

## **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi**

Recep Kaymakcan\*, Hasan Meydan\*\*

**Özet-**Dünya’da eğitimin her boyutunda değerler ve eğitimine yapılan vurgu son yıllarda artmıştır. Bu artıştan din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri de payını almaktadır. 2005 ve 2006 yıllarında ilk ve ortaöğretimde yapılan program değişikliklerinde dersin tarihinde ilk defa olarak değerler ve eğitimine ağırlık verildiği görülmektedir. Ortaöğretim programı her sınıf için değerler öğrenme alanına yer vermekte, her iki programın amaçları arasında, eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımların açıklanışında değerlere temas edilmekte, öğrencilerin içselleştirmesi beklenen değerleri listelemekte ve değerler eğitiminde kullanılabilir yöntemler önerilmektedir. Çalışmamızın amacı programların değerler ve eğitimine yaklaşımını, değerler eğitimi için önerdiği yöntemleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okullarda ve derslerindeki değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla Türkiye’nin farklı bölgelerinden seçilen 25 ilde görev yapan öğretmenlere anket uygulaması yapılmış ve 774 anket değerlendirilmede kullanılmıştır. Öğretmenler değerler eğitimi konusunda okul personeli arasında yeterince işbirliği olmadığı, çevresel faktörlerin ve toplumda bireyselliğin yaygınlaşmasının olumsuz etkileri ile değerler eğitiminin okullarda hak ettiği yeri bulamadığı yönünde kanaat belirtmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında hem değerlerin doğrudan öğretimi hem de değer gerçekleştirmeye yönelik teknikleri birlikte, yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri, DKAB Programları, Değerler Eğitimi

\* Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı.

\*\* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Öğrencisi.

## Giriş

Amerikalı profesör Thomas Lickona (1999) lisansüstü öğrencileri ile değerler ve doping kullanımı üzerine sohbet ederken halterle uğraşan bir öğrenci bir başka profesörün kendilerine sonuçlarını aktardığı bir araştırmadan bahseder. Araştırma, genç haltercilere “Beş yıl boyunca katıldığın bütün yarışmaları kazanmanı garanti edebilecek fakat beş yıl sonra kaçınılmaz olarak seni öldürecek bir hap alabilme imkânın olsa bu hapi kullanır mıydın?” sorusunu yöneltiyordu. Haltercilerin büyük çoğunluğu bu soruya evet cevabını vermişti. Genç nesillerin yaşama bakışına dair ilginç bir kesit sunan bu araştırmanın sonuçlarını işittiğinde bir anne “Bu genç insanlar niçin burada olduklarını bilmiyorlar?” şeklinde hayretini ortaya koymuştur. Eğer kendimize, toplumdaki genç insanların önemli bir kısmının niçin hayatlarının çoğunu hapa bağlı bir başarı ile geçecek beş yıla değiştiklerini sorarsak onların manevi olarak başıboş oldukları sonucuna ulaşırız.

Modernizm ile birlikte din ve manevi değerlerin hayatı anlamlı kılan etkisinden uzun süre uzak kalan genç nesillerin içine düştükleri haz merkezli yaşam, şiddet, akran zorbalığı, bağımlılık, cinsel yozlaşma gibi kaygı verici durumlar başta ABD olmak üzere birçok batılı ülkede eğitimde değerlerin yeniden ve yeni bir bakış açısıyla ele alınması sonucunu doğurmuştur. Bu yeni bakış açısının temel karakterini; değerler eğitimine bütüncül bir bakış açısı getirmesi, manevi değerlere daha fazla referans yapması ve değerler eğitiminde erişkinlere daha fazla sorumluluk yüklemesi oluşturmaktadır. Bu yeni yaklaşımın dayanak noktasını ise toplumsal gözlem ve çeşitli empirik verilerin ortaya koyduğu gençler arasında ve toplumun genelindeki ahlaki bozulma, anlamsızlaşma, bağımlılıklar, önyargılar ve şiddet oranlarındaki artış oluşturmaktadır (Lickona, 1991).

Din; müminlerine hayatın anlamı, insanın değeri ve varlığın hikmetine dair telakkiler aşılar. Dinin getirdiği bu öğretiler zamanla insanlığın ortak vicdanını ve faziletler havuzunu oluşturmuştur. Bu havuz; insanların eşitliği, hayatın kutsallığı, zulüm ve haksızlığa karşı koymanın erdemi ve tüm varlığı Allah’ın emaneti olarak görmek gibi evrensel ahlaki değerlerin güçlenmesinde ve kökleşmesinde önemli rol oynamıştır. Kuran’ın (İsra Suresi: 70) “Gerçekten biz insanoğlunu şerefli kıldık...” ayetiyle bir yandan insanoğlunun saygısızlık, zulüm ve sahtekârlık yapmayacak kadar onurlu olduğunu; öbür yandan da saygısızlık, aldatma ve zulme maruz bırakılamayacak kadar şerefli olduğunu hatırlatmaktadır. Öte yandan din siyaset ve yönetim ile ilgili olarak özel bir adalet ve etik

talep etmektedir. Toplumun her kesiminde yaygın bir adalet ve vicdani sorumluluk duygusunu ön plana çıkararak erdemli bir toplumun temelini atar. Aşırı bireysellik ve onun toplumsal etkilerinin toplumun ahlaki kökenlerini erozyona uğrattığı, globalleşme ile gelen kültürel yozlaşmaların toplumsal dinamikleri örselediği günümüz toplumlarında toplumların değer havuzlarının temel kaynağı olan din ile değerler arasındaki ilişki, üzerinde durulmaya değerdir.

Bireyin sahip olduğu değerler bir bütünlük arz eder. Bu bütünlüğe değerler sistemi adı verilmektedir. Değerler sistemi insanın tüm varlığa dair algısı ve varoluş amacına dayanarak tüm tercihlerini etkileyen inançlarının kalıcı bir organizasyonudur. Güngör (1998) birey veya grubun sahip olduğu bu değerler sistemi içerisinde temel bir değer bulunduğunu, bu temel değer diğer tüm değerlerden üstün tutulabileceğini belirtmiştir. Temel değer bir insanın değer sıralamasında birinci veya en üst sırada bulunan ve onun yaşama dair önem arz eden tüm sorularını cevaplamada referans kabul ettiği değerdir. İnsanın inanç dünyasından beslenen hayatın anlamına dair algısı değerler sistemini etkileyen temel değerlerdendir. Yukarıdaki anekdotta araştırmanın sonuçlarını duyan annenin verdiği tepkide ortaya çıktığı üzere hayatın anlamı ve gayesi üzerine aşkın değerlere sahip olmayan, dinin insanı ve varlığı kutsayan öğretilerinden haberdar olmadan yetişen gençlerin ahlaki değerleri zihinsel problemlerden öte duyuşsal ve davranışsal boyutları ile kavramaları oldukça zordur. Bu nedenle son dönemlerde din ile değerler eğitimi ve vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkinin daha fazla ilgi çektiği görülmektedir.

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasının önemli konu başlıklarından birisini değerler eğitimi oluşturmuş ve sonuç bildirisinde değerler eğitiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve materyal geliştirme çabalarının artırılmasına yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur. Sonuç bildirisinde “Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.” denilerek hem bu dersin değerler eğitimindeki önemine vurgu yapılmış hem de bu dersin değerler eğitiminde daha etkin bir rol alması gerektiğine işaret edilmiştir. Ayrıca 08 Eylül 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı imzası ile yayınlanan 53 numaralı İlk Ders genelgesi ile değerler eğitiminde okulların rolüne dikkat çekilmekte ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmektedir.

