarla olur ve içselleştirilen değerler alışkanlık haline gelince karaktere yerleşir.

Kişinin kendisini bir meseleye kaptırma derecesi her bireyde farklılık gösterir. Bazı ruhlar çabuk parlar ve çabuk söner. Buna karşı nadir alev alan ruhlar vardır ki, bunların kalbindeki hararet gittikçe çoğalır ve yıllarca devam eder. Bu gibi insanların bütün faaliyetleri kalbi derin tesir altında bırakan ideye göre ayarlanır ve kalbin aynı harareti muhafaza etmesine yardım eder. Yukarıdaki açıklamalara bakınca bu kabiliyetin hem irade kuvvetinin, hem düşünce kuvvetinin hem de ince duygunun kökünü teşkil ettiği söylenebilir (Kerschensteiner, 1977, s. 76).

Her istidatta olduğu gibi bu istidatta da öğretmen en etkili faktörlerden biridir. Öğrencinin öğretmene duyduğu saygı burada önemli rol oynar. Duygu olgunluğunun gelişmesi için öğretmenin birçok tasavvuru kendi duygu hayatının hararetiyle öğrenciye aşılması lazımdır. Çünkü duyguların kapsülü kıvılcım ister ve ruhlar ancak ruhlarla alevlenir (Kerschensteiner, 1977, s. 117-118).

Ahlaki bir karakter elde edilmek isteniyorsa bu dört bileşen bir bütün halinde ele alınmalıdır. Muhakeme açıklığı iradeye muayyen bir istikamet verir, ince duygululuk çeşitli faaliyetlere imkan hazırlar ve ruhun derinden tesir altında kalması da irade faaliyetine süreklilik sağlar. Bu dört unsur yeter derecede kuvvetli bulunursa makul terbiye tedbirleri ile ahlaki karakter geliştirilebilir (Kerschensteiner, 1977).

Yani çocukta zihin ve duygular doğru bir şekilde beslendikten sonra iradesini zayıflatan şeyler çevresinden uzaklaştırılmalıdır. Olumlu davranışların alışkanlık haline

gelmesini sağlamak için pekiştirilmesi gerekir. Bunlar yapılırken çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve baskı uygulamadan alışkanlıklar kazandırılmalıdır. Pekiştirmede cezadan çok ödül tercih edilmeli ve bu noktada denge gözetilmelidir. Çünkü fazla ödül ve ceza vicdanı öldürür.

2.4.5. Karakter Eğitimi Etkileyen Faktörler

Karakter eğitimini etkileyen başlıca faktörler aile, okul ve öğretmendir.

Çocuk bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimi bakımından dengeli ve sağlıklı olsun isteniyorsa sevgi dolu sıcak bir ortamda yetişmesi gerekir. Bu ortamı sağlayan ilk ve temel topluluk ailedir (Ekşi & Katılmış, 2011, s. 111). Ailenin en önemli fonksiyonlarından biri hiç şüphesiz eğiticilik fonksiyonudur. Bireyin davranış ve tutumlarının şekillenmesi, çocukluk döneminde almış olduğu aile eğitimiyle bağlantılı olup bu eğitim bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir (Köylü, 2016, s. 109). Erikson'a göre çocuğun ilk yıllarda kazanacağı temel güven duygusu okuldaki başarısını etkilemektedir. Yaşamın ilk zamanlarından başlayarak ebeveynler ve çocuklar arasındaki duygusal bağ, eğitimcilerin çoğuna göre öğrenmenin temel taşıdır (Ekşi & Katılmış, 2011, s. 112). Çünkü çocuklar çoğu şeyi ilk olarak ailesinden öğrenirler ve yetişkinlik dönemindeki ahlaki duygularını temelini de çocukluk döneminde ebeveynleri ile kendileri arasında kurdukları sevgi, saygı, güven gibi duygulardan alırlar (Hökelekli, 2011, s. 339).

Aileler çocuklarının psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamadıkları zaman çocuklar, okuldaki zihinsel veya ahlaki fonksiyonlara hazır sayılmazlar. Bu yüzden aile hayatı, karakter eğitimi için hem güçlü bir hazırlık devri hem de bu sürece yön veren en önemli faktör olarak ele alınabilir (Meydan, 2012, s. 57).

Çocuğun ahlaki gelişiminde sevgi temelli kurulan ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar, fiziksel şiddetin çocuğun ahlaki gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Çocukta olumsuz bir ahlaki gelişimin önlenmesi için onlara karşı şiddetten kaçınılmalıdır. Çünkü çocuğa zorla bazı tutum ve tavırların kabul ettirilmeye çalışılması, çocuğun isyan etmesine ve istenilen davranışın tam tersi görüşü benimsemesine sebep olabilir (Ekşi & Katılmış, 2011, s. 114).

Çocukta istenilen davranışın ortaya çıkma olasılığını arttırmak için yerinde ödül ve cezaya başvurulabilir. Fakat suç ne türdense ceza da o türden olmalıdır ve çocuğa niye ceza aldığı açıklanmalıdır. Çocuğun güzel bir davranışı insanlar içinde övülüp ödüllendirilmelidir çünkü mükâfat cezadan her zaman daha etkilidir (Çamdibi, 2014). Çocuk eğer cezayı veren kişiye sevgi ve saygı duymuyorsa cezanın etkililiği daha da azalır.

Çocukların hayatla ilgili tecrübelerini yaşadığı en önemli kurum olan aile, temel değerlerin kazandırılması yönünden öncelikli bir role sahiptir. Ailede model alma, özdeşleşme, ebeveyni taklit etme şeklinde başlayan değerler eğitimi, okul ve çevreden edinilen tecrübe ve bilgiyle gelişir (Meydan, 2012, s. 58).

Aile ve toplum içerisinde gerçekleşen eğitimde olumlu davranışların yanında bazen de olumsuz davranışlar kendilerini gösterirler. Toplumda kendiliğinden gerçekleşmiş eğitimin olumsuzluklarından kaçınmak amacıyla eğitim kurumları oluşturulmuştur ve eğitimin programlı bir şekilde profesyonel eğitimciler tarafından yapılması sağlanmıştır. Çocuklar okula başladığı zaman o güne kadarki tek sosyalleşme kurumu olan aile çevresinin dışına çıkmış ve yeni sosyalleşme ortamlarıyla etkileşime girmiş olur (Meydan, 2012, s. 65).

Okuldaki uygulamaların merkezini değerler oluşturur. Okullar iki yolla değerler eğitimini gerçekleştirmektedir. İlk olarak okullar medya, aile ve akranlarla birlikte bireylerin dolayısıyla toplumun değerlerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. İkinci olarak da okul topluma ait değerleri şekillendirerek yansıtır. Eğitimle bir yandan bireylere toplumsal değerler kazandırılmaya çalışılırken diğer taraftan bu değerlerin şekillenmesi sağlanır (Kara, 2017, s. 10).

Okulların değerler alanındaki fonksiyonunu etkin bir şekilde yerine getirip getirmediği tartışmalıdır. Duyuşsal alanın bilişsel alana oranla her zaman geri planda kaldığı eğitim sisteminde birey kendini tam olarak geliştirememiştir. 1960'lı yıllardaki değer göreceliği fikrinin eğitim alanında etkili olması okulların karakter eğitimi noktasında sorumluluk alma isteksizliğini doğurmuştur. Oysa öğrencilerin karakter gelişimi konusunda okulların tarafsız kalması söz konusu olamaz. Okulların görevi toplumda var olan erdemleri öğrencilere tanıtip aktarmaya çalışırken öğrencilerin kendi

değerlerini bu erdemler üzerine bina etmelerini sağlayacak yöntemleri uygulamaktır. Bu sağlandığı zaman değerlerin içselleştirilmesi sağlanmış olur (Kaymakcan & Meydan, 2016, s. 214-215),

Sınıf ortamında değerlerin içselleştirilmesi öğrencinin öğretmenin mesajını algılayarak bunu kabul veya reddetmesini kapsar. Değerlerin içselleştirilmesi öğrencinin öğretmene saygısını, yeni değerın öğrencinin şemasına uygun olmasını, yapıcı bir disiplini ve tutarlı bir politika kullanımını gerektirir (İşcan, 2007, s. 64).

Değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilebilmesi için öncelikle öğrencinin özdeşim kurabileceği bir model gerektirir. Bundan hareketle öğretmenin görevi öğretimden ileri bir çerçevede tanımlanmış olur. Okulda değerler yoluyla karakteri geliştirmenin en önemli elemanı öğretmendir. Topçu'nun da dediği gibi öğretmenlik para işi değil ruh işidir. Öğretmen sadece bir memur değil genç bireyleri kendilerine mahsus manadan bir örsün üzerinde döverek işleyen bir demircidir. Sadece gençlere bilmediklerini aktaran bir nakilci değildir. Sevgi işi olan öğretmenlik kalplerin çevrildiği yönlerin kurucusudur (Topçu, 2016).

Çocukların ruhuna gereken biçimi kazandırmaya çalışmak ideal öğretmenlerin kutsal ve büyüleyici rolüdür. Çocuğun dersi sevip sevmemesi büyük oranda öğretmeniyle duyacağı yakınlığa bağlıdır(Adler, 2019, s. 130-143). Öğrencide ahlaki bir karakter geliştirmek isteyen öğretmenin ilk işi öğrencilerle olumlu iletişim kurmak olmalıdır.

Öğretmen mümkün olduğunca cezalandırmadan kaçınmalıdır. Çünkü cezalandırarak bir çocuğu tembelliğinden vazgeçireceğine inanan öğretmen, düş kırıklığına uğrar (Adler, 2019, s. 53). Ceza verecekse de muhakkak bunun sebebini söylemelidir. Aksi bir durum öğretmenin karakter gelişimine olan etkisini azaltır (Berkowitz & Grych, 2000, s. 59).

Okulda etkili bir karakter gelişiminin en etkili unsurları genel olarak okulun açık ve örtük programı ile öğretmendir. Hökelekli'ye göre değerler eğitimi alanında bilgi birikimi, donanımı ve tecrübesi olan öğretmenler yetiştirecekleri öğrenciler, kendilerine ve topluma daha fazla katkılar sağlamış olacaklardır (Kara, 2017, s. 12).

