Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama
Journal of Education and Humanities: Theory and Practice
Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010, 37-60

Eğitim-Bir-Sen

Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi

CEMİL ORUÇ
Muş Alparslan Üniversitesi

Özet. Tarihsel süreç içerisinde üzerinde en fazla tartışmaların yaşandığı ahlak ve ahlaki değerlerin oluşumu, gelişimi ve eğitimi konusu, günümüzün de temel problemlerinden birini oluşturur. Küreselleşme, bilimsel gelişmeler ve iletişim alanındaki ilerlemeler gibi birçok gelişme, neredeyse her toplumun her bireyinin amaçlarını, beklentilerini ve değerlerini değiştirdi. Fakat yaşanan bu gelişmeler ahlaki değerler eğitimi ve değerlerin aktarımını olumsuz yönde etkiledi ve bu, çocukların karakterini inşa etmede, hayatta uygulayabilecekleri değer ve ahlakı öğretmek gibi daha büyük bir probleme yol açtı. Bu durum küresel bağlamda yeni arayışları beraberinde getirirken, konunun temelde bir eğitim problemi olduğu açığa çıkmıştır. Bu bağlamda bu çalışma, okul öncesi dönemde ahlaki gelişim ve ahlaki değerler eğitimini inceleyecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, ahlaki gelişim, değerler eğitimi.

Education of Children's Moral Values in the Preschool Period

Abstract. One of the main problems that the school or educational systems face is that of the development and education of moral and moral values in teaching that were made intense debates throughout historical process. A lot of developments such as globalization, scientific progress and communication changed the aims, expectations and values of every person almost in any type of society. Unfortunately such developments have affected the moral values education and transferring of value in negative aspects, thus this caused a much important issue, which builds children's character by teaching those morals and values for daily life. When this new situation brought about new efforts in the global context, at the same time, it caused a new educational problem. In this context, this article examines moral development and education of moral values in the preschool period.

Key Words: Preschool period, moral development, values education.

Okul öncesi dönem, gelişimin bütün alanlarında yoğun bir hareketliliğin yaşandığı, bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve dini gelişimin birçok açıdan temellerinin atıldığı ve yaklaşık yedi yaşlarına kadarki yaş aralığını kapsayan kritik bir dönemdir (Fowler, 2004, s.405; Hildebrandt & Zan, 2008, s.352; Piaget, 2002, s.228-229). Gelişimin bu dönemi, hayatın ilerleyen dönemleri için bir prototip rolü üstlenmektedir.

Nitekim birçok psikoloji yaklaşımında da, kişinin gelecek hayatındaki mutluluğunun ya da mutsuzluğunun sebeplerinin büyük oranda bu dönemdeki gelişimsel ve eğitimsel özelliklerden kaynaklandığı belirtilir.

İnsanın doğuştan *masum*, *günahkâr* veya *bembeyaz bir sayfa* olduğu yönündeki felsefi tartışmalar bir tarafa, çocuğun içerisinde yetiştiği toplumun ahlakı, değerleri ve dinini benimsediği ve bu özellikler doğrultusunda hayatını sürdürdüğü düşünüldüğünde, hayatın ilk dönemlerinden itibaren bir *eğitim problemiyle* karşı karşıya kaldığımız gerçeği kendisini gösterir. Bu eğitim probleminin temel tartışma alanlarından biri de, *iyi insan* ve *iyi toplum* yetiştirmedir. İşte eğitimin ahlak alanına giren bu boyutuyla ahlak, eğitimin bir konusu haline gelmektedir. Bu çalışmada, öncelikle ahlak ve değer kavramlarını, ahlaki değerler eğitimi ve buna duyulan ihtiyacı ardından okul öncesi dönemde ahlaki değerler eğitiminin mümkün olup olmadığını örnekleriyle açıklayıp bu süreç boyunca uyulması gereken ilkeleri tartışılmıştır.

Ahlaki Değer

Kesin ve genel geçer bir tanımı bulunmamasına karşın ahlak, genel olarak 'herhangi bir durumda ne yapılmalı, ne yapılmamalı?', 'ele alınan durumla ilgili olarak doğru ve yanlış olan nedir?' ve 'insanlar ve düşünceler konusunda iyi ve kötü olan nedir?' gibi sorulara yanıt arar (Naagarazan, 2006, s.2). Bu yönüyle ahlak, genel bir hayat tarzını, bir grup davranış kuralını veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışma ve araştırmaları ifade etmek üzere üç farklı şekilde anlaşılır (Aydın, 2005, s.15). O halde ahlak, insanla başlayan devamında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Güngör, 2000a, s.12). Ahlakın bu tanımına bakılacak olursa onun, toplum, ilişkiler, kendilik ve çevre gibi alanlarla ilgisinin olduğu görülür. Bu anlamda bireyin insan haklarına, hukuka, adalete ve kolektif çabalara saygı göstermesi ahlakın toplum boyutunu; diğer birey ve nesnelere sağladıkları fayda için değil kendileri oldukları için değer verme ahlakın ilişki boyutunu; her bireye yegâne ve tek bireyler oldukları için değer verme ahlakın kendilik boyutunu temsil eder (Wringe, 2006, s.4). Kardavi ise ahlakın bu ilgi alanlarını altı kategoride inceler: Kişinin kendisiyle ilgili olan ahlak, Aile ile ilgili ahlak, Toplumla ilgili ahlak, Hayvanlarla ilgili ahlak, Fiziksel çevreyle ilgili ahlak ve Yaratıcıyla ilgili ahlak (Halstead, 2007, s.285).

Ahlakın tanımından da anlaşılacağı üzere, ahlaki davranış, çok boyutlu ve farklı kategorilere sahiptir. Bu anlamda ahlaki davranışın bilgi,

davranış ve duygu boyutu mevcuttur. Kişi önce başkalarının haklarına saygı göstermek gerektiği, yalan söylemenin kötü olduğu gibi ahlaki kurallardan haberdar olur. Ardından bu bilgiler doğrultusunda belirlenen ahlaki kurallara uyarak davranışlar sergiler. Sonraki aşamada sergilenen davranışlar insanda mutluluk veya suçluluk duygusu oluşturur; kötü bir davranış sergilendiğinde suçluluk hissi ve vicdan azabı duyulur; iyi ve doğru bir hareket ise vicdan huzuru, sevinç veya gurur verir. Bununla birlikte insanda bu üç boyutun sürekli olarak bir bütünlük sağlamadığı da bir gerçektir. Fakat ideal ahlaki davranış her üç boyutun da yaşandığı davranıştır. Gazali, ahlaki davranışın üçüncü boyutundan, yani yapılan kötü durumlardan nefret etme ve iyiliklerin insana huzur vermesi gibi duygu boyutundan mahrum bir davranışın ahlaki olamayacağını belirtir (Gazali, 2004-III, s.65-72; Güngör, 2000, s.41). O halde ahlaki davranışın temel ve ayrılmaz en önemli öğelerinden birinin olaylar veya durumlar karşısında duyulan içsel mutluluk veya vicdan azabı olduğu söylenebilir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalarda, farklı yaklaşımları temsil eden üç ayrı ahlaki kriterin olduğu görülmektedir: *Normların içselleştirilmesi;* yani dışsal kontrol, zorlama olmadan normatif yükümlülüklerin yerine getirilmesi ya da gerekliliklerin yaşanması yahut bireyin kendisi tarafından savunulan bir norma uymadır. *Adalet duyarlılığı;* bir sosyal sistemdeki ödül ve cezaların ya da kaynakların alış-verişi ve paylaşımına dair kurallar hakkındaki adalet bilinci ve duyarlılığıdır. *Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme-vazgeçebilme;* karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçme; eşduygunun (empati), suçluluk duygularının hissedilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verilmediğinde söz konusu olan manevî tatmin denilen duyguların yaşanabilmesi durumunu ifade eder (Çiftçi, 2003, s.49; Mccabe, 1992, s.45).

Doğru ve yanlışla ilgili bütün zihinsel ve sosyal süreçleri kapsayan ahlak (Dewey, 1920, s.167; Mccabe, 1992, s.45), insan hayatında, *yapmalı* veya *yapmamalı* şeklinde kendisini gösterir. Yapılması gerekenler ahlaki iyiyi, yapılmaması gerekenler ise ahlaki kötüyü ifade eder. Bununla birlikte ahlaki davranışın dış baskıların etkisi veya ödül beklentisinden mi kaynaklandığı problemi ahlaki gelişimi yakından ilgilendiren bir konudur. Çünkü sadece dışsal etkilerle, ödüle ulaşma veya cezadan kaçınma şeklinde başlayan ahlaki gelişim, evrensel ahlaki değerleri benimseme, yani ahlakı içselleştirip bu değerler uğrunda insana doğrudan bir fayda sağlamıyor olsa bile insanda vicdan huzuru uyandırması ideal ahlaki davranışın bir ön koşuludur.

Ahlak ve ahlaki davranışla ilgili bu açıkladıktan sonra değer kavramına da kısaca değinmek gerekir. Değer, çeşitli alanlarla ilişkisi bakımından farklı şekillerde tanımlanmış, özellikle ekonomiyle ilişkisi bakımından ele alınmıştır. Biz konumuz itibariyle değeri ahlakla olan ilişkisi bakımından inceleyeceğiz.