Ülkemizde en geniş kitlelere ulaşan örgün din öğretim faaliyeti olan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersleri 2005 ve 2006<sup>3</sup> yılında yaşanan program değişiklikleri ile birlikte pratikte her zaman var olagelen din eğitimi – değerler eğitimi ilişkisini daha görünür hale getirmiştir (Kaymakcan 2007). Bu durum her iki eğitim alanında özellikle bilimsel açıdan son yıllarda yaşanan hızlı gelişimin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Programlar derslerde öğrenciye kazandırılması istenen değerleri açık bir şekilde vermekte ve bunların kazandırılması sürecinde izlenecek yollarla ilgili yöntemler önermektedir. Çalışmamızın amacı DKAB öğretim programının değerler ve eğitimine yaklaşımını ortaya koyarak, DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini ve değerler eğitimi için yaptıkları çalışmaları değerlerin doğrudan öğretimi ve değer gerçekleştirmeci yaklaşımlar açısından değerlendirmektir.

### **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Değerler**

Her toplum gelecek nesilleri yetiştireceği eğitim sistemini kurarken topluma mal olmuş değerleri referans alır. Eğitimin uzak hedefleri başta olmak üzere her kademede hedef belirlemeye yarayan en önemli ölçütler toplumun sahip olduğu değerlerdir. “Bireylere kazandırılmak istenen özellikler değerlere göre belirlenir. Verilecek olan eğitim de açık veya örtülü biçimde toplumsal kurumların değerlerine uygun olarak dizayn edilir” (Gömlüksiz, 2007). Değerler, eğitim sisteminde yol gösterici faktör olmaları ile birlikte değerlerin kendisi de eğitime konu teşkil etmektedir. Değerlerin öğrenilmesi genetiksel bir durumdan öte sosyal rollerin öğrenilmesi sürecinde kuşaktan kuşağa aktarılarak gerçekleşen bir olaydır. Değerlerin öğrenilme ve yaşatılma sürecinin devam ettirilebilmesi için yerleşen ve sürdürülen değerlerin gerek yetişkinler gerekse genç akran grupları tarafından desteklenmesi ve onaylanması gerekir ki; miras alınan değer algısı tam anlamıyla kabul görsün ve sürdürülebilsin. Değerler var olan toplumsal destek sürecini kaybettikleri veya toplumsal destek zayıflamaya başladığı zaman yok olmaya veya etkisiz kalmaya başlarlar ki bu süreçte değerler sisteminin çöküşü anlamına gelir (Dilmaç, 2007). Eğitim sisteminin topluma mal

3 İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları birtakım değişiklikler ile son olarak 30.12.2010 tarih ve 328 ile 329 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararlarıyla 2011 - 2012 ders yılında uygulanmak üzere yayınlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın yürütülmesi esnasında Ortaöğretim için 2005, İlköğretim için ise 2006 yıllarında yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretim Programları yürürlüktedir bu nedenle de bu programlar referans alınmıştır. Bununla birlikte 30.12.2010 tarihinde yayınlanan her iki öğretim programında da değerler ile ilgili 2005 ve 2006 öğretim programlarının aynen tekrar edildiği görülmüştür. Dolayısıyla buradaki değerler ve eğitimi ile ilgili program bazlı değerlendirmelerin 2011- 2012 ders yılından itibaren uygulanacak olan programlar için de geçerli olduğu düşünülebilir.

olmuş, topluma olumlu katkılar yapmış, toplumsal kimlikle özdeşleşmiş değerlerin toplum tarafından beğenilme sürecini devam ettirme fonksiyonu vardır. Dini değerler de topluma mal olmuş bu değerlerin başında gelmektedir.

Din, bireysel ve toplumsal hayata yön veren önemli öğüt ve taleplere sahip olması yönüyle etkin bir değer sağlayıcıdır. Bireyler dini özümserken dinden gelen değerleri de özümserler, dinin değer verdiklerine değer verir; azımsadıklarını ise azımsamış olurlar. Belli bir dini inanca sahip olmak birtakım değerlere sahip olmak demektir. Dolayısıyla toplumda yaşayan inançlar ile eğitimin topluma sunduğu değerler arasında bir paralellik olması beklenir. Nitekim DKAB dersi öğretim programları bu bağlantıya şöyle işaret etmektedir: “Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin rolü büyüktür. Millî eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlayacağını görebiliriz” (MEB, 2005: 10; MEB, 2006: 7).

Değerler her türlü eğitim alanında önemli olmakla birlikte din eğitimi alanında daha büyük bir önem taşımaktadır. Dinin öngördüğü erdemli insan tipi ile toplumların beklentisi olan iyi ve üretken vatandaşın değerleri de büyük oranda örtüşmektedir. Bu nedenle okullarda verilen din eğitiminin önemli bir kısmının değer eğitimi olduğu rahatlıkla söylenebilir. Din eğitiminin temel amaçlarından birinin ruh sağlığı yerinde, kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek olduğu tartışmasızdır. Pratik açıdan değerler eğitiminin vatandaşlık ve ahlaki değerler eğitimine özel bir vurgu yapması din eğitimi ile değerleri yakınlaştırmaktadır. Mevcut kullanımda değerler eğitimi manevi, ahlaki ve kültürel gelişim; karakter eğitimi; faziletli eğitim ile kişisel alışkanlık ve yetenekleri geliştirme gibi diğer bazı terimlerle yakından ilgilidir (Helstead and Taylor, 2000).

Lickona (1991) değerleri; ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olarak ikiye ayırır. Dürüstlük ve sorumluluk gibi ahlaki değerler yükümlülük içerirler. Bizlere bazı durumlarda – hoşumuza gitmese de – yapmamız gerekeni bildirirler. İnsanlara adaletle hükmetmek, yaşam hakkına saygı duymak, özgürlük, eşitlik örneklerinde olduğu gibi ahlaki değerlerin bir kısmı evrenselidir. Birleşmiş Milletlerin 1948 tarihli Evrensel İnsan Hakları Beyannameesi buna benzer evrensel ahlaki değerleri içerir. Evrensel olmayan ahlaki değerler ise tüm insanlığı bağlamayan belli bir dinin özel günleri, yeme içme ile ilgili kuralları gibi bireysel kabule dayanan değerlerdir. Ahlaki olmayan değerler ise kişiye belirli bir zorunluluk yüklemeyen, neyi yapıp yapmayacağımız konusunda tercih bildiren değerlerdir. Kişinin tercih ettiği müzik ya da edebiyat türüne atfettiği değer bu

türden bir değerdir. Değerlerin eğitime özellikle de din ve ahlak eğitimine konu olan kısmı etiğin konusu olan ahlaki değerlerdir.

Son yarım yüzyılda dünyamızın yaşadığı hızlı değişim geniş ailelerin ve yerel rol modellerinin toplumsal kültür ve insani değerleri genç insanlara sunma fonksiyonunu gittikçe azaltmıştır. Geçmişte toplum içindeki geleneksel kurumların yüklendiği bu sorumluluk artık büyük oranda okullara kalmaktadır. Zira çekirdek aileye geçiş, kadının iş yaşamına katılımı, bilginin sürekli genişleyen doğasına bağlı olarak genç insanların yetiştirilmesinin belli formasyon gerektiren bir olgu haline gelmesi ve öğrencinin değerler sistemini olumsuz etkileyen çevresel faktörler ile bunların etkinliğindeki artış okulun öğrencinin değerler sistemini kurmasındaki sorumluluğunu artırmıştır. Okullarımızın yüklendiği bu sorumluluğu omuzlayan paydaşlardan biri olarak DKAB derslerinin öğretim programları insanın insani değerlerini muhafaza edip geliştirmesinde dinin oynadığı rolü takdir edip din ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi dinin bu rolüne dayandırdığını görmekteyiz. Programlara göre: “Din, insanın varoluş mücadelesinde gerekli bir güç ve araçtır. İnsanın, nasıl kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa insani değerlerin erozyonuna ve ahlaki yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır” (MEB, 2005: 11; MEB, 2006: 6).