Değerler eğitiminin özü olan öğretmenler öğrencilerin değer yargılarını da etkilemektedirler. Öğretmenin dersini işlerken kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, değerlerin çocuklar tarafından özümsebilmesini kolaylaştırmaktadır. Değerler öğretimi esnasında olumlu dönütler alabilmek için öğretmenin, alıntılar ve sözler kullanması, iyi bir model olması, vaaz vermekten kaçınması gerekmektedir (Yazıcı, 2006, s. 509).

Yapılan araştırmalar, öğrencinin okula ve sınıfına olan duygusal bağının karakter eğitiminin etkinliği konusunda önemli bir araç olduğunu belirlemiştir. Okul öncesi seviyesinde yapılan bir takım araştırmada öğretmeniyle daha olumlu iletişim ve sağlam bir bağlılık oluşturan öğrencilerin daha pozitif, daha sosyal ve daha bilişsel aktiviteler sergiledikleri belirlenmiştir (Berkowitz & Bier, 2005, s. 74). Çünkü ahlaki eğitimin en basit şekli karşılaşılan davranışlar ve muamelelerdir. Öğrenciler öğretmenden gördükleri sıcak ve ilgili davranışlardan hoşnut olurlar (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi etkileyen bir diğer faktör de kişisel farklılıklardır. Eğitimden bir verim bekleniyorsa muhakkak bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Hz. Muhammed de bu noktaya dikkat etmiş ve herkesin anlayışına ve seviyesine göre hitap etmiştir. Sorulan aynı sorulara soru soranların konumları ve kapasitelerine göre farklı cevaplar vermiştir (Gudde, 2014, s. 81-91). Herkes kendi istidadına uygun karakteri kazanır. Bu yüzden karakter istidadına gelişigüzel bir ahlaki idenin her yükümünü, her emrini değil de karakter istidadına uygun gelenini telkin edebiliriz. Bu noktada öğretmenin yapacağı şey öğrenciyi tanımaktır (Kerschensteiner, 1977, s. 91-105).

2.4.6. Karakter Eğitimi Stratejileri ve Yöntemleri

Herhangi hedef belirlenince muhakkak ki bu hedefi gerçekleştirmek için bazı planlamalar yapılır. Karakter eğitimi işi içinde aynı şey söz konusudur. Şimdiye kadar karakter eğitiminin niye gerekli olduğu, özellikleri üzerinde duruldu. Karakter eğitiminin hedefi iyiyi isteyen buna arzu duyan ve bu konuda davranışlar sergileyen öğrenciler yetiştirmektir. “Peki, bu hedef nasıl gerçekleştirilebilir?” sorusu karakter eğitimi yöntem ve stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahlaki erdem ve karakter özelliklerini detaylı bir şekilde tanımlayan Aristoteles bu özelliklerin gitar çalmayı öğrenmek gibi, uygulama yaparak öğrenildiğini

söylemiştir. Ona göre erdemli doğulmaz ama iyi alışkanlıklar geliştirilerek erdemli olunur (Yıldırım, 2007, s. 71). İslam anlayışına göre de karakter eğitime tabi tutularak geliştirilebilir. Bu da ahlaki bir karakter geliştirme amacıyla seçilen metotların önemini gösterir. Seçilen iyi metotlar, stratejiler amaca ulaşmada kolaylık sağlar.

Bu amaç doğrultusunda özellikle Amerika'daki birçok program içeriğinden faydalanılabilir. Bunlardan biri olan “karakter eğitimi ortaklığı(the character education partnership= CEP)” 1993 yılında kurulmuştur. Programın amacı olumlu bir okul iklimi oluşturarak olumsuz öğrenci davranışlarının önüne geçmektir (CEP(The Character Education Partnership, 2020). Karakter Eğitimi Ortaklığı, karakter eğitimi programlarına yol göstermek maksadıyla Etkili Karakter Eğitiminin On bir Prensiğini ve Karakter Eğitimi Kalite Standartlarını açıklamıştır (Uysal, 2008, s. 80).

Bir diğer program olan zürafa kahramanlar(giraffe heroes) programı ise hikayeler üzerine yoğunlaşmış hikaye merkezli bir müfredattır. Programın sayfasında yer alan hikayeler ile alana katkıda bulunmak amaçlanmıştır (Giraffe Heroes Project, 2020).

Bireyin her yönüyle gelişebilmesi için yol gösterici ilke ve araçları sağlayan bir diğer program da “yaşayan değerler eğitimi(living values education)” programıdır. Kar amacı gütmeyen bu program yaş seviyelerini de dikkate alarak değerlerle ilgili çeşitli aktiviteler sunar.

Berkowitz ve Bier (2005), uygulanan 33 programı incelemiş ve etkili karakter eğitimi programları girişimlerinden sadece Ahlaki İkilem Müzakereleri'nin tek stratejili olduğunu belirtmişlerdir. Bu program bile üç strateji ile sarılmıştır. Bunlar; ahlaka odaklanma, akran etkileşimi ve profesyonel gelişimdir. Bilimsel olarak desteklenmiş 33 programın kullandığı ortalama strateji sayısı ise yedidir.

Karakter eğitimi hakkında birçok eser mevcuttur. Bunlardan biri de karakter eğitimini sistematik hale getiren ve birçok programı etkileyen Lickona'dır. Lickona (1991) ahlaki bir karakter için bazı stratejiler üzerinde durmuş ve kaleme aldığı eserinde bu stratejileri sınıf stratejileri ve okul stratejileri diye iki bölümde incelemiştir. Okul stratejilerini başlığı altında öğrencilerin diğer bireylerin de problemlerine karşı duyarlı olmaları ve okulda olumlu bir ahlak kültürü oluşturma konuları üzerine yoğunlaşmış ve

karakter eğitiminin uzun vadede başarı elde edebilmesi için okul, aile ve toplumun bir arada ilerlemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lickona(1991) sınıf stratejileri başlığını da on beş alt başlık altında incelemiştir. İlk başlıkta öğretmenin rolü üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin yapabilecekleri en iyi şey model olmadır. Öğrencilerin davranmalarını istedikleri gibi hareket etmeleri gerekmektedir (Demir, 2008, s. 11). Öğrencinin eğitimi öğretmenle olan iletişimine bağlıdır (Payot, 2019, s. 89).

Öğretmen hem bir model hem de bir kılavuzdur ve karakter eğitiminin en önemli faktörlerinden biridir. Fakat sınıf içerisinde dayanışma, uyum olmadan öğretmenin ahlaki etkisi oldukça sınırlı kalır (Lickona, 1991). Lickona (1991)'nın sınıfta uygulanabilecek stratejilerinden biri olan sınıfta ahlaki ortam oluşturmanın ilk adımı da bu dayanışma ve uyumu sağlayabilmek için öğrencilerin birbirilerini tanımaları ve saygı duymalarıdır. Ahlaki bir ortam başlığı altında çeşitli etkinlikler yer alır. Bunlardan biri haftanın öğrencisini seçme etkinliğidir. Ahlaki disiplin başlığı altında ise sınıf ortamında hâkim olması gereken disiplinin ahlaki disiplin olduğuna vurgu yapmıştır. Ona göre disiplin en iyi saygı ve sevgi ile birleşince meydana gelir. Sınıfta ahlaki bir disiplin sağlayabilmek için öğrencilerle beraber kurallar belirlenmelidir. Ahlak eğitiminde en önemli nokta düzenli bir sınıf için sorumluluk paylaşma ruhunun olmasıdır. Ona göre kurallara uymada sıkıntı çıkaran öğrencilerin davranışlarını takip etmeleri sağlanmalıdır. Çünkü sorun çıkaran çoğu öğrenci davranışlarının farkına varamamaktadır. Olumlu davranışlar için pekiştireçler kullanılması da davranış gelişim planının önemli bir parçasıdır. Bunlar yapılırken aileden de destek alınmalıdır.

Lickona (1991) 'nın sınıf stratejilerindeki bir diğer başlığı ise demokratik sınıf ortamı oluşturmaktır. Bu başlık altında sınıf toplantılarına değinmiştir. Bu toplantılar öğretmen ve öğrencilerin belirli bir konu veya problemi dersin on dakikalık gibi bir bölümünde müzakere etmeleri şeklinde gerçekleşir. Sınıf toplantıları karakterin üç parçasını da geliştirir. Bir diğer başlıkta işbirlikçi öğrenmeye vurgu yapmış ve işbirlikçi öğrenmenin sekiz türünü açıklamıştır. Bunlardan en basit yolunun öğrenme ortaklığı olduğunu açıklamıştır. Öğrenme ortaklığı uygulamasında öğrenciler ikiyeşerli olarak eşleştirilir ve beraber bir iş yaparlar. İş vicdanı başlığında ise öğrencilere ellerinden gelenin en iyisini yapması bilincinin kazandırılması için bazı etkinlikler tavsiye edilir.

Müfredat yoluyla değerlerin eğitimi başlığına göre ise karakter eğitimi ayrı bir ders olarak düşünülmemelidir. Bu yüzden hangi ders olursa olsun değerlere yer verilmeli ve ders müfredatı ile değerler ilişkilendirilmelidir. Örneğin değer öz disiplin ise resim öğretmeni büyük ressamların hayatlarından bahsedebilir, beden eğitimi öğretmeni sağlıklı bir vücut için öz disiplinin gerekliliğine değinebilir, tarih öğretmeni öz disiplini kuvvetli insanların tarihte iz bıraktığından bahsedebilir. Bir değeri aydınlatmak için misafir bir konuşmacı davet etmek de uygulanan etkili yöntemlerdendir (Lickona, 1991).

Lickona(1991) eserinde ahlaki muhakemenin geliştirilmesi üzerine de yoğunlaşmıştır. Ona göre bilişsel alanın güçlenmesi için ahlaki muhakeme yeteneği önemlidir. Kohlberg'in ahlaki muhakeme yönteminden faydalanılarak ahlaki muhakeme geliştirilebilir.