Değer, bir şeyin arzu edilebilir (iyi) veya edilemez (kötü) olduğu yönündeki inançtır. İnanç olması bakımından insan yaşantısının belli bir yönüyle ilgili idrak, duygu ve bilgilerin bir bileşeni olarak değerlendirilir. Ancak değer inancın spesifik bir şekli olmasından dolayı inançtan daha üst bir zihinsel organizasyondur. Bu yönüyle değerler özel bir inanç sistemi (çoğulcu demokrasinin en iyi sistem olduğuna inanma), davranış tarzı (dürüst, sabırlı ve cesur olma), bir varlık izahı (barış, hoşgörü ve eşitlik) ve ahlaki bir yargı (doğru, güzel ve adil) gibi alanlarla ilişki içerisindedir ve bu alanlara atıfta bulunur (Bayraklı, 1999, s.29-66; Güngör, 2000b, s.27; Ülken, 2001, s.283; Öner, 1999, s.399-427; Zajda, 2009, s.xıv). Değerlerin bir inanç ve davranış tarzı olmasının yanı sıra, kabul edilebilir ve edilemez olan şeyler hakkında rehberlik etme gibi bir fonksiyonu da vardır. Değerin bu yönünün tercih, karar ve hareketlerimizde rehberlik etme ve kişiyi çeşitli faktörlerden oluşan yapılara yönlendirmek gibi bir rolü vardır (Leenders &Veugelers, 2009, s.22; Naagarazan, 2006, s.2). O halde değer, bir davranışı tanımlamaya yönelik bir yapı değil, o davranışın aranması, tercih edilmesi ve arzulanması yönündeki etkin mekanizmayı temsil eder (Grünberg, 2000, s.6).

Değer oluşturmak ve bir değerler sistemi kurmak insana ait bir özelliktir ve insanın diğer canlılardan ayırıcı yönünü temsil eder. Tür olarak insanın ayırt edici özelliği, onun bilme, değerlendirme, eylemde bulunma gibi basit ve karmaşık insan etkinliklerini gerçekleştirmesidir. İnsana özgü bu tür etkinlikler bireyler tarafından insanın amacına uygun bir şekilde gerçekleştirildiğinde insanın değerlerini meydana getirir. Bu bakımdan değerler kısaca 'tür olarak insanın bütün başarıları' olarak tanımlanabilir (Kuçuradi, 1998, s.7-40; Tepe, 2002, s.352). Bununla değer kabul edilen şeyin insanı koruması ya da insani olanı öngörmesi, beraberinde değerlerin eğitimini ve bu eğitimin insani olanı öncelemesi gündeme gelir.

Genel olarak değerlerin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz: Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Değerler bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlik, yardımseverlik) ilişkilidirler. Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin itaatkârlık değeri,

evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Değerler değişime açıktır. Zaman içinde etkileşim veya ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000, s.60; Kuçuradi, 1998, s.52; Hill, 2004, s.1).

Felsefi temelde tartışılan temel sorunlardan üçü, '*değerlendirme açısı*'yla ilgilidir. '*Ahlaki, estetik ve epistemolojik'* değerlendirmeyle ilgili problemlerin, '*iyi-kötü, güzel-çirkin ve doğru-yanlış nedir*?' gibi bir problematiki mevcuttur (Kuçuradi, 1998, s.76). Bu sorulara paralel olarak, ahlaki değerler, dini değerler, ekonomik değerler, ilmi değerler, sosyal değerler, estetik değerler, hukuki değerler gibi sınıflandırmalar da yapılmıştır (Peterson & Seligman, 2004, s.35-39; Gaus, 2001, s.1-13; Zajda, 2009, s.XV; Halstead, 2007, s.284). Konumuzla ilgisi bakımından ahlaki değerden kısaca bahsedeceğiz.

Bireyin 'doğru' veya 'yanlış' olarak nitelendirilen davranışlarının 'iyi' ve 'kötü' olarak değerlendirilmesi ahlaki değerleri doğurur. Ahlaki değerleri iyi ve kötü olarak nitelendirilen davranışlarla ilgili değerler olarak tanımlanabilir. 'İkiyüzlülük ve yalancılık nasıl bir davranıştır?' sorusuna, 'kötü' şeklinde bir yanıt alınıyorsa bu ahlaki bir değerlendirmedir (Erdem, 2003, s.41). Bu değerlendirmeler, belirli bir yapı içerisinde insanların karşılıklı ilişkilerini belirleyen normlardır. Ahlaki değer yargıları, evrensel olanın özneldeki açılımıdır ve dolaylı olarak insan ve toplum için dolaylı bir fayda unsuru olmaktadır (Lovecky, 1994, s.1-2; Timuçin, 2002, s.46). Yazılı olmayan bu normlara uymak, Ülken'e (2001, s.262) göre bilerek değil, inanarak sağlanılır. Çünkü ahlaki değerlerin inanç boyutu, bilgiyi de kapsayan çok yönlü, karmaşık bir nitelik gösterir ve bu inanç boyutuyla yaşanmayan ahlaki değerler sadece bilgi boyutuyla kişinin zihninde yer edinen ama gerçek yaşamda karşılık bulamayan yapılara dönüşür. Maslow (1996, s.68), ahlaki değerlerle ruhsal sorunlar arasında bir ilişkinin olduğunu belirtir. 'İyi insan kimdir?', 'Doğa, ölüm, yaşlanma, acı ve hastalıklarla bir insan olarak ilişki nedir?', 'Diğerlerine karşı sorumluluklar nedir?', 'Nelere sadık olunmalıdır?', 'Nelerin uğrunda ölmeye hazırlıklı olunmalıdır?' gibi soruların hem teoride hem de uygulamada cevabının büyük oranda ahlaki değerler ve bunların eğitimiyle ilgili olduğu belirtilir.

Ahlak ve Değer Eğitimi Modelleri

Birey, yetiştiği toplum içerisinde nasıl davranılması ya da nasıl davranılmaması gerektiğini yetişkinlerden öğrenir ve ardından bunları kendisinden sonra yetişen bireylere aktarır. Bu durumda ahlak ve değerin başlı başına bir eğitim konusu olduğu anlaşılır. Bu eğitim meselesinin Güngör'ün (2000b, s.14) ifadesiyle şu problemleri karşımıza çıkar: Ahlakı kimlerden, ne zaman ve hangi vasıtalarla öğreniyoruz? Davranış kuralları arasında doğuştan getirilenler olabilir mi? İyi ve kötü kavramlarını nasıl ediniyoruz? Hangi tip otorite ahlak konusunda daha etkili oluyor? Ahlaki davranışta bilgi ve duygunun yeri nedir? Vicdan dediğimiz şey nasıl doğuyor ve gelişiyor? Ahlaki davranışta iç kontrol ve dış kontrol mekanizmalarından hangileri daha etkilidir? Ahlaki gelişmenin belli bir sonu var mıdır? Bu sorularını araştıran birçok çalışmanın yapıldığını ve bunun sonucunda birçok yaklaşımın gündeme geldiği bilinmektedir.

Ahlaki gelişim ve eğitim konusunda üç farklı yaklaşım uzun süre varlığını korumuştur. Bunlar, Freud'ın psikoanalitik yaklaşımı, Piaget ve Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisi ve sosyal öğrenme yaklaşımlarıdır (Snarey & Samuelson, 2008, s.55; Erikson, 1963, s.257). Tarihi süreç içerisinde bu yaklaşımlara birçok eleştiri yapılmış, yeni modeller önerilmiş, fakat genel anlamda bu yaklaşımların etkinliğini sürdürdüğü görülmüştür.

Freud ahlakı, bireyin içgüdüsel isteklerinin süperego/vicdan vasıtasıyla kontrol altına alınması şeklinde algılar. Toplumsal kurallar süperego yoluyla kişiliğe mal edilir ve yaklaşık 4-6 yaşlarında kişilik ve ahlak gelişiminin ana hatları tamamlanır. Bu yaşlardan sonra da önemli başka bir gelişme olmaz. Sosyal öğrenme modeli, toplumsal normların modelleme süreçleriyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bilişsel gelişim teorisinde ise evrensel ahlaki gelişim basamaklarına uygun olarak gelişen ve belirli bir sıra ile hem bireyi hem de çevreyi karşılıklı etkileyen bir yapı söz konusudur.

Ahlak gelişimi ve eğitimi konusundaki modern yaklaşımların neredeyse tamamı Piaget ve Durkheim'den etkilenmiştir. Durkheim, aynı zamanda ahlak eğitiminin de hedefi olan ahlakın üç boyutundan bahseder: 1- Ruh disiplini. Disiplin, tutarlı ve güvenilir davranış, sosyal normlara saygı ve otorite hissine içerir. 2- Sosyal bir gruba bağlanma ve özgecilik. Ahlaki davranış ve ahlaki eğitimin öğesi, sosyal grup ve toplumdur. Durkheim'e göre ahlaklılık, sosyal ve kişilerüstü bir aktivitedir. Kendi mutluluğunu isteme ve benmerkezcilik hiçbir zaman ahlak olarak değerlendirilemez. Biz ancak sosyal bir varlık olmamızdan ötürü ahlaki

bir varlığız. Çocuk, toplumun kültürel mirasına girdiğinde, sosyal bir kimlik ve özgeciliği elde eder. 3- Özerklik. Ahlakın üçüncü temel alanı, özerkliktir. Toplum çocuk için nihai otoritedir fakat kişi toplumun kurallarına uyup uymamakta serbesttir (Snarey & Samuelson, 2008, s.57).

