

T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ
ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Diyarbakır Örneği

HAZIRLAYAN

Rıdvan UYSAL

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

DIYARBAKIR

2006

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de uygulanan güncel ilköğretim programlarının insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmaya bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler skalasını uyandırma tarzında mı kılavuzladığı ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını Diyarbakır örneğinde öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemektir. İlköğretimin, bütün eğitim kademeleri içindeki stratejik önemi bilinciyle araştırmanın genel amacı doğrultusunda etik değerleri uyandırmaya yönelik olarak ilköğretim programlarında izlenen etik eğitimi yöntemi, Türk Milli Eğitim Sistemi içerisindeki ilköğretim programlarının değişim tarihçesi ile güncel ilköğretim programı irdelenmiş ve etik eğitiminin hangi çalışmalarla daha yararlı hale getirilebileceğinin saptanmasına çalışılmıştır.

Araştırma, Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 335 öğretmeni kapsamaktadır. Verileri analiz etmek için, frekans, yüzde dağılımı ile Independent-Sampels T-testi ve One -Way ANOVA testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulguların ortaya çıkardığı güncel tablo; öğretmenlerin, etik kavramının önemine ve kavramsal boyutuna bakışlarında “doğuştan masumiyet” yaklaşımına paralel bir perspektif ortaya koyduklarıdır. Etik bilincin uyandırılması konusunda ise, etik kavramında sağlanan fikir birliğinin sağlanamadığı, hatta çeliştiği söylenebilir. Etik bilincin uyandırılması sürecinde davranış kazandırma; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal boyutta incelenmiştir. Öğretmenler, etik davranışların kazandırılmasında dışarıdan eğitime ihtiyaç olduğunu ifade ederek bilişsel dönüşüme gerek duyduklarını ortaya koymaktadırlar. Bilişsel öğrenmelerin ders dışı aktivitelerle desteklenmesi gerekliliğine katılmaları psikomotor davranışlara, etik davranışların kazandırılmasında model davranışların etkili olduğuna inanmaları ise duyuşsal öğrenmelere verdikleri önemin bir göstergesidir. Davranış kazandırmanın bu boyutlardan sadece biriyle mümkün olmayacağı konusunda ki mutabakat da, öğretmenlerin eğitim konusunda yüksek bilinç düzeyine sahip olduklarına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ahlak, Etik, Etik Eğitimi, Eğitim Etiği.

ABSTRACT

The general purpose of the research is to describe whether the current primary education programs applied in Turkey are guided the ethical coordinates surrounding the human existence through an approach of external forming or through a style of awakening the natural values scale in proactive consciousness and also to describe the achievement of both purposes within the framework of teachers' views in the example of Diyarbakır. Being aware of the strategic importance of the primary education among all training levels, in line with the general purposes of the research, the method of ethical training followed in the primary education programs related to awakening the ethical value, the changing history of the primary education programs within Turkish National Training System and the current primary education program have been scrutinized and it has also been tried to find out which works could make the ethical training more useful.

The research covers 335 teachers working at primary schools located in the central part of Diyarbakır. In order to analyze the data, frequency, percentage distribution, Independent Samples T-test and One-Way ANOVA tests have been used. The current table arising from the gathered findings is that, in respect of their attitude towards the importance of ethical concept and its conceptual dimension, teachers are putting a perspective parallel with the approach of “innocent at birth”. In the subject of the ethical concept consolidation, consensus could not be ensured as it is ensured in respect of ethical concept; it can be even said that it is contradictory. To acquire behavior during the ethical concept consolidation has been examined in cognitive, hearing and psycho-motor dimensions. Expressing that external training is needed in acquiring ethical behavior, teachers put forward that they are in need of cognitive transformation. That they agree with the necessity of supporting the cognitive learning through activities apart from courses is the indication that they attach importance to psycho-motor behavior and their belief that model behavior is effective in acquiring the ethical behavior is another indication that they attach importance to hearing learning. The agreement on the impossibility of the realization of acquiring behavior with only one of these dimensions points that the teachers are highly conscious of the subject of training.