Diğer derslerde uygulanan yöntemler değerler eğitiminde de uygulanabilir. Fakat değerlerin öğretiminde iş birliğine dayalı olan grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, dramatizasyon, çoklu zekâ, örnek olay incelemesi etkili bir şekilde kullanılabilir (Aydın & Güler, 2018, s. 92).

Oyun çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Oyunlarda geleceğe yönelik hazırlık özelliği kendi açığa vurur ve oyun adeta çocuğun mesleki uğraşdır (Adler, 2019, s. 121). Çocuğun gelişimi ve kişilik kazanımında sevgiden sonra en önemli faktör oyundur. Oyun aracılığıyla çocuk kabiliyet ve duygularını geliştirir (Fersahoğlu, 1998, s. 61). Eğitsel oyun ise topluluğu eğlenceye sevk edip katılımcılarına heves ve istek uyandıran öğretim faaliyetine denir. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan eğitsel oyunların en önemli özelliklerinden biri öğrenmeye ve bir amaca yönelik uygulanmasıdır. Eğitsel oyunlar kullanmanın birçok faydası vardır. Bu oyunlar sayesinde konular zevk verir ve ilgi çekici hale gelir. Öğrencinin sürece aktif katılımı sağlandığı için öğrenilecek yeni bilgiler daha kolay öğrenilir (Sevim, 2014, s. 10-13). Bu yöntem sayesinde çocukların oyun oynama isteği tatmin edilir.

Bir diğer yöntem olan drama, öğrencinin grup içerisinde bir düşünce, konu veya kavramı yaşayarak öğrenme sürecidir. Değerler eğitiminde uygulanabilecek en etkili tekniktir (Yılmaz, 2014, s. 25). Bu yolla öğrenilmiş bilgiler öğrencide kalıcılık

sağlayarak diğerk öğrenmeler için zemin hazırlar ve öğrencide kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini sağlar (Uysal, 2008, s. 72). Drama tekniğinde oyunun kurallarına uyan öğrenci zamanla toplumun kurallarına da uyma alışkanlığını edinir (Aydın & Güler, 2018, s. 116).

Öğrencilere, olayları başkasının bakış açısıyla görebilme, başkasının duygusunu anlayabilme ve başkasını anlamak için gerçeğe yakın olabilme fırsatı veren örnek olay incelemesi; gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü için de şahısların hem duygusal hem de zihinsel açıdan aktif katılımlarını gerekli kılan bir yöntemdir (Aydın & Güler, 2018, s. 132).

Bireyler birçok zeka yapısına sahiplerdir. Şahısların kendilerine en yakın gördükleri, en çok zevk aldıkları yetenek ve ilgi alanlarının araç olarak kullanılmasını kapsayan çoklu zeka kuramı bireysel farklılıkların geliştirilmesinde önemli bir araçtır (Aydın & Güler, 2018, 147). Bu teknikten hareketle görsel yeteneği olan bir öğrenciden değerle ilgili resim yapması istenebilirken ritmik zekası yüksek olan öğrencinin ilgisini çekmek için müziklerden faydalanmanın eğitimi bireyler için daha kalıcı ve zevkli hale getireceğini söyleyebiliriz.

Değerlerin eğitiminde aynı zamanda değerle ilgili filmler izletilebilir, panolar hazırlanabilir (Yılmaz, 2014, s. 23). Misafir konuşmacılar davet edilebilir ve hikâyelerden faydalanılabilir çünkü hikaye anlatma dünyanın en büyük ahlak eğitimcilerinin en sevdiği öğretim enstrümanları içinde yer alır (Lickona, 1991).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, çalışmanın uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, uygulanan karakter eğitimi programının etkililiğini sınamak amacı ile nicel verilerin toplanmasında gerçek deneme modellerinden olan ön test-son test ve kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Modelde ön testin amacı deney ile kontrol gruplarının benzerliklerinin bilinerek sonuçların daha doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2019).

Deneme modeli ile yapılan araştırmalarda muhakkak bir karşılaştırma vardır. Deneme, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etki altında bırakması, kontrollü koşullar sağlandığında sistemli değişikliklerin yapılması ve bunların sonuçlarının izlenmesi ile olur (Karasar, 2015, s. 88).

Gruplara aynı ön test ve son test verilir, bu durumda kontrol grubuna, deney grubuna uygulanan bağımsız değişken veya değişkenler kullanılmaz. Uygulanan testlerin ortalamaları ve standart sapmaları alınarak bunlar arasında anlamlı bir değişikliğin olup olmadığı tespit edilir (Sönmez & Alacapınar, 2013, s. 60).

Deney öncesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmaması gerekir. Deney öncesinde yapılan ölçmede anlamlı bir farklılığın olması, yapılacak karşılaştırmanın yorumunu güçleştirir (Karasar, 2015, s. 97). Bunlar göz önünde bulundurularak deney- kontrol grupları arasında manidar bir farklılığa rastlanmadığı iki sınıf arasında ön test- son test ve kontrol gruplu model uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili Besni ilçesinde bir devlet okulunda okuyan 38 6. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 19'u deney grubunda, 19'u ise kontrol grubunda yer almaktadır.

İkamet durumuna göre okula kayıtlar yapıldığı için deney ve kontrol grubu arasında sosyo- ekonomik yönden bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasında denklik olabilmesi için cinsiyet ve ön test sonuçlarına bakılmış bunlar arasında denklik aranmıştır. Çünkü yapılan araştırmalar neticesinde uygulanan programın içselleştirilmesinde cinsiyete göre farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Tablo3.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Deney Ve Kontrol Gruplarının Eşitlenmesinde Kay-Kare Testi Bulguları

		CİNSİYET			Toplam
		Kız	Erkek		
Grup	Deney Grubu	f	11	8	19
		%	52,4	47,1	50,0
	Kontrol Grubu	F	10	9	19
		%	47,6	52,9	50,0
Toplam		F	21	17	38
		%	100	100	100

$$X^2=106, sd=1, p=0,74$$

Tablo 3.1. incelendiği zaman; deney grubunda yer alan öğrencilerin %52,4 'inin kız, %47,1'inin de erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna bakıldığında ise kızların oranının %47,6, erkeklerin ise %52,9 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı anlaşılmaktadır. ($\chi^2_{(1)}=0,74, p>0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkeni bakımından birbirilerine denk olduğu sonucu çıkmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Duygu Sarmusak tarafından hazırlanan dürüstlük eğilim ölçeği ve Alper Yontar tarafından geliştirilen sorumluluk ölçeği kullanılmıştır.

13 maddeden oluşan dürüstlük eğilim ölçeği araştırma kapsamına alınmayan bir okulda 150 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen bulgular SPSS programına aktararak anlamlandırılmıştır. Tek faktörlü ölçeğin toplam varyansı 57.60'dir. Maddelerin puanlandırılması dördümlü likert tipindedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için araştırmacı tarafından Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır(.8886'dır) (Sarmusak, 2011, s. 58-60).

29 maddeden oluşan çocuklar için sorumluluk ölçeği dördümlü likert tipindedir ve "kesinlikle katılmıyorum"(1), "katılmıyorum"(2), " katılıyorum"(2) ve "tamamen katılıyorum"(4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .953'tür. Psikolojik testlerde hesaplanılan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üstü olması, test puanları güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir (Yontar, 2013, s. 61).

3.4. Verilerin Toplanması

Okullardaki eğitim genellikle öğrencilerin akademik yönden gelişmesine yöneliktir. Bir bütün olarak ele alınıp geliştirilmeyen sadece bilişsel yönden geliştirilen öğrencilerin hayata ve topluma sağlıklı bir şekilde adapte olması tam olarak sağlanamamaktadır. Bundan hareketle öğrencilerin olumlu kişilik geliştirmeleri için karakter eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği saptanmıştır. Bu noktada müstakil bir dersten ziyade müfredata yedirilmiş bir program hedeflenmiştir. 6. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatı göz önünde bulundurulmuş ve dönem içerisindeki iki ünitenin kazanımlarına uygun değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Peygamber ve ilahi kitap inancı ünitesi ile namaz ünitesinden hareketle dürüstlük ve sorumluluk değerleri üzerinde durulmuştur. Bu değerlerin kazandırılması için 6/A ve 6/C sınıflarına ön test uygulanmış ve sınıflar arasında manidar bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet yönünden bir farklılık olup olmadığını anlamak için Kay-kare testi yapılmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Dönem başlamadan önce uygulanacak programa yönelik literatür taraması yapılmış ve etkinlikler saptanmıştır. 12 hafta uygulanan

programda ilk hafta sınıf kuralları belirlenip uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. İkinci hafta uygulanacak değerler ile müfredat arasındaki bağlantı öğrencilere aktarılmıştır. Sonraki 10 haftanın 5 haftası bir dürüstlük değerine son beş haftası ise sorumluluk değerine ayrılmıştır. Değerler için ilk olarak bilişsel alana yönelip, değerler hakkında gerekli açıklamalar yapılarak bilgi eksiklikleri giderilmiştir. Örnek olaylardan faydalanılmıştır. Sonraki haftalarda duyuşsal alana yönelik olarak film, drama, eğitsel oyun gibi etkinliklerden faydalanılmıştır. Öğrencilere Peygamberimizin hayatından örnekler sunulmuş ve hikâyeler anlatılmıştır. Ahlaki davranışı geliştirmek için “en değerli hazinem” adlı bir kutu hazırlanmış ve öğrencilerden dürüst olan davranışlarını yazıp bu kutuya atmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda en dürüst öğrenci seçilip ödüllendirilmiştir. Sorumluluk değerine ilişkin sınıf çiçekliği oluşturulmuştur. Öğrencilerin yanlış davranışlarının farkına varabilmeleri için davranış takip çizelgeleri dağıtılmıştır. Sorumluluk değeri için sınıfa misafir konuşmacı davet edilmiştir.