Piaget zihinsel gelişim, kişilik gelişimi ve ahlaki gelişim arasında zorunlu bir ilişki kurar (Hildebrandt & Zan, 2008, s.354). Ona göre ahlaki gelişim, zihinsel gelişimle paralel olarak organizmanın çevresi ile ilişkisi sonucu 'özümleme' ve 'uyum sağlama' süreçleri ile gerçekleşir. Özümleme ile organizma çevreden gelen uyarıcıları mevcut yapılarına göre içe alır. Uyarıcılar mevcut yapılarla yorumlanamayan yeni unsurlar da içerir ve bu durum zihinsel bir çelişki doğurur. Ne var ki bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için uyum sağlama sürecine başvurulur. İşte uyum sağlama, organizmanın özümlediği yeni bilgiler doğrultusunda mevcut yapılarını değiştirmesidir. Organizma bu süreçleri tekrar yaşayarak gittikçe daha üstün yapılara ulaştırır (Çileli, 1986, s.24). İşte bu gelişimle orantılı olarak okul öncesi dönemdeki çocuğun ahlaki gelişim özellikleri iki kavramla açıklanır. Bunlar egosantrizm ve realizmdir. Çocuk egosantrik düşündüğü için ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olunabileceğini ve bunun da olağan bir şey olduğunu bilmez. Ona göre ahlaki hüküm tektir ve herkes onu kabul etmelidir. Çocuk realist olduğu için sosyal hayatın kurallarını veya psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünür (Güngör, 2000b, s.46). Çocuğun ahlaki gelişimi bu iki durumdan kurtulmasıyla orantılı olarak gelişir. Piaget bunu 'karşılıklılık' kavramıyla açıklar. Çocuk diğer çocuklarla karşılaştıkça, onlarla iletişime girdikçe, hem ben merkezcilik hem de realizmde zayıflamalar olur (Piaget, 1972, s.355). Bu süreç yaklaşık olarak yedi yaşlarına kadar devam eder. Sosyalleşmeye bağlı olarak çocuk kurallara karşı saygılı olmayı ve ödül-ceza beklentisiyle uyma davranışı göstermeyi öğrenir (Piaget, 1972, s.1-3). Ayrıca Piaget çocuk-çevre etkileşiminin çocuğun bilgi ve anlayışını yapılandırmada etkin olacağını, böylece çocuğun bilişsel gelişimine de katkıda bulunacağını belirtir (Hildebrandt & Zan, 2008, s.352). Bu, bireyin bağımlı ahlaktan özerk ahlaka geçişini kolaylaştıran ve taklitten kurtularak kendi yapılandırılmış bilişsel yeteneklerinin rehberliğinde gelişen bir süreci beraberinde getirir.

Piaget gibi Kohlberg de ahlaki düşüncenin gelişimini büyüme ve gelişme süreçleriyle kavramsallaştırır. Bununla birlikte Piaget'den farklı olarak, ahlaki gelişimi ahlak basamakları dediği teorik yapılarla inceler. Onun basamak kavramı, bir çocuğun aşama aşama her bir ahlaki basamağı geçmesi gerektiği düşüncesine dayanır. Kohlberg aynı

zamanda çocukların herhangi bir basamağı atlayarak ahlaki gelişim basamaklarını tamamlayamayacaklarını ve çocuk ve yetişkinlerin ahlaki gelişim basamaklarını aynı oranda geçemeyeceğini belirtir. Onun iddiası, birçok yetişkinin yaşlarına göre olmaları gereken basamaktan daha düşük bir basamakta yer alabileceğidir (Emling, 1977, s.297). Kohlberg çocuğun ahlaki gelişimini şu basamaklarda değerlendirir: 1- Ahlaki davranış, çocuğun ceza gibi hoş olmayan sonuçlarla ilgili beklentilerinin rehberliğinde gelişir. 2- Kendi ihtiyaçlarını –bazen de başkalarınkini- karşılamak, bireye kazandırılan yararlı sonuçlar. 3- Diğerlerinin hoşlanacağı ve onların onayını alacak şeyleri yapmak, otoritenin kabul görmesi veya reddetmesine dayanan bir yapı. 4- Ahlaki yargı, yasalara uygunluğa dayanır. Doğru olan şeyler, bireyin ihtiyaçları ve toplumun huzuruna dayanır. 5- Ahlaki yargı, toplumsal anlaşma, kamu yararı, özgürlük ve hayat hakkı gibi genel haklar gözetilir. 6- Evrensel ahlaki ilkeler önem kazanır, insan haklarındaki eşitlik, insan onuru gibi evrensel değerler gelişir (Brandt, 1996, s.89).

Tablo 1.
Kohlberg'in Okul Öncesi Dönem Ahlak Evresi

Gelenek Öncesi Düzey (0-8 yaş)	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
1. Bağımlı Ahlak (0-5 yaş)	Ceza ve desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma, itaat etme, kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma	Cezadan kaçınma ve otoritelerin üstün gücü	Benmerkezci bakış açısı. Başkalarının çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki bakış açısını ilişkilendirmez. Eylemler, başkalarının psikolojik çıkarları açısından değil, fiziksel olarak düşünülür. Otoritenin bakış açısını kendisininkiyle karıştırma.
2. Bireyselcilik, araçsal amaç, değiş-tokuş (5-8 yaş)	Kurallara yalnızca birinin yakın çıkarına yaradığında uyma; kendi çıkar ve gereksinimlerini karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru olan aynı zamanda adil olandır, eşit bir değiş-tokuş, bir anlaşma, bir pazarlık.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğunuz bir dünyada kişinin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi.	Somut bireyselci bakış açısı. Herkesin kolladığı kendi çıkarları olduğunun ve bunların çatıştığının, böylece doğrunun göreli olduğunun farkında olma.

Kaynak: (Kohlberg, 1984, s.56; Gander & Gardiner, 1995, s.263; Massey, 1988, s.91).

Piaget ve Kohlberg'in teorileri dışında, Lickona ve Damon'un da geliştirdikleri bir ahlak kuramı vardır. Lickona'ya göre, üç yaşlarındaki çocuk benmerkezci düşünceye sahiptir. Bu yaş grubundaki çocukların

arzu ve istekleri diğerlerinin istekleriyle çakıştığında çocuk olayları kendi bakış açısına göre olayları tanımlar. Onların kendi istekleri herhangi bir menfaat teşkil etmiyorsa diğerlerinin düşünce ve ihtiyaçlarına açık olurlar. Lickona bu düşünce aşamasına ahlaki akıl yürütmenin 'sıfır aşaması' adını verir. 4.5 ile 5.5 yaşları arasında çocuk 'birinci aşama'ya geçer. Birinci aşamadaki bir çocuk kendi dışındakilerinin bakış açılarını hesaba katar. Aslında çocuklar sürekli bu bakış açısını kullanmazlar fakat bu süreci değerlendirirler. Bu çocuklar, yetişkin otoritesinin bakış açısının, doğru bakış açısı için yegâne doğru olduğu yönünde inanmaya eğilimlidirler. Çocuğun akıl yürütmesinde doğru olan şey yetişkinin anlattığıdır. İtaatin nedeni çevreden edinilen yaşantıların bir sonucudur. Çocuklar 5.5 yaşlarından itibaren 'ikinci aşama'nın karakteristik özelliklerini göstermeye başlarlar. İkinci aşamadaki çocuklar herkesin kendi bakış açısına sahip olduğuna ve her bireyin kendi bakış açısına göre hareket etme hakkına sahip olduğuna inanır. Karşılıklılık ya da sana karşı adil olana adil davranmak bu aşamanın motive edici faktörlerindendir (Massey, 1988, s.88). Lickona'nın öngördüğü ahlaki değerlere dayalı eğitimde birey zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Çünkü iyi insan, zekasını diğerlerinin iyiliği için kullanır ve daha iyi bir dünya kurmak için çalışır (Akbaş, 2008, s.16).

Damon ise Kohlberg'i birçok alanda eleştirir. Ona göre, çocukların ahlaki düzeylerini öğrenmek için anlatılan hikâyeler çocuğun deneyimlerinin dışında olduğu için çocukların kendi ahlaki akıl yürütme ve davranışları konusundaki güncel düşünceleri genellikle ihmal edilmiştir. Damon aldatma, yalan söyleme ve yardım etme gibi çocuk için izole olmuş davranışlar üzerinde yoğunlaşmaktansa, çocuğun kendi davranışları üzerinde akıl yürütmesinin daha sağlıklı olacağı düşüncesindedir. Damon çocuklara diğer çocuklar arasında bir ödülü nasıl dağıtılması gerektiğini sorduğu pratik yöntemler geliştirir. Çocukların davranışlarındaki durumlar onların ahlaki akıl yürütmeleri hakkında fikir verir. Damon'a göre yargı ve davranış arasındaki ilişki ileri düzeylerde daha yüksektir. Damon, dört yaşından on iki yaşına kadar, altı aşama sıralar. 0-A ve 0-B aşamaları boyunca, çocuklar, herhangi bir karmaşa durumunda, sadece bir bakış açısı üzerinde yoğunlaşırlar.

0-A aşama (3-4 yaşları): Tercihler, çocuğun kendi ilgilerine göre belirlenir. Çocuklar, yetişkinlerin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için var olduklarını düşündüklerinden dolay, otoritenin isteklerinin kendi istekleriyle aynı olduğunu düşünürler. Kendi isteklerini otoritenin istekleriyle uyumlu hale getirmek için uğraşırlar.

0-B aşama (4-5 yaşları): Tercihler, dışsal gerçekliklere göre şekillenir. Çocuklar otoriteyi kendi bakış açılarına göre görür, ama yetişkinlerin isteklerinin kendi isteklerine engel olabileceğini anlar.