Değerler sadece bir dersin konusu olmamakla birlikte bir dersin işleyiş süreci içerisindeki çeşitli uygulamalar, etkinlikler, öğretmen tutumları ve konuların işlenişinde kullanılan çeşitli öğrenim materyalleri fiilen değerler eğitimi yapılmasına imkân tanır. DKAB dersi bu anlamda gerek konuları gerekse amaçları açısından önemli imkânlar sunan bir derstir. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı bizzat “Ahlak ve Değerler” isimli öğrenme alanlarına sahiptir. 9. sınıftan 12. sınıfa kadar 4 ünite bu öğrenme alanında yer almaktadır. İlköğretim DKAB öğrenme alanları arasında ise değerler başlığını taşıyan bir öğrenme alanı bulunmamaktadır. Programlar ortaöğretimde yer alan bu öğrenme alanı dışında değerler ve eğitime dört farklı şekilde temas etmektedir:

İlköğretim ve ortaöğretim programları programın amaçları arasında değerler eğitime yönelik amaçlara yer vermektedir.

Programın temel aldığı yaklaşımlar olan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımları açıklarken değerlere gönderme yapılmaktadır.

Öğrencilerin içselleştirmesi beklenen değerleri liste halinde vermekte ve kazanım, etkinlik ve açıklamalar tablolarında bu değerleri konularla ilişkilendirmektedir. Değerler eğitiminde kullanılacak yöntemler önerilmektedir.

Makalede programların değerlere temas ettiği bu dört farklı yoldan ilk üçüne bu başlık altında temas edilirken dördüncüsü çalışmamızın empirik bölümünün öğretmenlerin değer aktarma ve değer gerçekleştirmeci yaklaşımlardan hangilerini daha sık kullandıklarını belirleme amacına uygun olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ve değerler eğitimi başlığı altında daha geniş olarak ele alınacaktır.

DKAB programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığını belirtilmektedir. Programların temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulanan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini” (MEB, 2005:14; MEB, 2006:10) amaçladığı belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan eğitimsel yaklaşımı, dayanmış olduğu bu eğitim stratejilerinin öğrenci merkezli etkinliklerle eğitime ağırlık veren doğasını “Bu programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır” (MEB, 2006:9) diyerek değerler eğitimine yansıtılmaktadır. Bu tutum programların din eğitiminde öğrencilerin değer gelişimini sağlamayı her zaman göz önünde bulundurmayı ve bunu gerçekleştirmek için de telkinden ziyade bilişsel muhakeme ve özümsemeye dayalı yöntemler kullanılmasını önerdiğini göstermektedir.

İlköğretim DKAB Programı (2006), Ortaöğretim Programı (2005)’ndan farklı olarak programın genel amaçlarını bireysel açıdan, ahlaki açıdan, kültürel açıdan ve toplumsal açıdan alt başlıklarına ayırarak ve değerlere daha açık vurgular yaparak vermiştir. Söz konusu program ahlaki genel amaçlar arasında öğrencilerin “Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını; öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini” (MEB, 2006: 12) zikretmiştir. Evrensel amaçlar arasında ise öğrencilerin “Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarının” ve “Evrensel insani değerlerin İslam’ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarının amaçlandığı” (MEB, 2006: 12) belirtilmektedir. Bu durum bize programların amaçlar açısından küreselleşen dünyanın kaçınılmaz sonucu olan evrensel değerler olgusu ile yerel değerler arasında bir denge gözettiğini göstermektedir.

DKAB Programlarında öğrencilerin içselleştirilmesi ön görülen birçok değer liste halinde verilmiştir. Listeler halinde verilen bu derlerin kazanım, etkinlik ve açıklamalar tablolarında “öncelikle verilecek değerler” adı altında konu ve etkinliklerle de ilişkilendiği görülmektedir. Bir kısmı birbirinin aynısı bazıları

da benzer değerler olmak üzere ilköğretimde 61 ortaöğretimde ise 35 adet değer listelenmiştir. Değerler eğitiminin çok boyutluluğu düşünüldüğünde ilköğretimde haftalık iki saat ortaöğretimde ise bir saatlik bir ders aracılığıyla bütün bu değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesinin imkanı tartışılabilir. Her iki öğretim programının kendi içinde listelenen değerlerden bir kısmının da birbirine oldukça yakın değerler olduğu da göze çarpmaktadır. Ortaöğretim Programı(2005)'nda öngörülen değerler şunlardır:

“Adil olma, Aile kurumuna önem verme, Bağımsızlık, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Ölçülülük, Yumuşak huyluluk, Güvenilir olmak, Kanaat, Cömertlik, Sabır, Samimiyet, Güven, Namuslu olmak, Alçak gönüllülük, Sözünde durmak, Emanete riayet etmek, Hakikat sevgisi, Kardeşlik, Duyarlılık, Doğruluk, Dürüstlük, Estetik duyarlılık, Hoşgörü, Misafirperverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik, Paylaşımçı olmak ve Fedakârlık.

İlköğretim Programı (2006)'nda öngörülen değerler de şunlardır:

“Adalet, Aile kurumuna ve birliğine önem verme, Demokrasi bilinci, Dürüstlük, Alçak gönüllülük, Bağımsızlık, Bağışlama, Barış, Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı, Bilimsellik, Cesaret, Cömertlik, Çalışkanlık, Dayanışma, Doğa sevgisi, Doğal çevreye duyarlılık, Doğruluk, Dostluk, Duyarlılık, Emaneti korumak, Estetik, Fedakârlık, Gazilik, Görgülü olmak, Güvenirlik, Hakseverlik, Hakikat sevgisi, Hayâ, Hoşgörü, İbadet yerlerine saygı, İffet, İyî niyet, Kadirşinaslık, Kanaat, Kardeşlik, Merhamet, Millet sevgisi, Millî birlik şuuru, Misafirperverlik, Mürüvvet, Namuslu olmak, Nezaket, Ölçülülük, Paylaşımçı olmak, Sabır, Sadelik, Sağlıklı olmaya önem verme, Samimiyet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Sözünde durmak, Şehitlik, Şükür, Tarihsel mirasa duyarlılık, Temizlik, Tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, Vatanseverlik, Vefa, Yardımseverlik”

### **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Değerler Eğitimi**

Değer eğitimi alanında farklı yaklaşımlar bulunmakta ve bu yaklaşımlar araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarına göre sınıflandırılmaktadır. Bazı kaynaklarda değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi dört ana grup olarak kabul edilmekle birlikte eleştirel düşünce, yaşam becerileri geliştirme, uyuşturucu eğitimi gibi spesifik alanlara tahsis edilmiş değer eğitimi uygulamaları da zikredilmektedir (Kirschenbaum, Akt: Akbaş, 2004).



Yaklaşımların bir kısmı hangi tür erdemlerin önceleneceği üzerine odaklanmış ve bu yönüyle diğerlerinden ayrılmıştır. Örneğin; karakter eğitimi öğrencinin sağlam bir karaktere sahip olmasını sağlayacak saygı ve sorumluluk değerlerini öncelerken, vatandaşlık eğitimi ülke ve milletine karşı görevlerini severek yapabilen toplumsal değerleri özümsemiş bir kişi olmasını incelemektedir. Hangi değerlerin öğretileceği ile ilgili farklı hedeflere sahip olan bu yaklaşımlar hedeflerin nasıl öğretileceği konusunda birtakım farklılıklar ortaya koysalar da çok keskin ayrımlara sahip değildirler. Bu durum değerler eğitiminin çok yönlü karakterinin bir sonucudur. Zira değerler eğitiminde tek bir yöntem veya metodun uygulanmasından ziyade farklı metot ve yöntemlerin bir arada kullanımının daha verimli olacağı öngörülmektedir (Helstead and Taylor, 2000).