Keywords: Ethics, Ethical, Ethical Training, Training Ethics.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ

Üye: Yrd.DoçDr.Behçet ORAL

Üye: Yrd.Doç.Dr.Mazhar BAĞLI

Onay:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

29 / 06 / 2006

Enstitü Müdürü

Prof.Dr.Emrullah GÜNEY

ÖNSÖZ

Son günlerde gündemi meşgul eden en önemli konulardan biri de okullardaki şiddet olaylarıdır. 2006 Şubat ayında, 8'i ölümle sonuçlanan 25 olay polis kayıtlarına geçmiştir. Toplumsal yozlaşmanın had safhaya ulaştığı, etik dışı davranışların sıradanlaştığı günümüzde, etik ve etik eğitimi konusu daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu sebeple, kişilik temellerinin atıldığı ilköğretimde, eğitim programlarının etik değerleri uyandırma becerisine yönelik bu çalışma daha da anlam kazanmaktadır. Bu çalışma; etik kavramını, ilköğretim programlarının etik bilinci uyandırma becerilerini ve rol model alınan öğretmenlerin bu konulardaki düşüncelerini ortaya çıkarıyor olması nedeniyle de ayrı bir öneme sahiptir.

Tez danışmanlığımı üstlenerek bana yön veren, araştırmanın en önemli safhası olan ölçek geliştirme sürecini bizzat üstlenerek geliştirdiği ölçeği paylaşma nezaketi gösteren danışmanım Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ'e, değerli vakitlerini ve bilgi birikimlerini hiçbir zaman esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Behçet ORAL'a, Yrd.Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Arş.Gör. Yunus AVANOĞLU'na ve görüşlerini aldığım tüm öğretmenlere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ayrıca, her zaman olduğu gibi, yüksek lisans öğrenimim süresince de her türlü desteği ve kolaylığı sağlayan sevgili eşime ve kızıma teşekkür etmek isterim.

Haziran 2006

Rıdvan UYSAL

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ONAY	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar ve KISALTMALAR LİSTESİ	VI
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaçlar	13
Araştırmanın Önemi	14
Varsayımlar	15
Sınırlılıklar	15
Tanımlar	15
Yöntem	16
– <i>Araştırma Modeli</i>	16
– <i>Evren ve Örneklem</i>	16
– <i>Verilerin Toplanması</i>	17
– <i>Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması</i>	17
1. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİ	18
1.1. İnsan Bilincinin Evrimi ve Değer-Norm-Ahlak-Etik Olgusu	18
1.1.1. İnsan Bilincinin Evrimi	19
1.1.2. Değer-Norm-Ahlak-Etik Olguları / Kavramları	20
1.2. Eğitim Etiği ve Etik Eğitimi Olguları / Kavramları	26
1.2.1. Eğitim Etiği Olgusu ve Kavramı	28
1.2.2. Etik Eğitimi Olgusu ve Kavramı	32
1.3. İlköğretim Programlarının Omurga Vizyonu Olarak Etik Eğitimine İlişkin Duruşların Tarihsel Gelişimi / Cumhuriyet Dönemi	35
1.3.1. İlköğretim Programlarının Cumhuriyetin Gelişim Çizgisi İçindeki Evrimi	38
1.3.2. Güncel İlköğretim Programlarında Etik / Ahlak Olgusuyla Doğrudan İlişkili Dersler ve Ders Dışı Etkinlikler	43
2. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır İli Örneği	59
2.1. Kişisel Durumlara İlişkin Bulgular	59
2.2. Etik Bilincin Bilişsel İfadelerine İlişkin Bulgular	64
2.3. Etik Bilincin Psikomotor İfadelerine İlişkin Bulgular	66
2.4. Etik Bilincin Duyuşsal/Törel İfadelerine İlişkin Bulgular	68
2.5. Etik Bilincin Toplam Bilinç Dönüşümündeki İfadelerine İlişkin Bulgular	70
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	80
KAYNAKLAR	88
EKLER	93

TABLOLAR, ŞEKİLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Tablolar

Tablo 1: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	59
Tablo 2: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı	60
Tablo 3: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	60
Tablo 4: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımı	61
Tablo 5: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Branşlarının Kıdeme Göre Dağılımı	62
Tablo 6: Anket Sorularının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo 7: Bilişsel Boyuta İlişkin İfadelerin Analizi	64
Tablo 8: Psikomotor Boyuta İlişkin İfadelerin Analizi	66
Tablo 9: Duyuşsal Boyuta İlişkin İfadelerin Analizi	68
Tablo 10: Toplam Bilinç Dönüşümüne İlişkin İfadelerin Analizi	71
Tablo 11: Faktör Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 12: Cinsiyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Std.Sapma Değerleri	73
Tablo 13: Cinsiyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları	74
Tablo 14: Mezuniyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Std.Sapma Değerleri	76
Tablo 15: Mezuniyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları	76
Tablo 16: ANOVA Tablosu	79

Şekiller

Şekil 1 : Borrom Düğümü	6
--------------------------------	---

Kısaltmalar

A.g.e.: Adı geçen eser.
A.g.k.: Adı geçen kaynak.
ANOVA: Analysis of Variance (Farklılık Analizi).
Diğ.: Diğerleri.
DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.
N.: Sayı.
Ort.: Ortalama.
Sap.: Sapma.
Sign.: Significance (Anlamlılık Derecesi).
Std.: Standart.
Vd: Ve diğerleri.
Vb: Ve benzeri.
V.e.o.d.: Varyansların eşit olması durumu.
V.f.o.d.: Varyansların farklı olması durumu.