1-A ve 1-B aşamasında katı bir eşitlik düşüncesi, çocuğun adaletle ilgili akıl yürütmesine girmeye başlar.

1-A aşama (5-6 yaşları): Tercihler, katı eşitlik düşüncesine dayanır. Herkes eşittir. Çocuklar otoriteyi, güçleri, öncelikleri ve konumları dolayısıyla itaat edilmeye değer doğal hak sahibi olarak görürler.

1-B aşama (7-8 yaşları): Karşıt görüşler ve özel ihtiyaçlar arasındaki uzlaşmalar, göz önünde bulundurulur. Çocuklar, yetişkinlerin kendilerine sundukları durumlara itaat ederler (Massey, 1988, s.89).

Ahlaki gelişim ve eğitim modellerini açıkladıktan sonra değer eğitimi modellerine kısaca değinmek gerekir. Bunları dört başlık altında toplayabiliriz: *1- Değer Aktarma*. Baskın derecede homojen toplulukların açık bir gerçek, kalıcı ve bağlayıcı değerler anlayışı vardır. Değerler hangi yönde olursa olsun amaç gençlerin tavırlarını şekillendirmek, karar mekanizması ve eylemlerini etkilemektedir. Esas amaç ise bir değerler sistemini aktarma arzusudur. *2- Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması*. Geçmişte içselleştirilen değerler ve normlar konusunda düşünme yoluyla kişi bilinçlendirilir ve güncel duyguların da yardımıyla tutarlılık ve tutarsızlıkların farkına varılması sağlanır. Ardından tutarlılık ve tutarsızlıklar üzerinden ayrıntılı bir şekilde çalışılır ve böylece kişinin kendi kişisel kimliğini bulması ve istikrarlı hale gelmesine imkân verecek bir düşünce, duygu ve karar birliği yaratılması hedeflenir. *3- Değer Geliştirme.* Bu modelin savunucularının en önde geleni ahlaki gelişimi altı döneme ayıran Kohlberg'tir. Eğitimcinin görevi öğrencilerin hangi aşamada olduğunu belirlemek ve bir sonraki düzeye geçişi sağlamak üzere o düzeyin argüman biçimini kullanmaktır. *4- Değer İletişimi:* Etkileşimin değer kazandırmada belirleyici faktör olduğunu iddia eder (Habermas, 1999, s.135). Bu teoride, ahlaki merkezileştirmede Ben, Sen ve Biz perspektifi arasındaki değişim anlaşılmaktadır. Böylece insanlar değerleri yalnızca kendi perspektifinden ifade etmeyi öğrenmez, aynı zamanda başkasının yerine geçmeyi ve olayları ötekinin perspektifinden görmeyi öğrenir. İnsanlar, değerler hakkında iletişim kurarlar ve tartışma süreci yoluyla bir yargı kapasitesi kazanırlar, içerik ve gerekçelerine göre sorumlu hale gelmiş varsayımları yeniden oluştururlar. Amaç ahlaki bir bakış açısından hangi değerler ve normların meşru biçimde somut eylem ve karar vermeye yönelimine rehberlik etmesi gerektiğini açıklığa kavuşturmaktır (Ziebertz, 2007, s.455-461).

Tablo 2.
Değer Eğitimi Modellerinin Karşılaştırılması

	Değer Aktarımı	Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması	Değer Geliştirme	Değer İletişimi
Hedef	Kişi önceden seçilen değerleri ve normları benimseyecektir.	Kişi zaten kazanılmış ahlaki yaklaşımları tanımalı ve potansiyel olarak bazılarını reddetmelidir.	Kişi aşamalı olarak ahlaki yargı duygularını geliştirmelidir.	Kişi değerler ve normların çekiciliği ve potansiyelini bir ahlaki bakış açısından belirlemelidir.
Metod Süreç	Değerlerin bilişçi, duygusal ve motivasyonel metodlar yoluyla doğrudan aktarılması.	Kazanılan değerler ve normların bilincine varmalı ve onlarla çatışmalıdır.	İkilem öyküleri kullanma yoluyla ahlaki çatışmaların tartışılması.	Perspektifteki çeşitli değişikliklerle birlikte bir tartışma sürecine katılım.
Değer Yönelimi	Aktarılacak değerler ve normların içeriğinde yatmaktadır.	Subjektif düşünce, hissetme ve yapmanın optimize edilmesinde yatmaktadır.	Prensiplerin rehberliğinde ahlaki yargının oluşturulmasında yatmaktadır.	Kişinin hem metod hem de hedef olan ahlaki olgunluğunda yatmaktadır.
Değer Çoğulculuğu	Kişi tarafından benimsenecek değerlere indirgenmiştir.	Bireysel önem taşıyan değerlere indirgenmiştir.	İşlevsel maksatla seçili ikimleler içinde gündeme getirilir.	Değerler ve normlar ilişkin bir çıkış noktası ve bir tartışma konusudur.

Kaynak: Ziebertz, 2007, s.462.

Ahlaki Değer Eğitimine Duyulan İhtiyaç

Ahlaki değer eğitimine duyulan ihtiyaç, toplumda ahlaki değerlerin erozyona uğraması ve toplumu oluşturan insanların ahlaksızlaşmasıyla kendisini hissettirir. Bu açıdan hedef olarak ahlaki değerler eğitimi ve modernleşmeye bağlı olarak içi boşaltılmış değer anlayışının eleştirisi önemli bir ihtiyaç haline gelir.

Ekşi (2003, s.79), genel anlamda eğitimin amacını akademik açıdan başarılı ve temel ahlaki değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi olarak açıklamasına karşın, Fromm'un (2003, s.119) 'Bencil olmanın günah, başkalarını sevmenin ise erdem olduğu öğretisi, çağdaş toplumun gündelik hayatı ile açıkça çelişmektedir.' teziyle pek uyuşmamaktadır. Fromm'a (2001, s.89) göre modernite, sadece ilkel topluluklardan sanayileşmiş bir uygarlığa geçişi sağlamamış, aynı zamanda onlara yeni bir özgürlük hissi, yalnızlık, toplumdan soyutlanma, şüphe ve endişeyle dolma, yeni bir itaat alanı oluşturma ve akıl dışı aktivitelere saplanma gibi boyutlar açmıştır. Giddens'ın (1990, s.173) ifadesiyle modernlik, dünyadaki herkesin anlayabileceği şekliyle 'yıkılmış' ve 'yaralanmış' insan topluluklarından başka bir şey olmayabilir. Bu ahlaki kriz durumunun çözüm önerileri ise, yine içeriği boşaltılmış değerler olmaktadır (Arslan &Yaşar, 2007, s.11)

Modern dünyanın pek çok açıdan birey ve toplum üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu bir gerçektir. Fakat en büyük olumsuz etki bireysel ve toplumsal ahlaki değerlerin büyük oranda sarsılmış olmasıdır. Yarım asır önce batı toplumlarında bile gayri meşru olarak kabul edilen birçok davranışın günümüzde meşru ve sıradan davranışlar sayıldığı bilinmektedir. Ancak daha mutlu, eşitlikçi, barış ve huzur dolu bir yaşam şekli beklenirken, insanlık küresel bağlamda sonucu kestirilemeyen tarzda bir kaos içerisine girmiştir. Bunun önde gelen nedenleri olarak dinin ve ahlaki değerlerin dışlanması sayılabilir. (Köylü, 2007, s.291; Ayhan, Hökelekli, Mehmedoğlu, Öcal & Ekşi, 2004, s.13). Wringe'e (2006, s.3) göre, bu tür durumlar insanları bazı araştırmalara sevk etti. Onun 'ahlaki bir kriz' başlığıyla tartıştığı bu problemlerin çözümü, ahlaki iyi ve kötünün öğretilmesi ve yaşanmasıyla gerçekleşir. Fakat modern eğitim, bu ahlaki değer krizinin cevabını bulamadığı gibi, bu değer boşluğunu ne ile dolduracağını da çözememiştir (Kenan, 2007, s.276; Bıçak, 2004, s.60-61). Değerler alanının pozitivist bilginin dışında kabul edilmesi ve sürekli olarak 'biz' yerine 'ben'i öncelemesi, henüz gelişmenin başlangıcında çocuğun kırması gereken egosantrizmi hayatın tamamına yaymaktadır. Bu da beraberinde önlenemez problemleri gün yüzüne çıkarmaktadır.

Almanya, Hollanda, Avusturya ve İngiltere'de yapılan bir araştırmanın sonuçları modern çağın ahlaki değer algılarını açığa çıkarması bakımından önemlidir: Sonuçlar değerlerin, kişisel özgürlüğün altını çizen, belli derecede hedonizmi (olumlu cinsellik görüşü dâhil) destekleyen, kişisel mutluluğu öne çıkaran bir mutçuluğu vurgulayan değerlerin gençlerin zihinlerine açıkça egemen olduğunu göstermektedir. Bu değerler öğrencilerin % 90'ından fazlası tarafından özellikle önemli olarak görülmektedir. İhtiyaç sahiplerine yardım etme, ailevi bağlara bağlılık ve topluma katkıda bulunma dahil olmak üzere, sosyal unsurları vurgulayan değerler ikinci sırada gelmektedir. Bu ikincil değerler arasında ayrıca "çok para kazanmak" da vardır. Üçüncü sırayı ise; adil ve dürüst bir dünya yaratmaya katkıda bulunma, kariyer basamaklarını tırmanma (yüksek makam sahibi olma) gibi farklı değerler karışımı yer almaktadır. Dini değerler ise en son sırada gelmektedir. Aynı zamanda "inanacak bir şeye sahip olmak" anlamına da gelebilen "bir dini olmak" cevap verenlerin % 56'sının önemli gördüğü bir özelliktir. Ancak bu değerler arasında Tanrı sözcüğünün göründüğü yerlerde onaylama % 50'nin altına düşmektedir (Ziebertz, 2007, s.449).