Literatürdeki genel eğilim ve programların<sup>4</sup> değerler eğitimi yaklaşımlarını ele alışındaki tutumuna baktığımızda değerler eğitimi yöntemlerini temel olarak, genel doğru kabul edilen değerleri öğrenciye aktarmayı hedefleyen tüm-dengelimci (değerlerin doğrudan öğretimi) ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardım eden, bu yolla genel doğrulara öğrencileri ulaştırmaya çalışan tümevarımcı (değer gerçekleştirme) yöntemleri olarak iki grupta değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Değerler eğitiminde işe koşulan bu yaklaşımlara – DKAB programlarında temas edilmemiş olmasına karşın – karakter eğitimi ve adil topluluk okulları gibi daha bütüncül ve her iki yaklaşımdan da istifade eden yönleri bulunan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar ismiyle ilave edebiliriz. Zira bu yaklaşımlar bir yandan saygı, sorumluluk, işbirliği gibi birtakım değerleri önceden belirleyip eğitim yaşantılarını buna göre düzenleme ve örneklik oluşturma gibi geleneksel yöntemlerden istifade ederken bir yandan öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı ve yaşayarak öğrenmesi gibi değer gerçekleştirme çağrışımlar yapmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımlar çok daha kapsamlı ve sistemli bir eğitim reformu önermektedirler. Aşağıda kısaca değerler eğitimi yaklaşımları tanıtılmış ve ardından da bu yaklaşımların DKAB programlarına yansımaları ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### **Değerlerin Doğrudan Öğretimi**

Doğrudan değer eğitimi yaklaşımları yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımına dayanmaktadır (Ak-

<sup>4</sup> Değerler eğitimi yaklaşımlarını; değer aktarma, değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemleri olarak sınıflandıran Akbaş'ın (2004)'in bu sınıflaması DKAB Ortaöğretim Öğretim Programı (MEB 2005, MEB 2006) tarafından da benimsenmiş görünmektedir.

baş, 2004). Değerlerin doğrudan öğretiminde genel olarak iki yöntem karşımıza çıkar: Değerlerin telkin edilmesi ve davranış değiştirme yöntemi. Telkin yönteminde yetişkin tarafından iyi kabul edilen değerler tartışılmaksızın kurallar olarak ortaya konur, çeşitli örnekleme ve genellemelerle desteklenerek öğrenciler bunlara uymak için ikna edilir. Öğrenciden önceden tespit edilen değerlerin doğruluk ya da yanlışlığını sorgulaması, farklı bağlamlarda nedenler ve sonuçlar üzerine fikir yürütmesi yerine değerlerin anlamını ve değer ile ilgili örnekleri bilip takdir etmesi beklenir. Davranış değiştirme yöntemi ise operant koşullanmaya bağlı olarak bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan yaklaşımdır (Dilmaç, 2007). İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiğinde öğrenciler ödüllendirilerek değerleri benimsemeleri amaçlanır.

Doğrudan öğretim yaklaşımları geleneksel olarak okullarda çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli yaklaşımlardır. Anlatım, gösteriler, alıştırmalar – tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan bu yaklaşımda önce benimsenmesi beklenen değer bir kural olarak ifade edilir, ardından da öğretim stratejileri yoluyla benimsetilmeye çalışılır. Şiirler, fabllar, masallar, özlü sözler, biyografiler ve özellikle de öyküler bu yöntemde sıkça kullanılır. Öğretici, öğrencilerinden belirli değerleri kabullenmelerini ister ve onların bu değerleri kabullenmelerini sağlayacak öğretim yaşantıları oluşturur. Öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumdadır; öğretici merkezli bir yaklaşım olarak öğrencilerin bireysel farklarını, değişik yaşam tecrübelerini yok saydığı için eleştirilmektedir (Akbaş, 2004).

### **Değer Gerçekleştirme Yaklaşımları**

1930’lu yıllardan sonra değerler üzerine yapılan çalışmalara dayalı olarak ortaya konan tümevarımcı modern yöntemdir. Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını amaçlar. Değer sınıflama yaklaşımının popüler olduğu 1960 – 80 yılları arasında insanların kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına vararak değer sistemlerini kurmalarını sağlamak için bu yaklaşımlar geniş olarak kullanılmıştır. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım eder (Akbaş, 2004). Lickona (1991)’ya göre, bu yaklaşım ile birlikte bireycilik okullara girmiştir. Bu yaklaşım öğretmenlere, “Öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerlerini sınıflamasını nasıl yapacağını öğrenmesine yardımcı ol” demiştir.

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun bütün bu durumlar da etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır. Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi, klasik telkin yönteminin aksine herhangi bir değer grubunun telkin edilmesi değildir. Değer gerçekleştirme akımında bireyin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, bireylerin değerlerini elde etme yolu üzerinde durulur. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesine rehberlik etmesi için eğitimcinin, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerini kullanması önerilmiştir. Bu tekniklerin tümünde, kendi değerlerinin farkına varması için öğrenciler ya oluşturulmuş senaryolarla karşı karşıya getirilir ya da görüşler ve ifadeler listeleri ile çalışır. Değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme yöntemleri müstakil yöntemler olmakla birlikte öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasına imkân veren ve geleneksel yaklaşıma alternatif yöntemler olarak değer gerçekleştirmeci yaklaşım kategorisinde değerlendirilmektedir (Akbaş, 2008).

### **Değerler Eğitiminde Bütüncül Yaklaşımlar**

Değerler eğitiminde değer aktarma ve değer gerçekleştirme yaklaşımlarının yanında daha bütüncül yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Değer öğretimi yaklaşımlarından bazıları, özellikle de en çağdaş yaklaşımlar olan karakter eğitimi ile adil topluluk okulları yaklaşımları, okul yaşamının ve okulda oluşturulan kültürün, toplumun istediği değerlerin çocuklara kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar (Sarı, 2007).

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

Bütüncül değerler eğitiminin diğer bir temsilcisi ise ahlaki gelişimin önemli teorisyeni Lawrence Kohlberg olarak görülebilir. Kohlberg ahlaki değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiş ve uzun süreli çalışmaları sonucunda, ikişer düzeyden oluşan üç evreli, toplam altı basamaklı bilişsel ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir. Bu kuram çerçevesinde, çocukların ahlaki akıl yürütme düzeylerini geliştirmek için çeşitli ikilemler üzerine tartışmalar yapılmasını önermiştir. Kohlberg'in teorisi değer gerçekleştirme yöntemlerinin gelişimine destek olsa da daha sonraları tartışma yönteminin sınırlılıklarını görerek, değerlerin eğitimi için daha kapsamlı bir yaklaşım olan adil topluluk okullarını geliştirmiştir. Bu yaklaşımın temelinde yatan fikir, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve demokrasinin ilkelerini öğrenirken, çocuklara bunları uygulama olanakları sağlamaktır. Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır (Sarı, 2007).

Değerler öğretiminde belirlenen amaç veya takip edilen yaklaşıma göre farklı metotlar uygulanabilmektedir. Örneğin; daha çok değer aktarımına dayanan karakter eğitimi onaylayan Lickona değerlerin doğrudan öğretilmesini ve çeşitli hikâyelerin kullanılmasını tercih ederken, ahlaki muhakemeyi ön planda tutan Kohlberg tartışmayı ve adil okulları, Noddings gibi ilgiye dayalı değer eğitimi ön plana çıkaran araştırmacılar da daire zamanı, program dışı aktiviteler ve bireysel anlatılara dayalı metotları tercih etmektedir. Öte yandan değerler eğitiminde metotlar arasında tercih yapıp birini kullanmaktansa farklı metotların bir arada kullanımının daha etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Değerler eğitiminde ihtiyaç ve imkanlara göre; doğrudan değer öğretme, tartışma, adil topluluklar, toplu ibadet, program-üstü aktiviteler, sınıf kurallarını tartışma ve oluşturma, daire zamanı, hikâyeler kullanma, kişisel anlatılar, akran arabuluculuğu, çocuklar için felsefe, rol yapma, drama, yapay parlamentolar oluşturma, eğitici oyunlar, simülasyon deneyimleri, pratik aktiviteler, işbirlikçi öğrenme, proje grupları, grup çalışması, öğrencilerin yönettiği araştırmalar, problem çözme, eleştirel düşünce ve belirli gün ve hafta etkinlikleri gibi etkinliklerin kullanılabilirliğini belirtilmektedir (Helstead and Taylor, 2000).