GİRİŞ

Problem

İnsan, masumiyet ve doğallık gibi pozitif değerlerle yüklü stratejik bir bilinç formu olarak varlık sahnesine çıkmıştır. İyi-kötü dualizminden her yönüyle uzak mutlak iyi bir doğaya sahiptir.

İnsanın varoluşu, bir kaynakta şu şekilde ifade edilmektedir;

Göreceli varoluşta yer alan bireysel bilinç formu; ruhsal, zihinsel ve fiziksel iç içe geçmiş bedenlerin oluşturduğu bütünlüktür. Her varlık birleşik kaplar sistemi gibi varlığın diğer parçaları ve bütünlükle hem derinliğine hem genişliğine ilişkili bulunmaktadır. Göreceli varoluşun bütün bireysel formları özbeni itibariyle ergindir. Çünkü total bilinci yansıtır. Sadece ifade etmek bakımından her bireysel form total bilincin belirli özelliklerine tahsislidir. İnsan dışındaki bireysel bilinç formları sadece olma modunda hayatı deneyimler ve bütün bilinçle programlı bir uyumlamaya tabidir...¹

İnsanın varlık yapısı, kendisini diğer canlılardan ayıran olduğunun farkında olma yani bilinç farkındalığı özelliği itibari ile hacim ve sınır olgusundan bağımsız bir nitelik yapısına sahiptir ve genel var oluşun omurgasını temsil ve teşkil eder. İnsan, yaşam enerjisi sayılan ve tüm varlık formlarının özünde var olan etik programın işleyişi bakımından diğer varlık formlarından farklılaşmaktadır. İnsan dışındaki tüm varlık formları koşulsuz olarak etik davranmaya programlı iken, insan özgür iradesinin getirdiği serbesti ile etik davranıp-davranmama konusunda seçim hakkına sahiptir.

Ancak, seçim hakkının etik yerine egodan yana kullanılması, yaratıcılık boyutundan şiddet boyutuna geçişe sebep olur ki, bu da insanın doğasına yabancılaşması sonucunu getirir. İşte bu noktada, insanın irade kullanabilme yetisinin; egoya bağımlı korku temelli yapay/öğretisel etik davranış tepkiselliğinden kurtarılarak, sevgi temelli doğal/varoluşsal etik çerçevesinde evrimleşebilmesini sağlayacak eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Etik eğitiminin amacı, insanın proaktif doğasında var olan değerleri sevgi egemen eğitim duruşu ile ortaya çıkartarak, insanları ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmektir. Korku egemen eğitim duruşu ise, insanın

¹ Hasan Akgündüz, "Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler" Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2005-2006, s:4.

kendi olma özgürlüğünü elinden alan, insanın doğasına aykırı, zorlayıcı, bastırıcı ve yok etmeye programlı bir süreçtir.

Etik eğitimi ve eğitim etiği kavramlarının ne olduğu ve birbirleri ile ilişkisinin değerlendirildiği bir kaynağa göre;

Etik eğitimi ve eğitim etiği birbirinin hem sebebi hem de sonucu olan eğitsel realitenin temel koordinatlarıdır. Aslında eğitim bütünüyle bir etik eğitimidir. Yani insan bilincindeki genetik dizilimi dönüştürme dinamiğidir. İnsan varoluşunun vizyon boyutunu temsil eden düzlemdir. Kısaca, bilincin titreşim frekanslarını yani koordinatlarını belirginleştirme işidir. Buna ruhsal duruş veya olma denilmektedir. İnsanın olma modunda titreşmesi buna bağlı olarak inançlarını, düşüncelerini ve yapma dediğimiz fiziksel kalıplarını kendiliğinden ortaya çıkarır. İkincil eğitim denen koşullayıcı yaklaşımda yapma, bilme ve inanmaların olmayı getireceği varsayılmaktadır. Halbuki varlık dili programlaması, ölü nitelikli katılmış göreceli boyuta ait yapıların, bilmelerin ve inanmaların bilinç genetiğini dönüştüremeyeceği bilakis mutluluğa ait bilinç genetiğine dönüştükten sonra proaktif yapıların ortaya çıkma esasına dayanmaktadır... İşte etik eğitiminin stratejik önemi bu ontolojik temele dayanır.²