Dünyanın değişik yerlerinde bu ahlaki değer krizlerinin önlenmesine yönelik bazı çalışmalar yapılmakla birlikte bunların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Örneğin ABD'de 1995 yılında 'Yaşayan

Değerler Eğitimi Programı' adı altında bir program hazırlanmış ve dünya çapında artan şiddet, yükselen sosyal problemler, ötekilerine saygısızlık gibi modern dönemin hastalıklarına karşı 'Değerlere Çağrı' başlatılmıştır. On iki temel değer belirlenmiş ve bunların eğitimine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Tillman & Hsu, 2000.VII). Ne var ki bu tür çalışmaların iki temel açmazı bulunmaktadır: Ahlaki değerler eğitimine bir hazırlığın olmaması ve toplumda bu konulara ilginin azalması (Barrow, 2007, s.162; Zajda, 2009, s.XV; Maslow, 1996, s.68).

Görüldüğü gibi, tüm gelişme ve ilerlemelere rağmen, ahlaki değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, tüm zamanlardakinden daha yoğun bir şekilde kendisini hissettirmektedir. Özellikle küreselleşme, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve bunun bir sonucu olarak 'dünyanın küçük bir köye dönüşmesi', ahlaki değerler eğitimini sadece okul veya aileye değil, toplumun bütün unsurlarına bir sorumluluk olarak yüklemeyi gerektirmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Değerler Eğitimi

Gelişimin bütün alanlarıyla ilgili olarak, okul öncesi yıllar hem edinilen davranışların kalıcılığı hem de gelecek yıllardaki birçok davranışa temel teşkil etmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Karşı tezler olmasına rağmen, bu yaş grubundaki çocukların yoğun ilgi ve dikkat, etkili gözlem yeteneği, öğrenmeye hazır oluş, yepyeni bir dünya şekillendirme, zihinsel aktiflik gibi üstün özellikleri düşünüldüğünde hayatın bu ilk yıllarını bütün gelişimsel özellikleriyle incelemek gerekmektedir.

Erken dönemlerde diğer bireylerle girilen karşılıklı ilişki sonucu, geçici de olsa kazanılan davranışlar, sadece kısa süreli davranışlar değil, aynı zamanda uzun vadeli ve bir şekilde çocuğun gelecekteki hayatını etkileyen davranışlardır (Thornberg, 2008, s.59; Piaget, 2002, s.228). Çocuklukta edinilen değer ve tutumlar onun beklentilerini şekillendirmeye devam eder ve hayat boyunca vereceği kararlarda etkiler. Aynı şekilde edinilen bu değerlerin belli bir süre sonra topluma aktarılması da böylece mümkün hale gelir (Laming, 2009, s.137).

Ahlaki gelişimin başlangıç noktası olarak 'rol alma yeteneği'nin gelişimi gösterilir. Kohlberg (1969, s.398) rol alma yeteneğini, 'bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek ve kendi davranışlarına da başkalarının davranışları gibi tepki gösterebilmek' şeklinde tanımlar. Bu yeteneğin çocukta yaklaşık olarak üç-dört yaşlarında gelişmeye başladığı belirtilir. Blum (1994, s.30-32) ise ahlaki değerlerin çocukta yerleşmesini, çocuğun kendisi dışındakilerini algılamasıyla başladığını belirtir. Çocuğun

kendisi dışındaki varlıkların ne düşündüğünü, onların yerinde olsa ne yapacağını tahmin etmeye başlaması, yani empati kurmaya başlaması ahlaki gelişim ve eğitimin ilk basamağını oluşturur.

0-6 yaş dönemi neredeyse bütün ahlaki gelişim teorilerinde 'ahlak öncesi dönem' olarak nitelendirilir. Çocuk bu çağda gerçekçi anlamda bir iyi-kötü fikrine sahip değildir. Çocuk ancak üç yaşına doğru bazı davranışların iyi bazılarının da kötü olduğunu öğrenmeye başlar. Fakat bu yaşta henüz bazı davranışların neden iyi bazılarınınsa neden kötü olduğunu anlayacak düzeye gelmemiştir (Hökelekli, 2007, s.629). Bu dönemde çocuğun davranışları büyük oranda anne babasına bağlıdır ve onun onayını almaya yöneliktir.

Çocuğun doğasında hem iyiye hem de kötüye yönlendirilebilecek kendini koruma eğilimi, taklit, özdeşleşme, çözümleme, cinsellik, haz ve elemle ilgili duyguların doğal bir şekilde bulunduğu kabul edilecek olursa (Kerschensteiner, 1954, s.123), Kohlberg'in (1969, s.398) belirttiği yaklaşık 3-4 yaşlarından itibaren bu duygu ve eğilimlerin informal bir şekilde eğitimi önem kazanır. Nitekim deneyimler göstermektedir ki, 3-7 yaş dönemi çocukları, etkileşime dayalı işbirliği ve değerlerle oluşturulmuş ortamlardan hoşlanmaktadır. Çocuklar, değerleri ve pozitif sosyal iletişim yeteneklerini öğrenmekten; suçlama, utangaçlık ve kızma gibi durumlardan daha ziyade, saygı, sabır ve açık kurallarla oluşturulmuş besleyici çevrelerden zevk duyarlar aynı zamanda düşünce ve hislerini açığa çıkarmaktan, bilgilenmekten hoşlanırlar. Onların kavram dünyaları, yapısalcı bir şekilde ve eleştirel düşünme yetenekleri, sosyal yetenek, duygusal gelişme ve özsaygı aracılığıyla gelişir (Tillman&Hsu, 2000, s.XI). Erken dönemlerden itibaren böyle bir çevrede yetişen çocuğun ben-merkezci düşünce yapısının 'biz' anlayışı yönünde gelişeceği muhakkaktır. Böylece kişiler arası bağlılığın üstün olduğu durumlarda başkasının iç dünyasına inanma güçlenecektir (Ülken, 2001, s.263).

Okul öncesi dönemde çocukların ahlaki değerler eğitiminin en önemli yönü çocukların değerleri keşfetmeleridir. Değerlerin keşfi ise çocukların birçok olguyu birleştirmeleriyle mümkündür. Yeni kavramlar öğrenmek, sosyal yetenekleri paylaşma, düşünme, oyun, şarkı söyleme, hareket ve resimlemeyle bir araya getirme gibi çeşitli duyuları kullanarak farklı alanları birleştirmeyle gerçekleşir (Tillman & Hsu, 2000, s.XI). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusunda 1995 yılında ABD'de hazırlanan ve dünyanın birçok yerinde uygulanan programda işbirliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve bütünlük gibi on iki değer belirlenmiş ve bu programın hedefleri şöyle açıklanmıştır. 1-Bireylerin kendileri,

diğerleri ve geniş çapta bütün toplumla ilgili olarak pratik uygulamaları ve farklı değerleri yansıtma ve bunları düşünmelerine yardımcı olmak. 2-Pozitif kişilik geliştirme ve sosyal seçeneklerle ilgili olarak sorumluluk, motivasyon ve anlayış geliştirmek. 3-Bireyleri kendi kişisel, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerini seçmelerinde esin kaynağı olma ve kendilerini geliştirme ve derinleşmelerinde pratik metotların farkına varılmasını sağlama. 4-Eğitimci ve uzmanları, öğrencilere bir hayat felsefesi kazandırma, bütün yönleriyle gelişimlerini kolaylaştırma, toplumla saygı, güven ve azimle kaynaşmalarında cesaretlendirmek (Tillman & Hsu, 2000, s.VIII).

Programın birçok ülkede uygulanabilirliği ve olumlu geribildirimlerin varlığı (Tillman & Hsu, 2000, s.VIII), ayrıca gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar (Kohlberg, 1969, s.398; Maslow, 1996, s.68; Piaget, 1972, s.1-3), şekil ve nitelik olarak yetişkinlik dönemindekinden farklı olsa da okul öncesi dönemde, ahlaki gelişime bağlı olarak bir ahlaki değerler eğitiminin mümkün olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Değerler Eğitiminin Niteliği

Ahlaki gelişim ve eğitim konusunda yapılan çalışmalarda iki temel kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlar özerklik ve karşılıktır. Bu iki kavram ahlak eğitiminin temel eksenini oluşturur. Bu bağlamda disiplini sağlama gerekçesiyle kişiliği boyunduruk altına alma ne kadar hatalıysa, tarihsel-kültürel mirası sürdürme adına güncellemeyi engellemek de o derece hatalıdır (Çileli, 1989, s.109). Cüceloğlu (2006, s.149-151), bu yaş çocuğunun yedi temel gereksinimini şöyle açıklar: 1-Değerli olma duygusu. 2-Güven ortamı, 3-Yakınlık ve dayanışma duygusu, 4-Sorumluluk duygusu, 5-Zorluklarla mücadele ederek onların üstesinden gelmeyi öğrenme, 6-Mutluluk ve kendini gerçekleştirme ortamı, 7-Sağlıklı manevi yaşamın temellerini oluşturma ortamı.