Yukarıda belirttiğimiz üzere DKAB Öğretim Programları (MEB, 2005; MEB, 2006) "Değer Öğretimine Yeni Yaklaşımlar" başlığı altında değer gerçekleştirme yaklaşımının alt başlıkları olarak değerlendirilen değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yöntemlerini Akbaş (2004)'tan uyarlayarak öğret-

menlere önermiştir. Programların değer öğretiminde yeni yaklaşımlar başlığı altında verdiği üç yöntem de değer eğitiminde geleneksel telkinci yaklaşıma alternatif olarak ortaya çıkmış değer gerçekleştirmeci yöntemlerdir (Akbaş 2008). Programın bu tutumu benimsemesi değerler eğitiminde de programın tamamında referans alınan yaklaşımlar olan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâya uygun davranıldığını göstermektedir. Bu tutumun değerlerin eğitiminde öğrencinin aktif kılınması, ders içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, değerlerin öğrenci tarafından değerlendirme süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesini sağlayıcı eğitim yaşantılarını artırması beklenebilir.

Programların ön gördüğü yapılandırmacı yaklaşımın doğasında yer bulan anlamın göreceliliğinin değerler eğitiminde bireysel tercihleri ön plana çıkararak değer gerçekleştirmeci yaklaşımla birleşmesinin dini açıdan değerler eğitimine ne kadar uyumlu olduğu sorgulanabilir. Zira din, doğası gereği belli normlara ve kabullere dayanır, ortak değerlere vurgu yapar, göreceli olmayan evrensel değerlerin kabulünü ister ve bu değerlerin bireye ve tüm insanlığa huzur getireceğini öğretir. 1960'lı yıllardan sonra ABD'deki okullarda yaygın olarak kullanılan değer gerçekleştirmeci yaklaşımlar bireyselleşmeye fazlaca vurgu yapması nedeniyle okullarda eğitimi olumsuz etkilemek ve genç nesilde yaygınlaşan ahlaki problemlerin kaynağı olmakla suçlanmış; 1990'lı yıllardan itibaren yerini değerlemeye vurgu yapan ve manevi değerleri işe koşan karakter eğitimi programlarına bırakmaya başlamıştır (Lickona, 1991).

Programın önerdiği değer gerçekleştirmeci özelliğe sahip yaklaşımların programın kendi bütünlüğü ile de çeliştiği iddia edilebilir. Zira programlar – yukarıda belirttiğimiz üzere – bir yandan öğrencilere kazandırılacak değerlerin listesini verirken diğer yandan da değer açıklamacı yaklaşımları önermektedir. Oysa değer açıklamacı yaklaşımlar her öğrencinin kendi değerine ulaşması bu süreçte de okulun ona düşünme yollarını ve izleyeceği metodu öğretmesini öngörür. Sonuç olarak programların öngördüğü değerler eğitimi yaklaşımlarının din eğitimi ve değerler eğitimi açısından tartışmaya açık olduğu, programın kendi içeriği ile de tam olarak uyuşmadığı söylenebilir. Ancak değerler eğitiminde eğitim süreçlerini daha fazla öğrenci merkezli hale getirme, farklı etkinliklerle çeşitlendirme, öğrenciye değerlendirmeler yapma imkanı sunma açısından bu yaklaşımların istifade edilebilir olduğu bir gerçektir. Okullarda değerler eğitiminin öneminin fark edilirliğindeki artış ve tecrübe birikimine bağlı olarak hedefler açısından daha net, öğretim yaşantıları açısından da değer gerçekleştirmeci yaklaşımların sağladığı esneklik ve çeşitliliği sunan daha bütüncül yaklaşımların geliştirilebileceği umulabilir.

## DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri

### Yöntem

Bu çalışma; 2008 yılında DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacılık, çoğulculuk, değerler ve popüler bazı konularda görüşlerini belirlemeye yönelik alan araştırması ile birlikte yürütülmüştür. Söz konusu çalışmanın bulgularının çoğulculuk, yapılandırmacılık ve popüler konularla ilgili olanları Kaymakcan (2009) tarafından *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık* isimli raporla kamuoyuna duyurulmuştur. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak 5’li Likert tipi anket kullanılmıştır. Amaca yönelik anket hazırlanmadan önce değerler ve eğitimi ile ilgili literatür ve DKAB dersi öğretim programları ve bu derslerle ilgili ampirik çalışmalar taranmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket geliştirilirken soru listeleri oluşturulmuş, bu arada DKAB dersinin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak onların fikirlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra seçilen sorularla ön anket oluşturulmuş ve İstanbul’da 42 DKAB öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın evreni Türkiye’de 2008 Mayıs ayı itibariyle ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevde olan DKAB öğretmenleridir. Şubat 2009 itibariyle ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmen sayısı 14.585, ortaöğretim okullarında istihdam edilen öğretmen sayısı ise 4914’tür.<sup>5</sup> İlk ve ortaöğretimde görev yapan DKAB öğretmenlerin toplamı ise 19.499’dur. Anket 2008 yılı Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Örneklem olarak ise Türkiye’nin farklı bölgelerinden 30 ile yaklaşık 1200 anket gönderilmiştir. 25 ilden gelen 825 anketten 774’ü değerlendirmeye alınmıştır. DKAB öğretmenlerine anketler okul dışında gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. 2009’da toplam DKAB öğretmeni sayısının 19.499 olduğu düşünülecek olursa örneklemin evreni yaklaşık % 4 gibi oldukça yüksek düzeyde temsil ettiği görülecektir. Araştırmanın yapıldığı 2008’de DKAB öğretmen sayısı yaklaşık 1000 kadar az olduğu için örneklemin evrenin yaklaşık % 4.2 seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır.

Ankete katılan DKAB öğretmenlerin % 82,5’i erkek, % 17,5’i kadındır. Örneklemdaki öğretmenlerin % 66,7’si ilköğretim okullarında, % 33,3’ü ise orta-

5 DKAB öğretmeni sayısı, ilk ve ortaöğretim okullarına ve cinsiyetlerine göre öğretmenlerin dağılımı ile ilgili bilgiler MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 04.02.2009 tarih ve B.08.0.SBG.0.03.05.010/600 sayılı yazısına dayanmaktadır. DKAB öğretmenlerinin görevdeki kıdemleri ve eğitim durumlarıyla ilgili bilgiler ise MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün 18 Şubat 2009 tarih ve 107/18699 sayılı yazısı ile elde edilmiştir.

öğretim okullarında görev yapmaktadır. Örneklemimizi oluşturan DKAB öğretmenlerinin % 24,7'si mesleğinde 1-5 yıllık geçmişe sahiptir. Öğretmenlerin % 12,7'si 6-10 yıllık; % 19,6'sı 11-15 yıllık; % 17,5'i 16-20 yıllık; % 16,6'sı 21-25; %8,8'i 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Ankete cevap veren öğretmenlerin % 9,9'u Yüksek İslam Enstitüsü; % 71,2'si İlahiyat Eski Lisans; %7,6'sı İlahiyat Tezsiz Yüksek Lisans; %11,3'ü ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin %78,6'sı lisans ve % 19,4'ü yüksek lisans mezunu iken % 2'si doktora derecesine sahiptir. Anket uygulanan iller: Adana, Adıyaman, Amasya, Aydın, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzincan, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Kütahya, Malatya, Kahramanmaraş, Mardin, Muğla, Muş, Sakarya, Sivas ve Aksaray illeridir.

Anket sonuçlarının değerlendirmesinde SPSS programı kullanılmıştır. İlgili veriler tablolarda frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Sonuçların cinsiyet, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Bunun için ki-kare testi uygulanmıştır. Yapılan analizler çalışmanın amaçları doğrultusunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar oluşmadığını göstermiştir. Bu nedenle hem çalışmayı gereksiz olarak uzatmamak amacıyla çapraz tablolara yer verilmesine gerek görülmemiştir.