Daha öz bir ifadeyle etik eğitiminin misyonu, insanın doğasında var olan kök kalitelerin negatif eğilimlerden korunmasıdır. İnsanın, doğası gereği her hangi bir pozitif programlamaya ihtiyacı yoktur, çünkü doğası ve yaşam enerjisi mutlak iyidir ve yaratıcılık imkanları sunar. İnsanın kendini gerçekleştirme ve aşması, sevgi temelinde var etme vizyonu/yaratıcılığı ve korku temelinde yok etme illüzyonu/yıkıcılığı şeklinde iki formatta gerçekleşir. Var etme vizyonu, oluşturulmamış yaşam enerjisinin kendinde var olan koordinatlar yani doğal değerler skalasını temsil eden doğal/içkin değerlerle gerçekleşirken, yok etme illüzyonu zihin yapımı, insana dışarıdan yüklenen kendini kullanma talimatları, yani yapay/dış değerlerle gerçekleşir. Bilinç evrimini sağlayan içkin koordinatlarda yaratıcılığı ortaya çıkaran kök değer masumiyettir ve bilincin bütün titreşim devreleri bu vizyon temelinde şekillenir, masumiyet kaybı ise bilinç evrimini bloke eder ve insanı yok edici illüzyonlar yaratır.

Bilinç evriminde titreşimi sağlayan etik eğitiminin dönüştürücü gücüdür. Bu güç insanın fiziksel, zihinsel ve ruhsal düzlemlere ait duruşuyla ölçülebilir ve başarısı doğanın varlık dili programlaması ile örtüşme derecesine bağlıdır. Varlık dili ile özdeşleşemeyen etik eğitimi, insan benliğinde dikey farkındalık sağlayamaz ve yatay düzlemde sadece hacimsel bir büyümeye sebep olur. Yatay eğitim olarak adlandırılan

² Hasan Akgündüz, a.g.k., s:36.

hacimsel büyüme, uygar olmadığı sanılan insanı uygarlaştırmadır. Dikey eğitim ise proaktif doğası gereği zaten uygar olan insanın kendini özgür olarak ifade etmesidir.

Eğitim, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında son derecede yoğun ve kapsamlı çalışmalar yapılmıştır ve Türk Eğitim Sisteminde etik eğitimi yaklaşımının özdesi laiklik olarak belirlenmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin, Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçiş sürecinde, etik eğitimi paralelinde gerçekleşen özdesi bir kaynaktan şu şekilde ifade edilmektedir:

*Türk modernleşmesi bilhassa Osmanlı döneminde hile kültürü halinde süreç boyutunu dışlayarak sadece mevcut problemlere acil çözüm algılaması ile deneyimlenmiştir. Bu paliyatif yaklaşımların kısmen derinleştiği dönem Atatürk’ün vizyoner kişiliğinde tecelli eden Cumhuriyet devrimleridir. Cumhuriyet döneminin kök paradigması laikliktir. Laik yaklaşım Türk kolektif bilincinin psikolojik hafızasında ciddi bir virüs temizleme aracı olarak çalışmıştır ve tabii bunun birincil dinamiği modern Türk eğitimi olmuştur. Laiklik Türk toplumunun yaratıcılığını kesen bir çok dinsel, ideolojik, etnik koşullanmayı yumuşatmıştır. 20-30 yılı geçmeyen bu bilinç uyanışının, eğitimsel ve zincirleme bağlantı halindeki diğer sosyal tezahürlerinin zamanla aşınmaya ve sönmeye başladığı da bir gerçektir...*³

Türk Eğitim Sisteminin özdesi laiklik olarak belirlenmiş olmasına rağmen, eğitim programlarının genellikle etik boyutu ıskalamış olması sebebiyle, günümüze kadar eğitim programları hedefine ulaşamamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitime, özellikle de ilköğretime ve doğal olarak ilköğretim programlarına özel bir önem verilmiştir. İlköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, “Temel Eğitim” olarak adlandırılmaktadır.⁴

İlköğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu; tüm çocuklar için zorunlu bir eğitim imkanı sunması ve insanın bilinç yüklemesine tabii tutulduğu ilk evre olmasından kaynaklanmaktadır. Bu evrede eğitim ne şekilde verilirse, devam eden eğitim süreçleri de o yönde şekillenecektir. Yani pozitif programlama şeklindeki

³ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:26.