Ahlaki değerler eğitiminin amacı çocuğun dış otoritenin yokluğunda kendi davranışlarını daha iyi şekilde düzenlemesini sağlamaktır. Bu çerçevede kişi toplumsal değer yargılarını edinerek içinde bulunduğu çevreye uyum sağlar ve sonunda kendi ilke ve değer yargılarını oluşturur. Nihai hedef ise, ‘hak’, ‘adalet’, ‘özgürlük’, ‘insan hakları’ gibi evrensel değerler ışığında kişinin kendi değer yargılarını oluşturmasıdır (Hildebrandt&Zan, 2008, s.360; Özden, 2008, s.71). Böyle bir hedefe düzensiz ve rastgele etkinliklerle ulaşılması mümkün görünmemektedir. Değer öğretimi maksatlı olarak planlandığı gerçeği dikkate alındığında daha da önem kazanmaktadır. Bu öğrenme, her bir

çocuğun doğduğu günden itibaren tecrübe ettiği içselleştirme ve taklit süreçleri olan, rastgele öğrenmeden farklıdır. Çocuk ilk dönemlerde yaşamına neyin egemen olduğunu ya da yaşamını neyin şekillendirdiğini sormaz. Aile içinde ve yaşıt gruplarla sosyalizasyonu yoluyla karşılaştığı dünya görüşü üzerine yaşamını kurmaya başlar. Bu ahlaki sosyalizasyon biçimi genellikle yetişkinler tarafından düşünülmüş bir eğitim yaklaşımı tarafından başlatılmaz ya da böyle bir yaklaşımın etkisiyle başlamaz; tam anlamıyla rastgele ve bağımsız olarak gerçekleşir. Buna karşın maksatlı ahlak eğitimi açıkça değerler ve normları gündeme getiren planlı bir eğitim sürecidir (Ziebertz, 2007, s.447 Komarnicki, 2005, s.4) ve sadece ders veya bir dersin belirli bir konusuyla sınırlandırılacak düzeyde de değildir. Böyle bir bakış açısı değerler eğitiminde yapılacak en büyük hatadır (Thornberg, 2008, s.60). Bunu gidermenin yolu anne, baba, öğretmen, okul gibi çocuğun sosyal çevresini oluşturan herkesin değer kazandırma yönünde bir endişe taşımasıdır (Kaymakcan, 2007, s.522).

Bu aşamada ahlaki değer eğitiminin başka bir problemi daha gündeme gelmektedir. O da okulda veya evde değerler eğitimi veren kişilerin değerlere 'inanan' veya 'inanmayan'lar olup olmadıklarıdır (Zajda, 2009, s.XXI). Bunun doğal sonucu, çocuğun değer aktarımını, sıkıcı sözler ve nasihatler olarak algılamasıdır (Afdal, 2007, s.334). Genel olarak çocukların bunların birçoğundan zaten sözlü olarak bilgi düzeyinde haberdar oldukları bilinmektedir. Önemli olan çocuğun ilgilerini bilgiden çok davranış ve duygu düzeyine çekmektir.

Yavuzer (2005, s.12), ahlaki değer eğitimini kazandırmanın dört yolunu şöyle açıklar: 1-Örnek olmak. Çocuğa bir kural veya davranış kalıbını öğretmenin birinci ve en basit yolu, o davranışı sergilemektir. Çocuklar, söylenenlerden çok yapılanları öğrenme eğilimindedir. Çocuklardan başkalarına karşı kibar bir şekilde konuşmalarını isterken, onlara karşı kaba davranmakla çelişkiye düşülür. 2- Olumlu geribildirim vermek. İkinci öğretme yolu, olumlu geribildirim vermekle mümkündür. Çocuklara söz dinledikleri için memnuniyetimizi ifade edersek, onlar bu olumlu davranışları tekrarlamak isteyeceklerdir. 3-Hiçbir geribildirimde bulunmamak. Ebeveyn, çocuğun yaptığı olumsuz davranışları görmezden gelerek de istenen davranış kalıplarını ona öğretebilir. Geribildirim almayan davranışlar zaman içerisinde azalma eğilimi gösterir. 4-Cezalandırma. İstenmeyen bir davranışın ardından ebeveyn, olumsuz geribildirim verebilir veya cezaya başvurabilir.

Araştırmalar (Yavuzer, 2005, s.15; Kerschensteiner, 1954, s.21; Brandt, 1996, s.88), cezaların şekli ile ahlaki gelişim arasında ileri düzeyde bir ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır. Özellikle utandırma şeklindeki

cezaların veya dayak atmanın istenmeyen davranışları arttırırken benlik değerinin azalmasına, ahlaki yargıların zayıflamasına sebep olduğu, yine bu tür çocukların öfkeli ve saldırgan olma eğilimi taşıdıkları görülmektedir. Dayak yoluyla verilen cezaların eğitimsel bir anlam ifade etmedikleri aksine sadece şiddete dayalı karşılık vermeyi birinci elden öğrenmeyi kolaylaştırdığı bir gerçektir. Çocuk bu tür cezalar karşısında, yaptığı kötü davranışın karşılığını aldığını öğrenir ama bunun yerine hangi davranışı yapması gerektiğini öğrenme. Aksine çocuğun ceza gördüğü davranışı sürdürme olasılığı daha da yükselir. Gazali (2004 III, s.90) şiddete dayalı cezaların çocuğu ahlaki bakımdan yıpratacağını ve gelecekte de ahlaksız bir hayatın içerisine sürükleyeceğini belirtir.

Ahlaki değerler eğitiminde öğrencilerin yaş ve olgunluğunu hesaba katan, ahlaki değerleri özümsemiş bir eğitimci sürecin sonuçlarını açıklamayı değil, sonuca ulaşma yolunu öğretmeye çalışmalıdır. Başka bir deyimle nasıl davranılması gerektiğinin yöntemini değil, bu davranış yöntemini anlamayı ve onların sebeplerini özümsemeyi öğretmelidir. Öğrencinin gerekçelerine saygı duyan eğitimcinin rehberliğiyle öğrenci aşama aşama kendi sebep ve gerekçelerini kullanmayı, özerk olmayı ve böylece hayatı boyunca diğerlerinin görüşlerine güvenmek zorunda olmamayı öğrenir. Öğrenen kişi üzerinde tam bir kontrolü gerektiren uzun soluklu bu işlem erken dönemlerde başlamaya bağlı olarak çocuğun "kendi kendine düşünme" yeteneğini açığa çıkarması açısından önemlidir (Kerschensteiner, 1954, s.134; Zajda, 2009, s.XV).

Bu bilgiler ışığında ahlaki değerlerin eğitiminde bazı prensipler ön plana çıkmaktadır (Hill, 2004, s.2-3; Thornberg, 2008, s.54; Hildebrandt & Zan, 2008, s.360; Komarnicki, 2005, s.4; Leenders&Veugelers, 2009, s.22; Afdal, 2007, s.350; Kant, 2005, s.56; Hökelekli, 2007, s.637; Poole, 1991, s.116-117). Bu prensipleri şöyle özetleyebiliriz:

• Öğretmen veya veli sürekli nasihatçı ve bazı ezbere bilgilerin telkin edicisi değil, diğer ders içerikleriyle beraber, 'gizil müfredat' tarzında model olmalıdırlar. Gizil müfredatla eğitimci veya ebeveyn, sürekli olarak -neyin iyi neyin kötü- olduğuna dair ahlaki mesajlar taşırlar ve bu mesajlar, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde çocuğun ahlaki gelişimini derin bir şekilde etkiler.

• Değerler, her konuyla ilişkilendirilerek, ancak çocuğun fark edeceği düzeyde olmayacak şekilde, yaşam merkezli anlatılmalıdır. Farklı alanların etkileşimi ahlaki değerlerin bilgi, davranış ve duygu boyutlarının daha ileri düzeyde gelişmesine katkıda bulunur ve otoriteye itaatin gelişerek içsel bir itaate dönüşümünü kolaylaştırır.

• Değerlerin insan hayatında yer almadığı bir düzenin muhtemel sonuçlarını çocuklara çeşitli araçlarla anlatmalıdır. Böylece çocuğun ahlaklı olmayı istemesi sağlanmalıdır. Çocuğa ahlaki değerlerle yetişmiş bireylerin oluşturduğu bir dünya veya tersi durumdaki bir dünyayı anlatma konusunda öykü anlatımı etkili bir yöntem olabilir. Çünkü öykü aracılığıyla ahlaki değerler geniş anlatımlarla çocuğun zihninde yer bulur. Öyküler çocuğu geniş bir kültürel mekâna davet eder. Çocuklar bir şekilde öyküye girer ve öykünün kültürel dili ve sembolleri çocukların deneyimleri için bir yorum kaynağı sunar. Bu yolla çocuklara, kendi yaşam deneyiminin anlamını inşa etme imkanı sunulur. Çocuklar kendi yaşam öyküsünün, benliğini toplumla temasa sokan, 'ben kimim' ve 'ben kim olmalıyım' şeklindeki sorularla kendi öyküsünün yazarı haline gelir.

• Değerler eğitimi sadece bir alanın uzmanlığı olarak düşünülmemeli, her branşta eğitimci ve toplumun her bireyinin gizli bir alanı olmalıdır. Uzun yıllar boyunca okulların programlarında ahlaki değerlerle ilgili konular yer almış fakat bunlar çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Uzmanlar bu başarısızlığın en büyük nedenini değerler eğitiminin sadece bu konu başlıklarıyla sınırlı kalmasına bağlamaktadır. Bu konuda önerilen çözüm çocuğun rol modeller olarak benimseyeceği ahlaki bir atmosferin oluşturulmasıdır.