## **DKAB Öğretmenlerinin Okullardaki Değerler Eğitimine Bakışları**

**Tablo1**

*DKAB Öğretmenlerinin Okullardaki Değer Öğretimi İle İlgili Görüşleri*

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-Öğrencisinin karakterini olumlu değerler üzerine kurmasını sağlamak en çok DKAB öğretmenin görevidir	F	32	107	32	321	281
	%	4,1	13,8	4,1	41,5	36,4
2-DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını çevre koşulları olumsuz etkilemektedir	F	5	45	35	364	323
	%	0,6	5,8	4,5	47,2	41,8
3-Ders konularının çokluğu değer öğretimine yer vermeme müsaade etmemektedir	F	59	241	105	250	102
	%	7,7	31,4	13,7	33,9	13,3

4-Değer öğretimine bilgi öğretimi kadar değer verilmemektedir	F	15	58	47	374	277
	%	2,1	7,5	6,1	48,4	35,9
5-Öğrencilerin olumlu değerlere sahip yetiştirilebilmesi için okul personeli arasında yeterli işbirliği yoktur	F	45	165	87	311	160
	%	5,9	21,5	11,3	40,5	20,8
6-Toplumda bireyselliğin ön plana çıkarılması değerlerin öğretimini olumsuz etkilemektedir	F	13	58	66	337	290
	%	1,7	7,6	8,6	44,1	38,0
7-DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını medya olumsuz etkilemektedir	F	10	30	18	259	454
	%	1,3	3,9	2,3	33,6	58,9

Değerler eğitimi bütüncül olarak ele alınması gereken bir süreçtir. Ne herhangi bir dersin öğretmeni ne de okul, değerler eğitiminde tek başına belirleyici unsur değildir. Öğrencinin muhatap olduğu birçok faktör onun değerlerinin şekillenmesine katkıda bulunur. DKAB öğretmenlerine günümüzdeki değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitiminde etkili olan çevresel faktörler ve karşılaşılan sıkıntılar ile ilgili yukarıdaki sorular yöneltmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerinin değer eğitimleri konusunda yüklendikleri sorumlulukları hissetme düzeylerini ölçmeyi amaçladığımız “*Öğrencisinin karakterini olumlu değerler üzerine kurmasını sağlamak en çok DKAB öğretmenin görevidir*” sorusuna öğretmenler % 36,4 oranında “tamamen” % 41,5 oranında da “çoğunlukla” katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin öğrencilerinin değerler eğitiminde kendilerini yüksek oranda sorumlu hissettiklerini göstermektedir. Söz konusu sorumluluğun en çok kendilerine düştüğü konusunda kararsız olan veya bu görüşe katılmayanların oranı da yaklaşık % 22 ile oldukça yüksek sayılabilecek seviyededir. Bu sonuçta soru kökünde yer alan “en çok” ibaresinin bağlayıcılığının ve öğretmenler tarafından aile gibi önemli değer sağlayıcı kurumların göz önünde bulundurulma olasılığının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğrencinin değerleri üzerinde okulun ve öğretmenlerinin etkisinin giderek azaldığı günümüzde “*DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını çevre koşulları olumsuz etkilemektedir*” türünden şikâyetler sıklıkla öğretmenler tarafından gündeme getirilmektedir. Akbaş tarafından 2004 yılında yapılan bir araştırmada da genel olarak öğretmenlerin öğrencilerinin değerler eğitimi konusunda çevresel faktörlerin olumsuz etkisini dile getirdikleri görül-



müştür. DKAB öğretmenleri kendilerine yönelttiğimiz bu görüşe çok büyük oranda katılmaktadırlar. “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 41,8; “çoğunlukla katılıyorum” u işaretleyenlerin oranı % 47,2; “kararsızlar” % 4,5 olurken “katılmayan veya hiç katılmayanların” oranı % 6,2 de kalmıştır. Bu durum din dersi öğretmeni gözüyle okulda kazandırılmak istenen değerlerle öğrencinin dış dünyada ilişki içinde bulunduğu değer sistemlerinin zıtlıklar teşkil ettiğini göstermektedir.

Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı “Ahlak ve Değerler” isimli öğrenme alanlarına sahiptir. 9. sınıftan 12. sınıfa kadar 4 ünite bu öğrenme alanında yer almaktadır. İlköğretim DKAB öğrenme alanları arasında değerler başlığını taşıyan bir öğrenme alanı bulunmamaktadır. Bununla birlikte DKAB dersinin tüm konularının öğretiminde değerler eğitimi yapılabilmesi mümkündür. DKAB öğretmenleri tarafından ara sıra dile getirilen müfredatta çok fazla ilgisiz konu bulunduğu bunun da öğretmenlerin öğrencilerin eğitilmesi noktasında işini zorlaştırdığı yönündeki yakınmalar sorulmuştur. “*Ders konularının çokluğu değer öğretimine yer vermeme müsaade etmemektedir*” maddesinde “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 13,3; “çoğunlukla katılıyorum” u işaretleyenlerin oranı % 33,9 dur. Bu oranlar aynı maddeye “hiç katılmıyorum veya çoğunlukla katılmıyorum” şeklinde cevap verenlerin oranına oldukça yakındır. Bu sonuç öğretmenlerin yarısına yakınının böyle bir sıkıntı yaşarken diğer yarısının yaşamadığını göstermektedir. Bu durumun “programlar değerler eğitimine zaman kalmayacak kadar fazla konu içeriyor” tarzında bir yargının doğrulanmadığını; değerler eğitimine zaman ayırmanın daha çok öğretmenlerin konular işlemede kullandıkları yöntem ve tekniklerin çeşitliliğine ya da işleyiş hızları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Değerler eğitimi ile ilgili sık karşılaşılan yakınmalardan bir tanesi de okullarımızın ağırlıklı olarak öğrencilerin bilişsel gelişimine yöneldiği ve sınav sistemlerimizin de bu yönelmeyi desteklediği dolayısıyla öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin ikinci plana itildiği şeklindedir. Oysa sağlıklı bir toplumu oluşturan fertlerin bilişsel gelişimi kadar duyuşsal ve motor gelişimleri de önem taşımaktadır. Bu konu ile ilgili olarak öğretmenlere “*Değer öğretimine bilgi öğretimi kadar değer verilmemektedir*” görüşü yöneltilmiştir. Öğretmenler % 35,9 “tamamen katılıyorum” ve % 48,4 “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde cevap vererek söz konusu yakınmaya çok büyük oranda destek vermektedirler.

Değerler eğitimi okul içerisindeki tüm paydaşların katılımını gerektiren bir süreçtir. İdareci, öğretmen, hizmetli, memur, kantinci hatta servis görevlilerine

kadar herkese görevler düşmektedir. Bütün bu paydaşların tutum, davranış ve ilişkilerini öğrencilere iyi örnekler sunacak şekilde ayarlamaları gerekmektedir. Değer öğretiminde örtük program olarak nitelendirdiğimiz ve bütüncül değerler eğitimi modellerinin esası olan bu özeliğin okullarımızda durumunun DKAB öğretmenleri gözüyle değerlendirmesini sunan “*Öğrencilerin olumlu değerlere sahip yetiştirilebilmesi için okul personeli arasında yeterli işbirliği yoktur*” maddesine öğretmenler % 20,8 “tamamen katılıyorum”; % 40,5 “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Kararsızların oranı %11,3 olurken; “Çoğunlukla katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenler % 21,5; “hiç katılmıyorum” diyenler % 5,9 olmuştur. Bu sonuçlar DKAB öğretmenlerinin % 60’tan fazlasının okul personelinin değerler eğitimi için yeterli işbirliğini sağlamadıkları görüşünde olduğunu göstermektedir.