Her hafta öğrencileri motive etmek için haftanın öğrencisi seçilmiş ve o hafta güzel değerler sergileyen öğrenciler ders başında ödüllendirilerek davranışlarının pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Her değerle ilgili öğrenci ve öğretmenle birlikte pano düzenlemesi yapılmıştır. Ayrıca ayet ve hadis köşesi oluşturulup her hafta belirlenen değerlerle ilgili ayet ve hadisler buraya yazılmıştır.

Öncelikle öğrencilerin kendilerini tanımalarına yönelik etkinlik uygulanmıştır. Sınıf içinde bir dayanışmanın olmadığı sınıflarda öğretmenin etkililiği sınırlı kalmaktadır. Sınıf içi birliği sağlamaya yönelik bazı etkinlikler yapılmış ve bu etkinliklerdeki fotoğraflar sınıfın “bize dair” köşesine asılmıştır. Öğrencilerden birbirlerini olumsuz etkileyenlerin yerleri değiştirilmiş ve her öğrencinin sıra arkadaşından hem akademik hem de ahlaki davranış bakımından sorumlu olduğu açıklanmıştır.

Uygulanan program sonrasında son test uygulanmış deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Uygulama esnasında verilerin analizi yapılırken öğrenci isimleri kullanılmamış grubu belirtilmiştir. Her öğrencinin verdiği yanıtlar analiz edilmiş sonuçları tablolatırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci sayısının az olmasından dolayı parametrik testler yerine parametrik olmayan test istatistikleri tercih edilmiştir. Bu istatistiklerden Mann-Whitney U testi sıralama ölçeğindeki verilerle işlem yapar. Bu testte iki grubun aldığı değerler sıra sayısına dönüştürülür. Bundan hareketle iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığı değerlendirilir (Can, 2019, s. 126). Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek için bu testten faydalanılmıştır.

Bir diğeri test olan Wilcoxon Testi ise ilişkili olan iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s. 173).

Mann-Whitney U testinden grupların ön test-son test ortalamalarını karşılaştırabilmek için faydalanılmıştır. Wilcoxon testinden de her grubun tekrarlı ölçümlerini yapmak için faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilmiş bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin ön test puan ortalamasının kontrol grubunun dürüstlük değerine ilişkin ön test puan ortalamasından anlamlı bir farklılığı yoktur.” şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Karşılaştırması

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Ön test	Deney	19	18,18	345,50	155,5	0,451
Dürüstlük	Kontrol	19	20,82	395,50		

Tablo 4.1. incelendiği zaman dürüstlük kavramına ilişkin deney grubuna ait ön test ortalaması(18,18) ile kontrol grubuna ait ön test puan ortalaması(20,82) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır($U=155,5$, $p>0,05$). Bu bulgudan hareketle dürüstlük değerine ilişkin iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını yani bu grupların birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “ Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin ön test puan ortalaması ile kontrol grubunun sorumluluk değerine ilişkin ön test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Şeklinde kurulmuş olup bu hipotezin

test edilebilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitne U	P
Sorumluluk ön test	Deney	19	20,53	390,00	161	0,568
	Kontrol	19	18,47	351,00		

Tablo 4.2 incelendiğinde; sorumluluk değerine ilişkin deney grubuna ait ön test ortalaması (20,53) ile kontrol grubuna ait sorumluluk değerine ilişkin ön test puan ortalaması(18,47) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır($U=161$, $p>0,05$). Bu bulgudan hareketle sorumluluk değerine ilişkin iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yani bu grupların birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “ Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin son test puan ortalaması ile kontrol grubunun dürüstlük değerine ilişkin son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklinde kurulmuş olup bu hipotezin test edilebilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Dürüstlük Ölçeği	Deney	19	26,84	510,00	41	0,00
	kontrol	19	12,16	231,00		

Tablo 4.3 incelendiği zaman dürüstlük değerine ilişkin deney grubuna ait son test ortalaması (26,84) ile kontrol grubuna ait dürüstlük değerine ilişkin son test puan ortalaması(12,16) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($U=41$, $p<0,05$). Bu

bulgudan hareketle dürüstlük değerine ilişkin deney grubuna uygulanan programın olumlu sonuç verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi “ Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin son test puan ortalaması ile kontrol grubunun sorumluluk değerine ilişkin son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklinde kurulmuş olup bu hipotezin test edilebilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Sorumluluk ölçeği	Deney	19	26,24	498,50	52,500	0,000
	Kontrol	19	12,76	242,50		

Tablo 4.4 incelendiği zaman sorumluluk değerine ilişkin deney grubuna ait son test ortalaması (26,24) ile kontrol grubuna ait sorumluluk değerine ilişkin son test puan ortalaması(12,76) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($U=52,5$, $p<0,05$). Bu bulgudan hareketle sorumluluk değerine ilişkin deney grubuna uygulanan programın olumlu sonuç verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi “Deney grubunun dürüstlük değerine ilişkin yapılan etkinlikler sonucunda almış olduğu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Hipotezin test edilebilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Dürüstlük Değerine İlişkin Deney Grubunun Etkinliklerden Almış Olduğu Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Son test dürüstlük	Negatif Sıra	2	4,50	9,00	-2,359	0,018
	Pozitif Sıra	10	6,90	69,00		
Ön test dürüstlük	Eşit	7				
	Toplam	19				

Tablo 4.5 incelendiğinde, dürüstlük değerine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($z=-2,359$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra toplamlarına dikkat edildiği zaman gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgulardan hareketle dürüstlük değerine ilişkin uygulanan etkinliklerin bu değer kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi “Deney grubunun sorumluluk değerine ilişkin yapılan etkinlikler sonucunda almış olduğu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Hipotezin test edilebilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney Grubunun Etkinliklerden Almış Olduğu Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Sorumluluk son test	Negatif Sıra	5	6,40	32,00	-2,108	0,035
	Pozitif Sıra	12	10,08	121,00		
Sorumluluk ön test	Eşit	2				
	Toplam	19				

Tablo 4.6 incelendiğinde, sorumluluk değerine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($z=-2,108$,

$p < 0,05$). Fark puanlarının sıra toplamlarına dikkat edildiği zaman gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görölmektedir. Bu bulgulardan hareketle sorumluluk değerine ilişkin uygulanan etkinliklerin bu değerin kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çağımızın en büyük sıkıntılardan biri zekaca gelişen insanların duygusal boyutta bunu sağlayamamasıdır. Eğitim kurumlarımız da bu konuda tam anlamıyla tedbirler alamamaktadır. Değerler eğitimde ihmal edildiği zaman suç oranları artmış aile yapısı bozulmuştur(Lickona, 1991). Yaşanan olumsuzluklar değerler eğitiminin önemini göstermiştir. Bu yüzden eğitimde değerler eğitimine her zaman yer verilmelidir.

Dürüstlük ve sorumluluk değerlerinin eğitimi için değerler eğitiminin yaklaşımlarını harmanlamış olan bütüncül yaklaşımlarından karakter eğitimi tercih edilmiştir. Karakter eğitiminin amacı insanı bir bütün olarak ele alıp geliştirmektir. Karakterin olumlu veya olumsuz özellikleri olabilir bu yüzden eğitimin ahlaki karakter üzerine yoğunlaşması gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde karaktere yönelik çalışmalar yapmak için öncelikle karakterin bileşenlerinin bilinip geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere empati yaptırılmadan, vicdanlarına seslenmeden ve öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamadan bu noktada yapılan çalışmaların kalıcılığı çok uzun sürmeyecektir.

İyi bilen, onu arzulayan ve bu doğrultuda davranışlar sergileyen insanlar yetiştirmek karakter eğitiminin hedefidir. Bunu sağlamak için karakter eğitiminin bileşenlerinin yeteri kadar beslenmesi gerekir. Bu sağlanırsa ahlaki karakter de meydana gelmiş olur.

Bu bileşenlerden ahlaki muhakeme ile neyin doğru neyin yanlış olduğu idrak edilir. İnce duygululuk duygusal olarak iyiyi isteme eylemidir. Davranışların sergilenebilmesi için irade devreye girer ve davranışlar tekrarlana tekrarlana meleke kazanılır. Yani çocukta zihin ve duygular doğru bir şekilde beslendikten sonra iradesini zayıflatan şeyler çevresinden uzaklaştırılmalıdır. Olumlu davranışların alışkanlık haline gelmesini sağlamak için pekiştirilmesi gerekir. Bunlar yapılırken çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve baskı uygulamadan alışkanlıklar

kazandırılmalıdır. Pekiştirmede cezadan çok ödül tercih edilmeli ve bu noktada denge gözetilmelidir. Çünkü fazla ödül ve ceza vicdanı öldürür.

Çalışma ile ilgili literatür incelendikten sonra iki değer üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar dürüst olma değeri ve sorumluluk sahibi olma değerleridir. Dürüstlük değeri Berkowitz ve Grych'in çatı değerler olarak belirledikleri ve ahlaki karakter gelişimi için bireyde bulunması gerekli olan sekiz ahlaki özellikten biridir (Berkowitz & Bier, 2005, s. 57). Sorumluluk değeri ise toplum ahlakının özünü oluşturmaktadır. Eğer okullar topluma karşı bilinçli bir vatandaş yetiştirmek istiyorlarsa saygı ve sorumluluk değerleri üzerinde durmaları gereklidir (Lickona, 1991).

Bu değerler aynı zamanda 6. Sınıf DKAB ders müfredatı ile de uyumludur. Dersin ilk ünitesi olan peygamber ve ilahi kitap inancı ünitesinde peygamberlerin ortak özelliği olarak karşımıza çıkan değer dürüstlüktür. Dersin ikinci ünitesi olan namaz ünitesi ise sorumluluk değeri ile ilişkilidir. Çünkü dinimizde önemli bir yere sahip olan ibadetlerin insanlara kazandırdığı en önemli değerlerden biri de sorumluluktur.