• Empati yoluyla çocuğun çok erken dönemlerden itibaren kendisi dışındaki varlık, nesne ve insanları anlayabilmesi, onların da tıpkı kendisi gibi eşit haklara sahip olduğunu anlaması gerekir. Çünkü ahlaki değer eğitimi, çocuğun kendisi dışındaki bir dünyanın varlığını fark etmesi ve bu dünyayı kabullenmesiyle başlar.

• Hangi davranışların insana değer katacağını hangilerinin ise insanı değersizleştireceğini çocuğa hissettirmek gerekir. Okul öncesi dönem çocuğunun ebeveynin söylediği her şeye kolayca inandığı düşünüldüğünde, yetişkinlerin samimiyetle gerçekleştirdikleri bütün davranışların çocuğu etkilemesi muhakkaktır. Çocuğun ben-merkezci yapısının kırılması için anne babanın karşılıklı ilişkilerini bu biz bilinci çerçevesinde düzenlemesi gerekir ve bu da çocuğun ahlaki gelişimine katkıda bulunur.

• Çocukların sorumluluk alarak değerleri daha iyi anlama ve yaşamalarını sağlamak ahlaki değer gelişimine katkıda bulunur. Sorumluluklar değerlerin içselleştirilmesinde etkili olur. Sorumluluk alınmadan bilgi düzeyinde yaşanan değerlerin uzun soluklu olmadıkları gözlemlenmektedir. Sorumluluk duygusuyla içselleştirilmemiş davranışların, hayatın ilerleyen dönemlerinde tamamen aksi yöndeki davranışlara dönüşebildiği de görülmektedir.

• Eğitimcinin temel ahlaki değerleri öğretme konusundaki temel hareket noktası, öğrencileri, diğerlerine karşı kibar olma, iyi davranma, kuralları anlama ve onlara uyma konusunda etkilemeye teşebbüs etmektir. Bu tarz bir ahlaki değerler eğitimi resmi programın bir parçası olmaktan ziyade, günlük, sıradan, süregelen olağan durumlar olarak algılanır.

Araştırmalar dinden bağımsız bir ahlaki eğitimin mümkün olamayacağını ve prensip olarak din olmadan ahlaktan bahsedilemeyeceğini açığa çıkarmıştır. Bu nedenle çocuğun ahlak eğitimini dini referanslardan bağımsız yürütmek sağlam ve güvenilir bir yol olarak görünmemektedir. Çağdaş dünyanın içinde bulunduğu ahlaki çürüme ve çözülme, toplum otoritesi veya saf akıl temeline dayalı hümanist ahlak anlayışlarının ve bunların öngördüğü eğitim tarzlarının başarısızlığını açıkça ortaya koymaktadır. Bilimsel bir temele dayalı çağdaş dünya görüşü içerisinde ahlak ve iyi hayat reçetelerinin anlamlı bir yer tutmadığının farkında olan çok sayıda düşünür, bir çıkış yolu aramaktadır. Bilimsel gelişme, rasyonel güçlerimizi vurgulamak yerine, genelde kötülük yapma araçlarını yaygınlaştırmış ve kötü sayılabilecek eylemlerin etkilerini çoğaltmıştır. Bilimsel bilginin ahlak için bir çerçeve sunabileceğine dair inanç hemen hemen ortadan kalkmak üzeredir. Bu sistem içerisinde insanın iyi ve kötü olanı veya doğru ve yanlış olanı ayıracak bir ölçütünün kalmadığı düşünülebilir. Bu da insanlık için büyük bir tehlikedir. Çünkü modernite bizi her yönüyle toplumun ötesinde ondan bağımsız düşünmeye sevk eden bir yapıyla karşımızda durur ve bu büyük bir tehlikenin de başlangıcıdır.

Bir Örnek Çalışma: Barış Eğitimi

Bireyi tanımada bize ipucu veren şey, onun yapıp ettikleri, değerlendirmeleri, ahlaki değerleri içselleştirmesi gibi davranışın çeşitli boyutlarıdır. Bireyin herhangi bir eylemini, bir kararını veya tutumunu doğru bir şekilde değerlendirmemiz, o kişinin çeşitli hayat durumlarında nasıl davrandığını, nasıl karar aldığını, neler yaptığını bilmeyi, bu kişi ile ilgili uzun süreli gözlemler yapmayı gerektirir (Kuçuradi, 1998, s.63). Ayrıca otorite altında bulunmadığı durumlarda da kişi aynı davranışları sergiliyorsa, ahlaki değerleri içselleştirdiği söylenebilir. Özellikle günümüz şartları düşünüldüğünde bireyin kendisiyle, çevreyle ve yaratıcıyla bazı çatışmalar yaşadığı gözlemlenmektedir (Roth, 2009, s.50). Bu çatışmalar büyük oranda olaylar ve durumlara verilen çelişkili tepkilerden kaynaklanır. Çatışmalar iletişimin çarpıklaşması, yanlış anlaşılma, anlaşılamama, samimiyetsizlik ve aldatmadan kaynaklanır. Şiddet iletişimin kesilmesine sebep olan, kontrol edilemeyen karşılıklı

güvensizliğin yol açtığı çarpık iletişimle başlar ve şiddet iletişimdeki çarpıklıkla başladığı zaman, ardından neyin yanlış olduğu ve yanlışı düzeltmek için ne yapmak gerektiği konusu da anlaşılmaz hale gelir (Habermas, 2003, s.35). Bu sebepler düşünüldüğünde ahlaki bir değer eğitimi olarak barış, önemli bir konu haline gelir. Okul öncesi dönem çocuğuna barış eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğini kısaca değinerek çalışmamızı tamamlayacağız (Tillman & Hsu, 2000, s.5; Peterson & Seligman, 2004, s.163):

1. Barışın tanımını ve fonksiyonunu da içeren barışı düşünme noktaları belirleme.

- Barış huzurdur.
- Barış, kendi içinde iyi duygulara sahip olmaktır.
- Barış, insanlar anlaştıklarında gerçekleşir.
- Barış, kendisi ve çevredekiler hakkında pozitif düşüncelere sahip olmaktır.
- Barış, tek tek bireylerden yani bizden başlar.

2. Barış eğitiminde (a) barış deneyimini arttırmak ve (b) barışla ilgili bilgiyi arttırmak için hedefler belirleme.

a. Barış Deneyimini Arttırmak İçin:

- Çocukların kolaylıkla kendilerini dinlemelerini sağlamak, bir süreliğine olsa da huzur içinde işbirliğine girmelerini sağlamak.
- Çocukların barış ve huzurla yaşamaktan zevk almalarını sağlamak.
- Çocukların birt konu üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamak.
- Barışı bazı sanatsal yollarla ifade etmek.
- Barışla ilgili şarkılar söylemek.

b. Barışla İlgili Bilgiyi Arttırmak İçin:

- Barışçıl bir dünya düşünmek ayrıca görmek ve hissetmek istediği dünyayı resmetmek.
- Kuklalarla oynamak, barışçıl etkileşimleri yasalaştırmak.
- Barışı düşünme noktaları hakkında düşünmek.

3. Barışı düşünme noktalarından, bu değeri tanımlamak için faydalanma. Bunlardan ilk değer odaklanmaları esnasında faydalanılabilir. Çocukların bu tanımlamalar boyunca, düşünce ve deneyimlerini paylaşmaları istenebilir. Barış noktalarını anlatmada bazı el oyunlarından da yararlanabilir. Yine bu dönem çocukları için, öğretmen ve ebeveyn, okunan, hecelenen ve yazılan bazı metinlerden cümleler ve sözcükler seçilerek onlar üzerinden konuşulabilir. Aynı şekilde çocuklar, bu noktalarla ilgili olarak resim çizip, yazılar yazabilirler.

4. Barış eksenli bazı tartışma konuları başlatma.

- Barış nedir?
- Barışçıl bir dünyaya sahip olmak ne demek?

5. Çocuğun barışçıl bir dünya düşünmesini sağlama.

"Bugün, hayal gücünüzü kullanarak barışçıl bir dünyayı düşüneceksiniz. Fakat bunu yaparken, bir süreliğine tam bir sessizlik içerisinde bulunacaksınız. Vücudunuzun

rahat ve sabit olmasını sağlayın. Yeryüzünün bütün kasabalarındaki bütün insanların birbirini sevdiğini ve çok iyi uyum içerisinde çalıştıklarını düşünün. Sadece barış var. Bütün bu kasabaların ağaçları, çiçekleri ve güzel bahçeleriyle var olduğunu düşünün. Bahçeler çok güzel, çimler yumuşacık ve kuş cıvıltılarını işitebiliyorsun. Gökyüzü boyunca yavaşça uçan kuşları izliyorsunuz. Burada barış ve güven duygusu hâkim. Altın renginde balıkların yüzdüğü küçük göletler var. Balıkları izliyorsunuz. Onlar yavaşça, uyum içinde ve barışçıl bir şekilde yüzüyorlar. Şimdi zihninde bir salıncak düşünün. Onun üzerinde oturuyorsunuz. En sevdiğin arkadaşlarınız gelip sizi gördüğüne mutlu oluyor. Bunlar, bugün çok neşeli ve sizi salıncakta yavaşça sallıyor. Bu güzel bahçeyi yukardan izlemek hoşunuza gidiyor."