Değerler eğitiminde okulların daha aktif görev almasını talep eden karakter eğitimi yaklaşımı bu görüşünü çoğunlukla insanların giderek bireyselleştiği ve bu bireyselleşmenin de ortak değerleri zayıflattığı, değerlerin yeni nesillere aktarılmasını engellediği tezine dayandırmaktadır (Lickona 1991). Bu kanaatin DKAB öğretmenlerinin tecrübe ve gözlemleri doğrultusunda sınanmasını içeren “*Toplumda bireyselliğin ön plana çıkarılması değerlerin öğretimini olumsuz etkilemektedir*” maddesine öğretmenler % 38,0 “tamamen katılıyorum” ve % 44,1 “çoğunlukla katılıyorum” cevabını vermişlerdir. İki veri toplandığında öğretmenlerin % 82,1 gibi büyük bir kısmının bu kanaati doğruladığı anlaşılmaktadır. Olumsuz görüş beyan edenlerin oranı ise toplamda % 9,3’tedir.

Toplumda özellikle geleneksel değerlerin medya ve iletişim araçları yoluyla yozlaştığı, geleneksel değerleri yeni nesillere aktarmada medyanın olumsuz roller üstlendiği ve toplumdaki değer erozyonunu körüklediği de sık vurgulanan kanaatlerdendir. Bu kanaat eğitim alanına da yoğun biçimde yansımakta ve eğitimciler sıkça özellikle medyanın sunduğu olumsuz örneklerle öğrencilerin eğitimine olumsuz etki yaptığını yinelemektedirler. Bu durumun DKAB derslerine yansımaları değerlendirmeyi amaçlayan “*DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını medya olumsuz etkilemektedir*” maddesine öğretmenler % 58,9 “tamamen” ve % 33,6 “çoğunlukla” katıldıklarını belirtmektedirler. Bu sonuç DKAB derslerinde değerler öğretiminin etkili biçimde yürütülmesini medyanın olumsuz etkilediği kanaatinin çok büyük oranda paylaşıldığını göstermektedir.

## **DKAB Öğretmenlerinin Derslerdeki Değerler Eğitimi Uygulamaları**

**Tablo2**

*DKAB öğretmenlerinin değerler doğrudan öğretimi yaklaşımını uygulama durumu*

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1- DKAB derslerinde öğrencilere olumlu değerlere sahip olmanın yararlarını anlatırım	F	-	4	17	237	515
	%	-	0,5	2,2	30,7	66,6
2- Öğrencilerin olumlu değerleri benimsemeleri için onları ikna etmeye çalışırım	F	32	38	114	321	253
	%	4,2	5,0	15,0	42,3	33,4
3- DKAB derslerinde öğrencilerime olumlu değerleri telkin ederim	F	3	8	41	274	445
	%	0,4	1,0	5,3	35,5	57,7
4- Öğrencilere DKAB derslerinde kendi değerlerimi ve fikirlerimi benimsetmeye çalışırım	F	161	197	210	132	68
	%	21,0	25,7	27,3	17,2	8,9
5- Değer öğretiminde büyük şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örnekler veririm	F	3	8	84	404	277
	%	0,4	1,0	10,8	52,1	35,7

Tablo 2’den DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarında geleneksel yöntemi temsil eden değerlerin doğrudan telkini yöntemini kullanma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorulara vermiş oldukları cevaplardan yüksek oranda söz konusu yaklaşımı kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler değerleri anlatma (her zaman % 66,6; sıklıkla %30,7); telkin etme (her zaman % 57,7; sıklıkla % 35,5) ve büyük şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örnekler verme (her zaman %35,7; sıklıkla %52,1) yöntemlerini yüksek oranda kullandıklarını belirtmişlerdir. Değerleri benimsetmeye çalışırım diyen öğretmenlerin oranının ise % 8,9 olduğu görülmektedir. Bu oran “ikna etmeye çalışırım” maddesinde “her zaman” seçeneğini işaretleyen % 33,4 ün de oldukça altındadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine değerler aktarma noktasında kendilerini sorumlu kabul ettiklerini ve derslerinde bu doğrultuda anlatım ve telkinlerde bulduklarını fakat bu sorumluluklarını yerine getirirken öğrencilerinin iradelerini de göz önünde bulundurmaya çalıştıklarını göstermektedir. Anlatım yöntemini ve tarihi şahsiyetlerin hayat hikâyeleri ile sözlerini yüksek oranda kullanmaları, pratikte geleneksel yöntemin yoğun biçimde kullanıldığını göstermektedir. Değerleri doğrudan öğretmeye yönelik söz konusu beş ifadenin ortalama değeri 3,99 olmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımına yönelik yöntemleri yoğun sıklıkta kullandığını göstermektedir.

**Tablo 3**  
DKAB Öğretmenlerinin Değer Gerçekleştirme Yaklaşımını Uygulama Durumu

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1- Öğrencilere değerlerinin nedenlerini ve sonuçlarını tartıştırım	F	6	20	123	319	299
	%	0,8	2,6	16,0	41,6	39,0
2- DKAB derslerinde öğrencilerimi sahip oldukları değerler üzerine düşündürürüm	F		6	57	342	369
	%		0,7	7,1	42,3	45,7
3- Öğrencilerin değerleri ile alternatifleri arasında karşılaştırma ve tartışma yapma fırsatları hazırlarım	F	4	19	136	332	286
	%	0,5	2,4	17,5	41,1	35,4

Yukarıda belirttiğimiz gibi değer eğitiminde değer gerçekleştirme yaklaşımı klasik değer telkini yöntemlerinden farklı olarak değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi daha bireyci ve öğrenci merkezli dolayısıyla da yeni DKAB programlarının yapılandırmacı ruhuna daha uygun yöntemleri içermektedir. Tablo 3’de “Öğrencilere değerlerinin nedenlerini ve sonuçlarını tartıştırım” maddesinde “her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 39,0; “sıklıkla” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 41,6 dır. “DKAB derslerinde öğrencilerimi sahip oldukları değerler üzerine düşündürürüm” maddesinde “her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 45,7; sıklıkla seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 42,3 tür. “Öğrencilerin değerleri ile alternatifleri arasında karşılaştırma ve tartışma yapma fırsatları hazırlarım” maddesinde “her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 35,4; “sıklıkla” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 41,1’ dir. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen değerler gerçekleştirme yaklaşımına yönelik üç seçeneğe de yüksek oranlarda olumlu cevapları verdikleri görülmüştür. Üç seçeneğin ortalaması 4,22 olmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin değer gerçekleştirmeye yönelik yöntemleri derslerinde her zaman kullandıklarını göstermektedir. 18. Milli Eğitim Şurası Sonuç Bildirisinde (MEB, 2010) ve DKAB programlarında değerler eğitiminde değer gerçekleştirmeci yaklaşımlar değer aktarmacı yaklaşımlara tercih edilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin şura ve programların bu önerisine uygun davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin değer gerçekleştirme yaklaşımına yönelik üç maddeye verdikleri cevapların yüksek oranda olumlu oluşu (tüm seçeneklerin ortalaması 4,22) ayrıca verilen cevapların tüm değişkenlere göre anlamlı bir ilişki ortaya koy-

mamış oluşu öğretmenlerin büyük kısmının ittifakla derslerinde değer gerçekleştirme yaklaşımına uygun yöntemler uyguladıklarını düşündüklerini göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarında geleneksel yöntemi temsil eden değerlerin doğrudan telkini yöntemini kullanma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorulara da yüksek oranda (tüm seçeneklerin ortalaması 3,99) olumlu cevaplar verdiklerini görmüştük. Bu durum kendi içerisinde bir çelişki gibi görünse de öğretmenlerin söz konusu yöntemler arasında kesin ayrımlar yap(a)madığı, değerleri anlatarak öğretmeyi de yerine göre değerler üzerine düşündürme yolu olarak kabul edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. “Düşündürürüm” gibi teorik köklü sorularda yüksek olan frekansların “fırsatlar hazırlarım” gibi daha pratiğe dönük olanlarda düşüş göstermesi öğretmelerin algılarındaki bu yanılığa işaret etmektedir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