İlgili literatür araştırılıp değerler belirlendikten sonra yapılacak olan etkinlikler saptanmaya çalışılmıştır. Etkinlikler saptanırken tek bir yönteme bağlı kalmaktan ziyade farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi davranışlarının farkına varabilmeleri için davranış takip çizelgeleri dağıtılmıştır. Çünkü sorun çıkaran öğrencilerin çoğu davranışlarının farkında değildir. Onların kendi davranışlarını takip etmelerini sağlamak kendi kendilerini kontrol etmelerine katkı sağlar (Lickona, 1991). Davranışların günlük olarak yazılması aynı zamanda çocukların kendilerini daha iyi tanımalarını da sağlar (Kerschensteiner, 1977, s. 123).

İlk olarak sınıfta ahlaki bir disiplinin olmasını sağlamak için sınıf kuralları belirlenmiştir. Daha sonra değerlerin müfredatla olan bağı anlatılmış ve değer hakkında doğru bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Karakter eğitiminde önemli olan hikaye anlatımı için kıssalar tercih edilmiş, öğrencilerin aktif olarak katılabildikleri drama, eğitsel oyunlar gibi aktivitelerden faydalanılmıştır. Çengelci(2010) sosyal bilgiler dersinde bu dramının öğrencilerin en çok ilgi gösterdikleri aktivite olduğunu belirtmiştir. İpekçi(2018)'de matematik dersi programı ile bütünleştirdiği değerler eğitimi programını 18 hafta boyunca uygulamış olup deney grubu lehine sonuçlar elde

etmiştir. Müfredat ile birleştirilen bu çalışma, değerler eğitiminin sadece din kültürü, sosyal bilgiler, Türkçe gibi dersler değil her derste uygulanabileceğini gösteren bir çalışma olmuştur (İpekçi, 2018, s. 104).

Son süreçlerde MEB tarafından değerler eğitimine daha fazla önem verilmiş olsa da ders müfredatındaki yoğunluk etkinliklerin uygulanmasını zaman açısından zorlamıştır. Uygulama yapılırken öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmeye çalışılmış velilerle her zaman irtibat halinde olunmuştur.

Nicel bir araştırma yöntemi olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Hazırlanan program deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve 12 hafta olarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulguya göre uygulanan etkinliklerin belirlenen değerleri kazandırma hedefine ulaştığı tespit edilmiştir. Aladağ (2009)'ın da sorumluluk değerini baz alarak yaptığı çalışma incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Deney grubu öğrencileri kendi içinde uygulama öncesi ve sonrasında değerlendirilmiştir. Deney grubuna uygulanan dürüst olma ve sorumluluk sahibi olma değerlerine ilişkin uygulanan programın ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığı zaman son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Değerlere yönelik etkinlikler saptanırken öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Dürüstlük değeriyle ilgili tahta ikiye ayrılmış ve dürüst olduğunda veya olunmadığında neler olacağı sorularak öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilerek değere yönelik yanlış bilinenler düzeltilmiştir. Derse konuyla alakalı bir müzikle başlanmış ve değere yönelik olarak “ejderhanı nasıl izletirsin “ adlı animasyon izletilmiştir (Tillman D. G., 2018). Örnek olaylardan, dramadan ve kıssalardan faydalanarak konu pekiştirilmiştir. Davranışsal alana yönelik olarak “En değerli hazinem” etkinliği yapılmıştır. Empatinin gelişmesini sağlamak amacıyla derse başlarken daha önce verilen söz tutulmamıştır. Ulaşılan

bulgular bu etkinliklerin öğrencilerde değere yönelik olumlu bir farklılığın olduğunu kanıtlamıştır.

Belirlenen değerlere ilişkin alan yazın incelendiğinde, dürüst olma değerine ilişkin yapılan benzer bir çalışma Ersoy(2013)'a aittir. Dört aşamadan oluşan bu araştırma yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Aile katılımıyla geliştirilen karakter eğitimi programının, öğrencilerin akademik başarısını ve değer kazanımını olumlu etkilediği görülmüştür. Dürüstlük değerine ait bulgular ile ilgili örtüşen bir diğer çalışma İpekçi(2018)'ye aittir. 6. Sınıflara değerlere yönelik uygulanan bu programda deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Sorumluluk değeriyle ilgili tahta ikiye ayrılmış ve sorumluluklar yerine getirildiğinde veya getirilmediğinde neler olacağı sorularak öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilerek değere yönelik yanlış bilinenler düzeltilmiştir(Tillman, 2018). Konuyla ilgili bilgilendirme yapması için misafir konuşmacı davet edilmiştir (Lickona 1991). Konuyla ilgili eğitsel oyun, örnek olaylardan faydalanılmış Peygamberimizin hayatından örnekler verilmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan etkinliklerin deney grubu lehine sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Sorumluluk değerine ilişkin bir çalışma da Aydın (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sorumluluk değeri bulgularıyla paralel sonuçlara ulaşmış bu çalışma yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanmış deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Sorumluluk değerine ilişkin bir diğer çalışma Ağır(2017) tarafından uygulanmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde uygulanan bu çalışmada öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin başarı testlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Sonuç olarak benzer araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan karakter eğitimi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinde dürüstlük ve sorumluluk değerlerini geliştirdiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmış bu programın bulguları da göz önünde bulundurulduğunda yapılabilecek öneriler şunlardır.

- Bu araştırma altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmadan hareketle ilköğretim okullarının diğer sınıflarında da benzer çalışmalar yapılabilir.
- Başlangıçta öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilmelidir.
- Ders kitaplarında değerler eğitime yönelik daha fazla etkinliklere yer verilmeli ve müfredat hafifletilmelidir. Çünkü müfredattaki yoğunluk değerler eğitime yönelik etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.
- Böyle çalışmalar yapacak olan araştırmacıların dikkat etmeleri gereken bir diğer önemli husus öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimdir. Çünkü sağlıklı bir şekilde kurulmayan iletişimde program ne kadar kaliteli olursa olsun istenilen başarı elde edilemez.
- Öğretmen yetiştiren lisans programlarında değerler eğitime yönelik dersler verilmeli ve görevdeki öğretmenlere de bu alana yönelik seminerler düzenlenmelidir.
- Karakter eğitimi uygulanacak sınıflarda sınıf içi iletişimin iyi olması gerekir. Sınıf içinde birlik ve bütünlük olmadığında bu programlar yeterince etkililiğini gösterememektedir. Bu amaca yönelik olarak sınıf rehberlik dersi gibi bir dersin olması sınıf bütünlüğünü sağlayacak etkinliklerin yapılması için önemlidir.
- Karakter eğitimi programlarında önemli bir faktör olan aileler ihmal edilmemeli ve onlara yönelik seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2019). *Çocuk Eğitimi*. İzmir: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2019). *İnsanı Tanıma Sanatı*. Ankara: Say.
- Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değeri ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 2. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-27.
- Akot, B. (2013). Değerler Eğitimi Açısından İnsan-ı Kamil Düşüncesi ve Günümüzde Karşılaşılan Zorluklar. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 56-70.
- Akseki, A. H. (2016). *Ahlak Dersleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Z. (2013). Değerlerin Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Antalya.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2018). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve Yardımseverlik Odaklı Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başgil, A. F. (2019). *Gençlerle Başbaşa*. İstanbul: Yağmur Yayınları.

- Bayram, B. (2014). *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Berkowitz, M. W. (2002). The Science of Character Education. *Stanford Hoover Institution Press*, 43-63.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What Works In Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington DS.: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early Character Development and Education. *Early Education & Development*, 55-72.
- Bertrand, A. (2018). *Ahlak Felsefesi*. Ankara: Akçağ.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Anlra: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- CEP(The Character Education Partnership. (2020, 02 12). <https://www.character.org>. adresinden alınmıştır
- Çakmak, A. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Adalet Değerinin Öğretimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Çamdibi, M. (2014). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.

- Demir, B. (2008). *Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Doktora Tezi.
- Doğanay, A., Seggie, F. N., & Caner, H. A. (2002). Değerler Eğitiminde Örnek Bir Proje: Avrupa Değerler Eğitimi Projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 73-86.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 79-96.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ersoy, F. (2013). *Sosyal Bilgiler Dersiyle Bütünleştirilmiş Aile Katılımlı Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Fersahoğlu, Y. (1998). *Duygu Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Gazali, İ. (2014). *İhya-u Ulum'id-Din 3. Cilt*. İstanbul: Merve Yayınları.
- Giraffe Heroes Project*. (2020, 02 13). <https://www.giraffe.org>. adresinden alınmıştır
- Goleman, D. (2017). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık.
- Gudde, A. E. (2014). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları*. İstanbul: Yasin Yayınevi.
- Güngör, E. (2018). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. E. Güngör içinde, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri* (s. 163-258). İstanbul: YER-SU.
- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Balış*, 4-10.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- <http://www.tdk.gov.tr>. (tarih yok).
- İmamoğlu, A. (2010). Vicdan Kavramının Psiko-Sosyal Tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 127-144.
- İpekçi, S. (2018). *Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Raporunun Etkililiğinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim Okullarında Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2016). *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Kenger, F. (2009). *Peygamber Ahlakını Referans Alan Karakter Eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- Keskin, Y. (2016). Değer Eğitimi Yaklaşımları. M. KÖYLÜ içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 73-105). Ankara: Nobel.
- Kılıç, R. (2012). *Ahlakın Dini Temelleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter Eğitimi Yaklaşımlarına Eleştiriler*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.

- Köylü, M. (2016). Ailede Değerler Eğitimi. M. Köylü içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 105-129). Ankara: Nobel.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: how school teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 6-11.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 93-108.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.
- Miskeveyh, İ. (2013). *Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press .
- Parlak, E. A. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Payot, J. (2019). *İrade Terbiyesi*. İstanbul: Ediz Yayınevi.
- Poyraz, H. (2004). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, S. Arslan, & M. Zengin içinde, *Değerler ve Eğitimi* (s. 81-88). İstanbul: Dem.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sevim, B. (2014). *Değerler Eğitiminde Oyun Örnekleri*. Ankara: Asistan Kitap.