6. Çocuklar için barışı konu alan çeşitli öyküler seçmek ve bu öyküler üzerinde konuşmalarını sağlamak.

7. Barış ve sevgi konusunda seçilen ayet ve hadisleri okumak ve bunlar üzerinde konuşmalarını sağlamak.

Ayet: 1. "Allah'a kulluk edin ve O'ndan başka hiçbir şeye ilahlık yakıştırmayın; ana babaya ve akrabaya, yetimlere ve yoksullara, kendi çevrenizden komşulara ve yabancı komşulara, yanınızdaki dostlara, yolcuya ve meşru bir şekilde sahip olduklarınıza iyilik yapın! Unutmayın ki Allah kendini beğenmiş küstahları sevmez." (Nisa, 4/36)

2. "Gerçek erdem yüzlerinizi doğuya veya batıya döndürmeniz değildir. Fakat gerçek erdem kişinin Allah'a, ahiret gününe, meleklere, İlahi kelama, peygamberlere inanması, malı –ona sevgi duymasına rağmen- yakınlara, yetimlere, yoksullara, yolda kalmışlara, isteyenlere ve özgürlüğü ellerinden alınanlara vermesi, namazı istikametle kılması, zekatı gönlünden vererek vermesidir. Onlar söz verdikleri zaman sözlerinde dururlar, şiddetli zorluk ve darlıklara karşı göğüs gererler. İşte bunlar sözlerine sadık kalanlardır." (Bakara, 2/177)

Hadis: 1. "İnsanlara merhamet etmeyene Allah merhamet etmez." (Müslim, Fedail, 66; Tirmizi, Birr, 16)

2. Hiçbiriniz kendisi için istediğini kardeşi için istemedikçe iman etmiş olamaz. (Buhari, İman, 7; Müslim, İman, 71)

8. Barışı bir değer olarak benimsemiş çocukta şu ifadeleri görülür.

- Ne olursa olsun diğer insanları da sevmem gerekir.
- Yeni şeyler öğrenmek ve bunları insanların faydasına kullanmam gerekir.
- Bir işi doğru olarak yapabilmek için gerekli her şeyi yaparım.
- Diğer insanlarla birlikte savaşsız yaşamak olumlu bir deneyimdir.
- Hayatta benim dışımda da insanlar var ve ben onlara saygı göstermeliyim.

Sonuç

Diğer gelişim alanları gibi ahlaki gelişime bağlı olarak çocuğa ahlaki değerleri aktarma ve ahlaki değerlere bağlı bireylerin yetişmesini sağlama insani bir zorunluluktur. İnsanın sosyalizasyonu ile başlayan ve diğer insanlarla girilen etkileşimle insan hayatında zorunlu bir yer edinen

iyi ve *kötü* kavramlarının çocukta yerleşmesi ahlaki değerler eğitiminin temel bir konusudur.

Çalışmalar göstermektedir ki, okul öncesi yıllar çocuğun bütün gelişim alanları için kritik yıllardır ve bu dönemdeki ihmaller, hayatın ilerleyen yıllarında telafisi mümkün olmayan hatalara yol açar. Yine çalışmalar bu yıllarda çocuğun gerçekçi bir ahlak anlayışına sahip olamayacağını, fakat belirli ilkeler çerçevesinde verilen eğitimin de gelecek için temel teşkil edeceğini açığa çıkarmıştır.

Şekil ve niteliği yetişkin eğitiminden farklı olsa da okul öncesi ahlaki değerler eğitimi çocuğun yepyeni bir dünya şekillendirmesi, çeşitli eğitim etkinlikleriyle hayatı öğrenmesi, kendisi dışındaki canlı varlıkların da kendilerine ait bir dünyalarının olduğunu öğrenerek onlara saygı duymayı öğrenmesi gibi ahlaki gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle çocuğun ben-merkezci düşünce yapısının, biz anlayışına dönüşmesi ahlaki değerler eğitiminin konusudur ve bunun ihmali, hedonist, çıkarcı ve ikiyüzlü insan tipinin doğmasının yollarını açar.

Kaynaklar / References

Afdal, G. (2007). Ahlak eğitiminin analizi: Bir tipoloji. R Kaymakcan vd. (Eds.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.* İstanbul: Dem Yay.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16.

Arslan, Z. Ş., & Yaşar, F. T. (2007). Yükselen 'değer' kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Dem Dergi*, 1/1.

Aydın, M. Z. (2005). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi.* Ankara: Nobel.

Ayhan, H. & Hökelekli, H. &Mehmedoğlu, Y. &Öcal, M. & Ekşi, H. (2004). *Din ve ahlak eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yay.

Barrow, R. (2007). An introduction to moral philosophy and moral education. NY: Routledge Taylor & Francis Group.

Bayraklı, B. (1999). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: İfav. Yay.

Bıçak, A. (2004). Modern devletin oluşumu ve sorunları. *Kutadgubilig*, 5.

Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Brandt, R. B. (1996). *Facts, values, and morality*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Cüceloğlu, D. (2006). *İçimizdeki biz "kalite bilincinin temeli"*. İstanbul: Sistem .

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1).

Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi.* Ankara: Verso Yay.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy.* New Jersey: Henry Hold.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1).

Emling, J. F. (1977). *Value perspectives today*. New Jersey: University Press.

Erdem, H. (2003). *Ahlak felsefesi*. Konya: Hü-Er Yay.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company.

Fowler, J. W. (2004). Faith development at 30: Naming the challenges of faith in a new millennium. *Religious Education*, 99/4.

Fromm, E. (2003). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics.* London: Routledge.

Fromm, E. (2001). *The fear of freedom.* London: Routledge & Kegan Paul.

Gaus, G. F. (2000). *Value and justification-the foundations of liberal theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gazali, E. H. (2004). *İhya-u ulumid'd-din.* Beyrut: Daru's-Sadr.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity.* California: Stanford University Press.

Gray, J. (1996). *Post-liberalism studies in political thought.* London: Routledge.

Grünberg, L. (2000). *The mystery of values-studies in axiology*. Amsterdam: Rodopi B.V.

Güngör, E. (2000a). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yay.

Güngör, E (2000b). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.

Habermas, J. (1999). *Moral consciousness and communicative action*. Massachusetta Institute of Technology.

Habermas, J. (2003). Fundamentalism and Terror. G. Borradori (Ed.), *Philosophy In A Time Of Terror-Dialogues With Jurgan Habermas And Jacques Derrida,* London: The University of Chicago Press.

Halstead, J. M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education. *Journal of Moral Education*, 36(3).

Hildebrandt, C. & Zan, B. (2008). Constructivist Approaches to Moral Education in Early Childhood. L. P. Nucc i & P. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, New York: Taylor&Francis Inc.

Hill, B. V. (2004). Values education in schools: Issues and challenges. *Primary & Middle Years Educator*, 2(2).

Hökelekli, H. (2007). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. R. Kaymakcan & M. Uyanık (Eds.), *Teorik ve pratik yönleriyle ahlak*, İstanbul: Dem Yay.

Kant, I. (2005). *Groundwork for the metaphysics.* Canada: True to Type Inc.

Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.

Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.

Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve terbiyesi.* H. F. Kanad (Çev.). Ankara: Örnek Matbaası.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. London: Harper&Row.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory And Research*, Chicago: Rand McNally.

Komarnicki, J. W. (2005). *How to teach toward character development*. Westconshohocken: Infinity Publishing.

Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45).

Laming, M. M. (2009). Education as a metod of re-orienting values. J. Zajda & H. Daum (Eds.) *Global values education-teaching democracy and peace*. London: Springer.

Leenders, H. & Veugelers, W. (2009). Different perspective on values and citizenship education. J. Zajda & H. Daum (Eds.) *Global values education-teaching democracy and peace*. London: Springer.

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17(2), 1-15.

Maslow, A. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler,* H. K. Sönmez (Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yay.

Massey, C. P. (1988). Preschooler moral development. D. Ratcliff (Ed.), *Handbook of preschool religious education*, Alabama: Religious Education Press.

Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* R. Öncül (Çev.), İstanbul: MEB Yay.

Naagarazan, R. S. (2006). *A textbook on professional ethics and human values*, New Delhi: New Age International Publishers.

Öner, N. (1999). *Felsefe yolunda düşünceler*. Ankara: Akçağ Yay.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegema Yay.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning ın the child*. Routledge.

Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child*, London.

Poole, R. (2005). *Morality and modernity*. London: Taylor&Francis Group.

Roth, K. (2009). Peace education as cosmopoliten and deliberative pedagogy. J. Zajda, & H. Daum (Eds.), *Global values education-teaching democracy and peace*, London: Springer.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1-15.

Snarey, J. & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive developmental: Lawrence Kohlberg's revolutionary ıdeas. L. P. Nucci & P. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, New York: Taylor & Francis Inc.

Tepe, H. (2002). Değerler ve değer bilgisi. Ş. Yalçın (Ed.), *Bilgi ve Değer-Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Vadi Yay.

Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80.

Tillman, D. & Hsu, D. (2000). *Living values activities for children ages 3-7*, New York: Health Communications Inc.

Timuçin, A. (2002). Ahlak değerlerinin bilgi temeli. Ş. Yalçın (Ed.), *Bilgi ve Değer-Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Vadi Yay.

Wringe, C. (2006). *Moral education beyond the teaching of right and wrong*. The Netherlands: Springer.

Ziebertz, H. G. (2007). Çok kültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. R Kaymakcan vd. (Eds.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.* İstanbul: Dem Yay.