DKAB öğretim programının değerler ve eğitime yaklaşımını ortaya koyarak, DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini ve değerler eğitimi için yaptıkları çalışmaları değerlendirmeyi amaçladığımız bu makalede değerler ve din eğitimi arasında var olagelen ve dünyada 1990’lı yıllardan sonra daha fazla görünür olan ilişkinin programlar tarafından onaylandığı; programın genel yaklaşımlarına ve amaçlarına yansıdığı anlaşılmıştır. Programlar; din bilimsel ve eğitimsel yaklaşımın felsefesini ortaya koyarken değerler eğitime referans yaparak, öğrenciler tarafından içselleştirilmesi beklenen değerlerin listesini verip konularla ilişkilendirerek, programın genel amaçları arasında değerlere yer vererek ve değerler eğitiminde öğretmenlerin yararlanması beklenen yeni yaklaşımları tanıtarak dört farklı yoldan değerler ve eğitime değinmektedir. Ayrıca Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı “Ahlak ve Değerler” isimli öğrenme alanıyla değerler eğitime önemli bir yer ayırmaktadır. Bu öğrenme alanında 9. sınıftan 12. sınıfa kadar 4 ünite yer almaktadır. İlköğretim DKAB öğrenme alanları arasında ise değerler başlığını taşıyan bir öğrenme alanı bulunmamaktadır.

Programlar (MEB, 2005; MEB, 2006) “Değer Öğretimine Yeni Yaklaşımlar” başlığı altında değer gerçekleştirme yaklaşımının alt başlıkları olarak değerlendirilen değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yöntemlerini öğretmenlere önermiştir. Bu yaklaşımlar değerler eğitiminde geleneksel telkinci yaklaşıma alternatif olarak ortaya çıkmış değer gerçekleştirme yöntemleridir. Programın bu tutumu benimsemesi değerler eğitiminde de programın tamamın-

da referans alınan yaklaşımlar olan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâyâ uygun davranıldığını göstermektedir. Bu tutumun değerlerin eğitiminde öğrencinin aktif kılınması, ders içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, değerlerin öğrenci tarafından değerlendirme süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesini sağlayıcı eğitim yaşıntılarını artırması beklenebilir.

Programların ön gördüğü yapılandırmacı yaklaşımda yer bulan göreceliliğin değerler eğitiminde bireysel tercihleri ön plana çıkaran değer gerçekleştirme yaklaşımıyla birleşmesinin din dersinde değerler eğitimine ne kadar uyumlu olduğu ve özellikle karakter eğitimi yaklaşımı ile birlikte maneviyatın değerler eğitiminde etkisinin son yıllarda daha fazla takdir edildiği ortamda bu tutumun doğruluğu tartışılabilir. Programın önerdiği değer gerçekleştirme özelliğe sahip yaklaşımların programın kendi bütünlüğü ile de çeliştiği de görülmektedir. Programlar bir yandan öğrencilere kazandırılacak değerlerin listesini verirken diğer yandan da değer açıklamacı yaklaşımları önermektedir. Oysa değer açıklamacı yaklaşımlar her öğrencinin kendi değerine ulaşması bu süreçte de okulun ona düşünme yollarını ve izleyeceği metodu öğretmesini öngörür.

Çalışmamızın empririk bölümünden elde edilen veriler DKAB öğretmenlerinin:

Öğrencilerinin değerler eğitiminde kendilerini yüksek oranda sorumlu hissettiklerini,

“Öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını çevre koşullarının olumsuz etkilediği” görüşüne büyük oranda katıldıklarını,

Değer öğretimine bilgi öğretimi kadar değer verilmediği görüşünü çok büyük oranda desteklediklerini,

Öğrencilerin olumlu değerlere sahip yetişebilmeleri için okul personeli arasında yeterli işbirliğinin sağlanamadığı görüşüne büyük oranda katıldıklarını,

Toplumda bireyselliğin ön plana çıkarılmasının değerler eğitimini olumsuz etkilediğini düşündüklerini,

DKAB derslerinde değerler öğretiminin etkili biçimde yürütülmesini medyanın olumsuz etkilediği kanaatinin çok büyük oranda paylaştıklarını,

Derslerinde değerlerin doğrudan eğitime yönelik telkin, ikna ve büyük şahsiyetlerin hayatından örnekler gibi yöntemleri sıklıkla kullandıklarını ancak kendi değerlerini benimsetmeye çalışmaktan da büyük oranda uzak olduklarını,

Değer gerçekleştirme yaklaşımına yönelik cevaplarının da oldukça yüksek olduğu öğretmenlerin çok büyük kısmının derslerinde değer gerçekleştirme yaklaşımına uygun yöntemler uyguladıklarını düşündüklerini, göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında programların değerler eğitiminde yeni yaklaşımlar vizyonuyla değer gerçekleştirme yaklaşımını önermesine karşın öğretmenlerin hem değer gerçekleştirmeci hem de değer aktarmacı yaklaşımları yüksek oranda kullandıkları söylenebilir. Aslında bu durumun programların değerler ve eğitimini ele alıştaki gelenekçi ve modern eğilimler arasındaki ikilemine benzediği görülmektedir. Programlar gibi öğretmenlerin de bir yandan din eğitime daha uygun görünen geleneksel yaklaşımı yüksek oranda kullanırken bir yandan da bireyselliğe saygı duymaya çalıştıkları ve değer gerçekleştirmeci etkinliklerle programın temel yaklaşımlarına yaklaşıma ve eğitim süreçlerini çeşitlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Programların tek bir derse yönelik olmaları nedeniyle doğal olarak bütüncül yaklaşımlara yer vermediği görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin görüşleri ise son yıllarda değerler eğitimi alanında netleşmeye başladığı şekilde okullarda ciddi ve sistemli değerler eğitimi çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu teyit etmektedir.

18. Milli Eğitim Şurasında değerler eğitiminin temel konulardan birisi olarak ele alınarak sonuç bildirisinde değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerilere ve DKAB derslerinin değerler eğitimindeki özel yerine işaret etmesi önümüzdeki dönemde eğitimcilerin özellikle de din eğitimcilerinin bu alanda çalışmalar yapmasının zorunluluğuna işaret etmektedir. Ayrıca 2010/53 Sayılı İlk ders genelgesi de bir başlangıç olarak okullara değerler eğitimi konusundaki sorumluluğunu hatırlatmakta ve bu konuda çalışmalar yapılmasını önermektedir. Yapılan bu önerilerin bilimsel, planlı ve programlı bir temele oturtularak işler hale getirilmesi için de bu alanda yoğun çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca değerler eğitimindeki teorik ve program bazlı mevcut gelişmelerin okullardaki gerçek uygulayıcılar olan öğretmenlere ulaşması için ve okullarda sistemli çalışmaların geliştirilebilmesi için öğretmen ve idarecilerin hizmet içi eğitimlerinde değerler eğitiminin ağırlığının artırılması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004).
- Akbaş, O. (2007). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçęi ile sınanması (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007).
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Frye, M., Lee A. R., LeGette H., Mitchel M., Turner G., & Vincent P. F. (2002). *Character education informational handbook and guide*. North Carolina: North Carolina State Board of Education.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: (Elazığ ili örneği). R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M., & Monica, J. T. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-175.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How school teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Lickona, T. (1999). *Religion and character education*. T. Phi Delta Kappan, 81(1), 21-26.
- MEB (2005). Ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıflar) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.



- MEB (2006). İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). 18. Milli eğitim şurası kararları. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf) Erişim: 11.10.2011
- Özensel, E. (2004). Türk gençliğinin değerleri (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2004).
- Özensel, E. (2007). Lisesi kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma (Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007).