- Sosyal, M. (2010). *İlköğretimde 7-12 Yaş Arası Çocuklarda Ahlaki Karakter Özellikleri ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tillman, D. G. (2018). *Living Values Activities Honesty for Ages 8 to 14*. Living Values Education. adresinden alınmıştır
- Tillman, D. G. (2018). *Living Values Education Activities for Responsibility for Ages 8 to 14*. Living Values Education. adresinden alınmıştır
- Topçu, N. (2014). *Ahlak*. İstanbul: Dergah yayınları.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah.
- Türküresin, H. E. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Hazırlanan Bir Karakter Eğitimi Programının İncelenmesi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- UNESCO. (2019). *Living values education*. www.livingvalues.net. adresinden alınmıştır
- Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Vahide Sırrı, & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 121-144.
- Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 499-522.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Yılmaz, M. (2014). *Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri*. İstanbul: DEM Yayınları.

Yontar, A. (2013). *Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.

Zengin, M. (2017). Bir Uygulama Modeli Olarak Avustralya'daki Okullarda Değerler Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 866-883.

Zulliger, H. (2005). *Çocuk Vicdanı ve Biz*. İstanbul: Cem Yayınevi.



EKLER

EK: 1 Ön Test-Son Test Ölçekleri

CİNSİYETİ: KIZ () ERKEK () SINIFI:

Sevgili öğrenciler; aşağıda çeşitli durumlarda nasıl davrandığınızı belirteceğiniz cümleler göreceksiniz. Her maddeyi okuyarak ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz. İfadelerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. Bu anket bir araştırma içindir. Anketi cevaplayarak araştırmaya yaptığınız katkıya teşekkür ederiz.

DÜRÜST OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ	Her Zaman	Çoğu Zaman	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1. Sınavlarda kopya çekerim	()	()	()	()
2. Babamın cüzdanından gizlice para alırım.	()	()	()	()
3. Parkta oynamak istiyorsam ama babamın da izin vermeyeceğini biliyorsam aileme ders uzadı derim yine de parka giderim.	()	()	()	()
4. Oynadığım oyunlarda (saklambaç, satranç, bilgisayar oyunu vb.) kazanmak için hile yaparım.	()	()	()	()
5. Okula gitmemek için hasta numarası yaparım	()	()	()	()
6. Ödevlerimi yapmadığım zaman “yırtıldı, kayboldu” gibi bahaneler uydururum.	()	()	()	()
7. Karnemde kötü not varsa, karnemi görmeyen kişilere notlarımı yüksek söylerim	()	()	()	()
8. Bir dersten yanlışlıkla karneme yüksek not yazılırsa durumu öğretmene söylerim.	()	()	()	()
9. Ödevimi yapmamışsam öğretmene mazeret uydururum	()	()	()	()

ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK ÖLÇEĞİ		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
NO	MADDE				
1	Okula vaktinde gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Önceden çalışıp derse hazırlıklı gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ders kitabımı, defterimi veya araç-gereçlerimi eksiksiz getiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Derste öğretmenimi ilgiyle dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Derste söz alarak konuşmaya dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Okul araç-gereçlerine ve eşyalarına zarar vermem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğretmenlerime saygılı davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sınıfı kirlletmemeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Elbiselerimi kirlletmemeye gayret ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Okula uygun kıyafetle gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Öğretmenlerimin verdiği görevleri vaktinde yerine getiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Eşyalarımı temiz tutmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Okul çantamı kendim hazırlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Grup çalışmalarında üzerime düşen görevi eksiksiz yerine getiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Gerçekten hatalıysam verilen cezaya razı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK ÖLÇEĞİ		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
NO	MADDE				
16	Düzenli olmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Harcamalarımda tutumlu olmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Düşük not aldığımda kendi hatam olduğunu kabul ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Görevlerimi uyarılmadan yerine getiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğretmenim bir şey anlatırken onu dikkatle dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Hastalanıp okula gidemediğimde ödevimi arkadaşlarıma mutlaka sorarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Hasta bile olsam, ödevimi tamamlamak için elimden geleni yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Derste konuşmadan önce parmak kaldırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarıma seve seve yardım ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Eve geldiğimde çıkardığım kıyafetlerimi kendim asarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Kimse hatırlatmadan dişlerimi düzenli olarak fırçalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Sınıfı kirleten arkadaşlarımı uyarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Büyüklerim benden yardım istediklerinde onlara yardım etmek hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Okula zamanında gidebilmek için hazırlanma süremi iyi ayarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
😊😊Katkılarınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim. 😊😊					

EK: 2 Ders Planları

DÜRSTLÜK, SAYGI VE SORUMLULUK DEĞERLERİ ETKİNLİKLERİ

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Seviye: 6. Sınıf

Süre: 2 hafta

Eğitimsel Metot: soru-cevap, anlatım, tartışma

Süreç:

1. Hafta

- Öğretmen öğrencilere 12 hafta boyunca dürüstlük ve sorumluluk değerleri hakkında uygulanacak etkinliklere dair genel bilgi verir.

- Sınıfta ahlaki bir ortam oluşturmak, sınıf bütünlüğünü sağlayabilmek ve sürecin düzenli bir şekilde ilerleyebilmesi için neler yapılacağı konusunda konuşulur. Bu bütünlüğünü sağlayabilmek için çeşitli etkinlikler yapılacağı ve bunların da sınıfın “bize dair” köşesine(EK 2.1.) asılacağı söylenir. Düzenli bir sınıf için yapılması gerekenler konuşulur ve herkes tarafından onaylanan maddeler tahtaya yazılır. Daha sonra kâğıda geçirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından imzalanır(EK 2.2.).

- Her hafta göstermiş oldukları olumlu tutumlar temel alınarak haftanın öğrencisi seçileceği duyurulur.

- Herkesin sıra arkadaşından sorumlu olduğu ve bu kapsamda hem birbirlerinin davranışlarını hem de akademik yöndeki başarılarını arttırmak için çaba sarf etmeleri gerektiğinden bahsedilir.

- Sorumluluk değerine ilişkin olarak öğrencilerden sınıfa bir saksı çiçeği getirmeleri istenir ve bu çiçeğin bakımının onlara ait olduğu söylenerek sınıf çiçekliği(EK 2.3.) oluşturulur.

- Haftanın ayet ve hadisi köşesi oluşturulur ve iki öğrenci konuyla ilgili görevlendirilir(EK 2.4.).

- Dürüstlük ve doğruluk değeri için pano ödevi verilir (EK 2.5.).

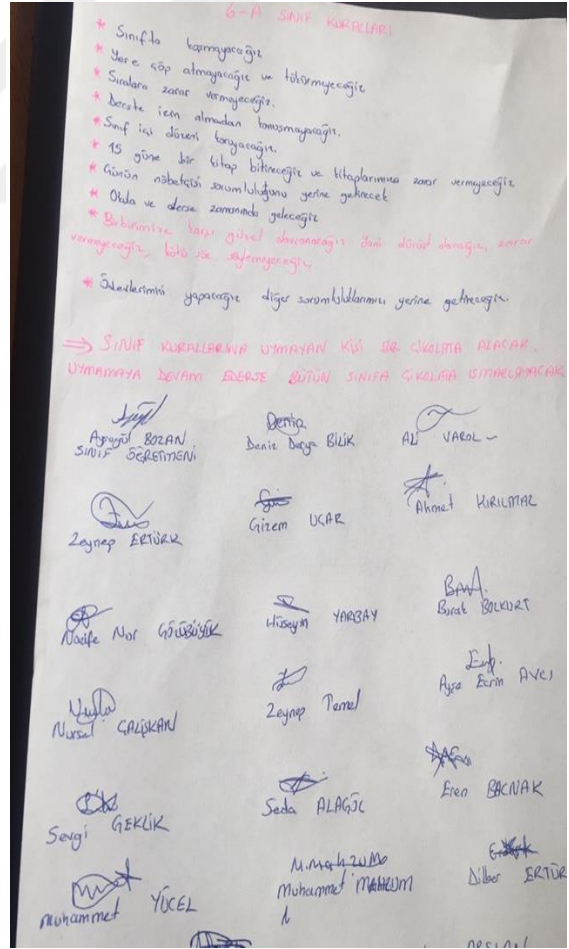
Ev ödevi: öğrencilere “kimim ben” adlı etkinlik(EK 2.6.) .

2. Hafta: Öğretmen ilk olarak değerler ve müfredat arasındaki bağlantıyı öğrencilere anlatır. Altıncı sınıf birinci ünite olan peygamber ve ilahi kitap inancı ünitesi ile dürüstlük değerinin ilişkisi anlatılır. Peygamberlerin her zaman dürüst olduğu ve insanlara da dürüst olmayı tavsiye ettiklerinden bahsedilir. Bütün dinlerde dürüstlüğün önemli bir yere sahip olduğundan bahsedilir. İkinci ünite olan namaz ünitesi ile sorumluluk arasındaki bağlantı anlatılır. Dinimizdeki ibadetlerin bir sebebinin de insanlara sorumluluk kazandırmak olduğu ve namazın da bunlar arasında en önemlisi olduğundan bahsedilir. Önceki hafta ödev olarak verilen etkinlik kâğıdından hareketle kendinden bahsetmek isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek ders sonlandırılır.

EK 2.1.



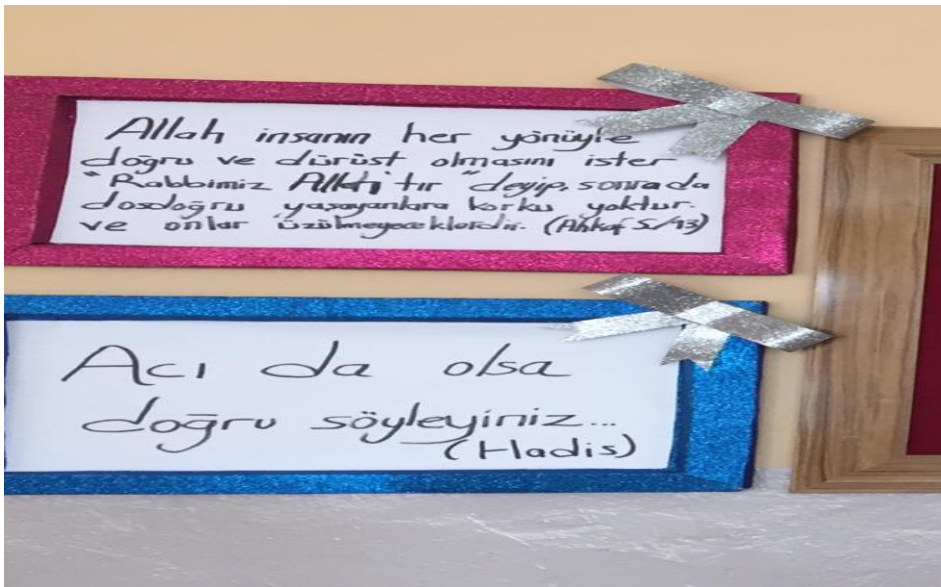
EK 2.2.



EK 2.3.



EK 2.4.



EK 2.5.



EK 2.6.

İSİM: SOYİSİM:

☺ KİMİM BEN ☺

SEVDİĞİM KİŞİLİK ÖZELLİKLERİM:

SEVMEDİĞİM KİŞİLİK ÖZELLİKLERİM:

SEVDİĞİM
AKTİVİTELER:

HAYALLERİM:

BENİ EN ÇOK ÜZEN ŞEYLER☺

BENİ EN ÇOK MUTLU EDEN ŞEYLER:

DÜRÜSTLÜK-DOĞRULUK DEĞERİ

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Seviye: 6. Sınıf

Kazanımlar:

- Dürüst olmanın ne olduğunu anlar.
- Davranışları arasında dürüst olanları ve olmayanları belirler.
- Dürüst olmanın önemini kavrar.
- Dürüstlüğün insanlar arası ilişkilerdeki önemini kavrar.
- Dürüst olmamanın zararlarını kavrar.

Süre: 5 hafta

Öğretme Öğrenme Yöntem Ve Teknikleri: ahlaki muhakeme, tartışma, beyin fırtınası, anlatım, video, drama

Süreç:

1.hafta: İlk olarak dürüstlük kavramı ile çocukların bilgileri sınanır. Dürüstlüğün ne olduğu ve ne olmadığına yönelik beyin fırtınası yapılır. Dürüstlük kavramı açıklanarak yanlış bilgiler düzeltilir. Hz. Yusuf kıssası anlatılarak ağabeylerinin söyledikleri yalanın Hz. Yakup'un kör olmasına sebep olduğundan bahsedilir. Tahta, dürüst olmak ve dürüst olmamak şeklinde ikiye ayrılır. Kişinin kendisine, ailesine, çevresine karşı dürüst davrandığında veya davranmadığında neler olacağı sorulur ve tahtaya yazılır. Ders sonunda dürüstlüğe dair yanlış bilinenler düzeltilir. . “En değerli hazinem”(EK 2.7.) adlı kutu sınıfa getirilir ve öğrencilerden dürüst davranışlarını adıyla beraber yazıp bu kutuya atmaları istenir. Etkinlik sonucunda en dürüst kişinin seçileceği ve bu kişinin ödüllendirileceği söylenir. Öğrencilere davranış takip çizelgesi(EK 2.8.) dağıtılır. Bu çizelgenin amacının davranışlarımızın farkına varıp yanlış davranışlarımızı düzeltmek olduğundan bahsedilir

Ev ödevi: Öğrencilerden çevrelerindeki insanları bir hafta boyunca gözlemlenmeleri ve dürüst olup olmadıklarını tespit etmeleri istenir ve öğrencilerden dürüst davranmayan kişilerin bu davranışlarının sebeplerini öğrenmeleri istenir.

2. hafta: Derse dürüstlükle ilgili bir şarkı ile başlanır. Şarkının ne anlatmak istediği sorulur.

Ev ödevleri için öğrenciler dinlenir. Cevaplar tartışılır daha sonra öğrencilere “Dürüstüm Erdemliyim” adlı metin(EK 2.9.) okutulur. Buradaki yanlış davranışların tespit edilmesi istenir. Hikâyenin son paragrafı okunmayarak “siz olsaydınız bundan sonra ne yapardınız?” diye bir soru yöneltilir. Verilen cevaplar üzerine konuşulur. Öğretmen bir sonraki hafta öğle arası piknik yapılacağını söyleyerek dersi bitirir.

Ev ödevi: öğrencilerden dürüstlükle alakalı resim, hikâye veya şiir yazmaları istenir.

3. hafta: Öğrencilerin yazdığı hikâyelerden bazıları dinlenir. Uygun görülenler panoya asılır. Öğretmen önceki hafta verdiği sözü yerine getirmeyeceğini ve böyle bir söz vermediğini söyler. Birkaç dakika bekledikten sonra öğrencilere nasıl hissettiklerini sorar ve kendileri dürüst davranmadığında karşılarındaki insanların da böyle hissettikleri söylenir. Daha sonra dürüstlüğün bir peygamber özelliği olduğu söylenir ve peygamberimizin lakabının “el-emin” olduğu ve bunun sebebinin de onun dürüstlüğü olduğu söylenir. “bizi aldatan bizden değildir.” hadisi tahtaya yazılır. Peygamberimizin pazar yerinde karşılaştığı buğday tüccarı ile aralarında geçen diyalog anlatılır(EK 2.10.) ve öğrencilere şu sorular yöneltilir:

- Dürüst davranmayan bir insanın diğer insanların gözünde nasıl bir yeri vardır?
- Dürüst bir insanın Allah ve insanlar katındaki yeri nasıldır?
- Siz olsaydınız ne yapardınız?

Bu sorulara verilen cevaplar üzerine konuşulur ve ders sonlandırılır.

Ev ödevi: Öğrencilerden dürüstlükle ilgili bir drama hazırlamaları istenir.

4.hafta: Öğrencilere dağıtılan davranış çizelgesi kontrol edilir ve yanlış davranışlarında azalma olanlar ödüllendirilir. Öğrencilerin hazırladıkları drama canlandırılır. Canlandırılan yalancı çoban draması hakkında öğrencilere şu sorular yönlendirilir:

- Sizce insanlar çobana niye inanmamışlar?
- Çobanın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?
- Çobanın insanların gözündeki konumu nasıldır?

Bu sorulara verilen cevaplar neticesinde ders sonlandırılır.

Ev ödevi: öğrencilerden bir arkadaş edinecekleri zaman karşılarındaki kişide hangi özelliklere dikkat ettiklerini yazmalarını ister.

5.hafta: “Ejderhanı nasıl eğitirsin?” adlı animasyon izletilir. İzletilen animasyonun sonunda öğrencilere şu sorular yöneltilir?

- İnsanlar ve ejderhalar arasındaki düşmanlığın sebebi nedir?
- Yanlış bilgiler yüzünden yaşanan bu düşmanlık ne gibi sonuçlar doğurmuştur?
- Sizin çevrenizde de söylenen yalanlar yüzünden ne gibi mağduriyetler yaşanmaktadır?

Sorulara verilen cevaplar üzerine konuşularak ders sonlandırılır.

EK 2.7.



EK 2.8.**☺DAVRANIŞ TAKİP ÇİZELGESİ☺**

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki çizelgeye gün içerisindeki dürüst olmayan davranışlarınızı not ediniz. Amacımız davranışlarınızın farkına varmanızı sağlamaktır. ☺

Günler	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
Pazartesi				
Salı				
Çarşamba				
Perşembe				
Cuma				
Cumartesi				
Pazar				

EK 2.9.

DÜRÜSTÜM VE ERDEMLİYİM¹

Gün, Ahmet için zor geçecek gibiydi. Fen bilimleri dersinden sınavı vardı ve sınava yeterince hazırlanmamıştı. Gece geç saatte uyumuş ve bu yüzden uykusunu tam olarak alamamıştı. Sabah evden kahvaltısını yapmadan çıkan Ahmet, okula geldiği zaman kantine yöneldi. Sırayı umursamadan en önde olan arkadaşının yanına geçti ve bir sandviç aldı. Sınıfa çıkarak sandviçini yedi ve sandviçin sarılı olduğu kağıdı yere fırlattı.

Aslında başarılı bir öğrenci olan Ahmet son zamanda derslerini hiç umursamamaya başlamıştı. Bunun nedeni ise sosyal medyada çok zaman geçirmeye başlamış olmasıydı. Üç gün önce kendisini bu konuda uyaran annesine kulak asmamış hatta ona bağırmıştı. Annesi bu halinin devam etmesi durumunda evdeki bilgisayarı kaldıracağını söylediğinde ise buna itiraz etmiş ve annesinin kalbini kırmış ve saygısızca kendisinin özgür olduğunu söylemişti.

Sabah okula geldiği zaman kendisine selam veren arkadaşlarının yüzüne bakmamış onları görmezden gelmişti. Matematik sınavı üçüncü derste yapılacaktı. İlk derste bazen sıranın üzerine bazen de duvara yaslanarak uyumaya çalıştı. Öğretmen kendisini uyardığında ise hasta olduğunu söyleyerek olayı geçiştirmeye çalıştı. Matematik sınavından başarısız olursa anne-babası ve öğretmeniyle sorunlar yaşayacağını bildiği için kopya çekmeye karar verdi ve küçük kâğıtlara matematik formüllerini yazmaya başladı. Sıranın üzerine de bazı bilgileri geçirdi.

Üçüncü ders gelip çattı ve sınav başladı. Ahmet sıranın üzerindeki bilgilerden faydalanarak ilk soruyu cevapladı. Çok heyecanlanan Ahmet bir yandan öğretmeni takip ederken diğer taraftan da titreyen elleriyle cebindeki kâğıdı çıkartıp sınav kâğıdının altına koydu. İki soruyu da bu kâğıtlardan faydalanarak cevapladı. Ahmet'in tedirgin hareketleri öğretmenin dikkatini çekmişti ve birkaç dakikadan beri onu takip ediyordu. Daha sonra Ahmet'in yanına gitti ve kalemi bırakmasını ve ayağa kalkmasını

¹ Bu hikaye, Yılmaz, Muhammet, Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri, İstanbul, 2014, s.148-149'dan uyarlanmıştır.

istedi. Ahmet itiraz etmeye çalışsa da öğretmenin ısrarı üzerine kalemını bırakarak ayağa kalktı. Yüzü kıpkırmızı olan Ahmet'in başından aşağı kaynar sular dökülmüştü. Öğretmen yazılı kağıdını kaldırdı ve sıranın üzerindeki küçük kağıt ortaya çıktı. Ahmet hala onu kendisinin koymadığını söyleyerek kendisini savunmaya çalışıyordu. Ama öğretmen Ahmet'in sınav kağıdını aldı ve kırmızı kalemle durumu kısaca not etti. küçük kağıtları da sınav kağıdına ekleyerek kağıdı alıkoydu. Ahmet hala kendisinin kopya çekmediğini söyleyerek öğretmene bağırmağa başladı. Öğretmenin uyarılarını dinlemeyen Ahmet sınıftan dışarı çıktı ve kapıyı sert bir şekilde kapattı.

Öğretmen durumu okul yönetimine bildirdi. Bunun üzerine müdür yardımcısı Ahmet'i odasına çağırıldı ve yaptığı davranışın yanlış olduğunu, hakkında işlem yapılacağını ve bundan dolayı yarın velisiyle beraber okula gelmesini söyledi. Ahmet çok üzgündü, gününü moralsiz ve pişman bir şekilde tamamlayarak evine döndü. Kapıyı açan annesini görünce daha fazla dayanamadı ve ağlayarak annesine sarıldı. Gün içerisinde olup bitenleri anlattı. Çok pişman olduğunu ve bir daha böyle hatalar yapmayacağını söyleyerek annesinden özür diledi. Annesi şefkatle oğluna sarıldı ve “ Sen hatanın farkına varmış ve dönmeye karar vermişsin. Hatadan dönmek büyük bir erdemdir. İnsanların en hayırlısı hatasını kabul edip pişman olan ve af dileyenlerdir. Sen bu hataları bir daha yapmayacak iradeye sahipsin” diyerek ona teselli verdi. Ahmet ertesi gün okula gittiği zaman arkadaşlarından ve öğretmeninden özür diledi, o günden sonra aynı hataları tekrar etmedi.

EK 2.10.

PEYGAMBERİMİZ VE BUĞDAY SATICISI²

Peygamberimiz, bir gün arkadaşlarıyla beraber pazar yerine gider. İhtiyaçlarını karşılamak için Pazar yerinde dolaşırken tezgâhtaki malları da inceliyordu. Biraz ilerideki satıcının önündeki buğday çuvalı dikkatini çekti ve çuvala yaklaştı. Peygamber efendimiz buğdaylara bakmak için elini çuvala daldırdığı zaman alttaki buğdayların ıslak olduğunu fark etti. Çuval bu halde tartılırsa kuruyken olduğu hale oranla çok daha ağır gelirdi. O zaman buğdayı alacak kişi, buğdaya normalden çok daha fazla para ödeyecekti. Bu durum ise haksız bir kazanç ve büyük bir günahı. Peygamber Efendimiz satıcıya dönerek,

- Bu durumun nedir? Diye sorar.

-Adam:, çuval yağmur yüzünden ıslanmış, cevabını verince Peygamberimiz,

- Islak buğdayları üste alıp herkesin görebilmesini sağlayamaz mıydın? Diye sorar.

Buğday satıcısı çok utanır ve yaptığı hatanın farkına varır. Ama olan bir kere olmuştur. Peygamber Efendimiz satıcının bunu bilerek yapmadığını anlamıştı. Satıcıya doğru ve dürüst olmanın sosyal hayatta ve özellikle de ticaret hayatında çok önemli olduğunu belirtmek için ve onu iyiliğe yönlendirebilmek için şöyle buyurdu: “güvenilir olup da doğruluktan hiç ayrılmayan kimseler, ahret hayatında peygamberler, Allah dostları ve şehitlerle beraber olacaklardır.”

Bu sözleri duyan buğday satıcının yüzünde tebessüm belirdi. Çok sevinmişti ve bir daha böyle bir hataya düşmeyeceğine ve Peygamberimizin verdiği bu müjdeyi kazanacağına dair kendi kendine söz verdi.

Bu olay gerçekleşirken çevrelerinde birçok insan birikmiş ve herkes konuşulanları duymuştu. Peygamberimiz oradakilere yönelerek, Şu sözü söyledi: “Bizi aldatan bizden değildir.” başkalarını aldatarak haksız kazanç elde eden kişi, asla iyi bir insan olamaz; hele bir Müslüman hiç olamazdı.

² Bu metin, Kenger, Faruk, Peygamber Ahlakını Referans Alan Karakter Eğitimi, İstanbul, 2009, s.88-89'dan uyarlanmıştır.

SORUMLULUK DEĞERİ

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Seviye: 6. Sınıf

Kazanımlar

- Sorumluluklarının sahibi olmanın neler gerektirdiğini kavrar.
- Kendisinin sorumlu olduğu durumların farkına varır.
- Sorumluluklarını yerine getirmenin önemini kavrar.
- Sorumlulukları yerine getirmenin kendisi ve çevresi için önemini kavrar
- Sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.
- Gelecekle ilgili sorumluluklarının farkında olur.

Süre: 5 hafta

Öğretme Öğrenme Yöntem Ve Teknikleri: ahlaki muhakeme, tartışma, beyin fırtınası, anlatım,

Süreç:

1. Hafta: İlk olarak çocuklara sorumluluğun ne olduğu ve niye önemli olduğu sorulur. Verilen cevaplar dinlenir. Tahta ikiye bölünür. Bir tarafa sorumluluk diğer tarafa sorumsuzluk yazılır. Kişinin kendisine, ailesine, doğaya, topluma karşı olan sorumlulukları yerine getirilirse ve ya getirilmezse ne olacağı sorulur verilen cevaplar yazılır. Cevaplar doğrultusunda eğer yaşanılabilir bir dünya istiyorsak bazı sorumluluklarımızın olduğu söylenir. Daha sonra öğrencilere kendi sorumluluklarından bahseden öğretmen onlara kendi sorumluluklarını da sorar.

-Bu sorumluluklarınızı yerine getiriyor musunuz?

-Sorumluluklarınızı yerine getirdiğinizde veya getirmediğinizde ne hissediyorsunuz?
Soruları öğrencilere yöneltilir.

Uygulamaların başından bu yana sınıfta yetiştirdikleri çiçeklerin ne kadar güzel olduğundan ve sınıfa güzel bir hava kattığından bahsedildikten sonra bu çiçekler sizin sorumluluğunuzu yerine getirmenizin sonucu eğer diğer işlerinizde de sorumluluğunuzu yerine getirirseniz böyle sonuçlar alırsınız denilerek ders sonlandırılır.

Ev ödevi: Öğrencilerden insanların sorumsuzluklarının sebep olduğu şeylerle alakalı haberler bulmaları istenir. Beraber pano hazırlanacağı söylenir(EK 2.11.)

2. Hafta: Öğrencilerin buldukları haberler dinlenir. Genellikle küresel ısınma, doğanın tahribatı, su savaşları gibi herkesi ilgilendiren bu haberlerin sonuçları üzerine konuşulur. Eğer gelecekte güzel bir dünya isteniyorsa herkesin sorumluluklarını yerine getirmesinin gerektiği söylenir. Sorumlulukları yerine getirmemenin kul hakkı olduğundan bahsedilir. Öğrencilere geçen haftaki konu özet bir şekilde anlatıldıktan sonra Peygamberimizin de kendi sorumluluklarını kendisinin yerine getirdiği, kendi söküğünü kendisinin diktiği, ev işlerine yardım ettiği, ailesini asla ihmal etmediği anlatılır. Dinimizin önemli amaçlarından birinin de insanlara sorumluluk kazandırmak olduğu ve ibadetlerin de bunu gerçekleştirme amaçlarının olduğundan bahsedilir.

3. Hafta: Öğrencilere aşağıdaki örnek olay anlatılır.

Fatma ilkokul sekizinci sınıfta olan bir öğrencidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerden yıllık ödev konularını belirlemelerini istemişti.

Fatma'nın amacı bir şeyler öğrenebileceği bir konu seçmekti ama yakın arkadaşı ile konuşurken arkadaşı Fatma'ya “ ben önceden belirlenmiş bir ödev seçtim sen de yorma kendini önceden hazırlanmış bir ödev konusu seç” diye tavsiyede bulundu (AYDIN,2011).

Bu olay anlatıldıktan sonra öğrencilere şu sorular yöneltilir.

- Siz Fatma'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız?
- Fatma ve arkadaşı ödev konularını belirlerken nelere dikkat ettiler?
- Fatma hazır bir ödev konusu belirlemezse yeni yapacağı ödev ona ne gibi katkılar sağlar?

Cevaplar dinlendikten sonra öğrencilerden iki kişi seçilir arka sıralardan birine bir obje bırakılır ve bu objenin gözleri bağlanan öğrenci tarafından getirilmesi istenir. Öğrenciye hangi yöne gideceğini diğer öğrenci söyleyecektir. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilere

-Arkadaşınızın sorumluluğundayken ne hissettiniz?

Eğer sorumlu bir arkadaş olmasaydı ne hissederdiniz? Soruları yöneltilir. Herkesin bir sorumluluğu olduğu ve bunun yerine getirilmesinin sadece kendisini değil diğer insanları da etkilediğinden bahsedilerek ders sonlandırılır.

4. **Hafta:** İlçe müftüsü namaz ve insanın sorumluluğu konusunu anlatması için derse davet edilir

5. **Hafta:** İlk önce öğrencilere SEDEP sorumluluk videosu izletilir daha sonra küresel ısınmayı anlatan bir video ile devam edilir. Video sonrasında öğrencilere şu sorular yöneltilir.

- Doğadaki bu tahribatın sorumlusu kimdir.
- İnsanları diğer varlıklara karşı sorumlu kılan nedir.
- Doğadaki dengeyi korumak için bizler neler yapmalıyız.

Öğrencilerin verdiği cevaplar dinlenir ve konu toparlanarak ders sonlandırılır.

EK 2.11.