⁴ Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi, Sayı 146, Ankara, 2000, s:51.

yaklaşımı benimseyen bir eğitim anlayışında bilinç blokajları devreye girecek ve eğitimin etik boyutu ıskalanmış olacaktır. Ancak, doğasına uygun olarak insan bilincini olumsuzluklardan korumaya yönelik bir eğitim sürecinin benimsenmesi halinde tohum kendiliğinden çiçeklenmiş olacak ve çocuk esas anlamda hayat bulacaktır.

Güncel ilköğretim programlarının etik eğitime yaklaşımında doğal etik eğilimlerden daha ziyade yapay etik eğilimler ağır basmaktadır. Eğitimin asıl hedefinin, insanın doğal ve toplumsal esaretinden özgürleşmesini sağlayarak insan bilincinin bütün potansiyellerini açığa çıkaracak deneyimleri yaratmak olması gerekirken, güncel eğitim programları pozitif programlama üzerine kurgulanarak çocuğa bu şansı vermemiştir.

Eğitim süreci, birbiriyle ilişkili birçok parametreyi barındırmakla birlikte, önemi üzerinde mutabık kalınan ve hemen her platformda teorisyenlerin ve uygulayıcıların tartışma konusu yaptığı üç temel faktör vardır. Okul, aile ve toplumdan oluşan bu üç temel faktörün aynı titreşimde senkronize olması eğitimde kalıcılığı, uyumsuz kalması ise bölünmeyi ve etkisizleşmeyi getirir.

Bu üç temel faktör arasında önem farklılığı tartışma konusu iken, yönlendirilmesi ve yönetilmesi en mümkün olan faktör okuldur. Okul, eğitim sisteminin olmazsa olmazını oluştururken, öğretmen de okulun olmazsa olmazıdır. Öğretmenin günün değerlerine ve donanımlarına sahip olması, eğittiği ve öğrettiği öğrenciler için çok önemlidir. Atatürk'ün; yeni nesillerin öğretmenlerin eseri olacağına ilişkin vurgusu, bu çıkarımı doğrular niteliktedir. Bu nedenle, insanın kendi olma yolunda ilk adımlarını attığı ilköğretim okulları ile öğrenciler tarafından rol-model alınan öğretmenler çalışma konusu olarak seçilmiştir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda eğitimin genel amacı, bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmıştır. Toplumda ortak kabul görmüş değerlere uyum, ahlaki değerlerin özümseme ve içselleştirilmesi ve insanın proaktif doğasındaki kodların açığa çıkartılması eğitimin temel amaçlarıdır. İnsanın proaktif doğasındaki gizli değerler; bireysel, ulusal ve evrensel düzlemde aynı potada bulunmalıdır. Toplumsal birlik ve beraberlik ile hakkaniyet için bu değerlerin ortaya çıkartılması elzemdir. Bu değerleri ortaya çıkartacak olan da eğitimin kendisidir. Bu

sebeple eğitimin etik boyutu, konunun önemine binaen ve akademik dünyaya sunabileceği katkı nedeniyle, çalışmanın bir diğer ayağını oluşturmaktadır.

Araştırma problemi belirlenirken, öncelikle alanla ilgili kuram ve uygulamalar ile daha önce bu konuda yapılan tez çalışmaları eleştirel gözle incelenmiş ve konuyla ilgili bulgular danışman ile tartışılarak konunun olgunlaşması sağlanmıştır. Bu çalışmalardan bir kısmı aşağıda özetlenmiştir;

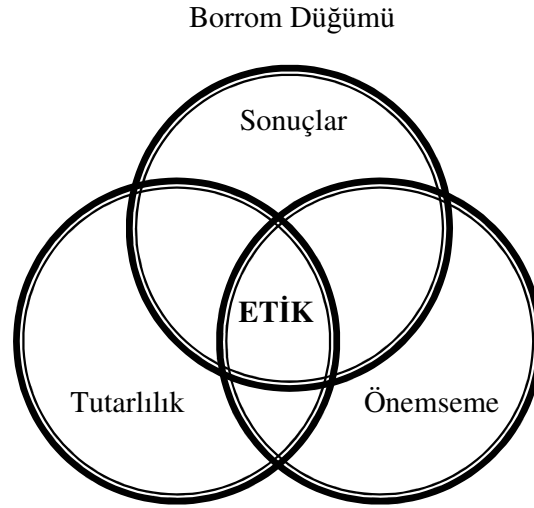
Platon'un eserlerinin çoğu etik ideallere adanmıştır. Ona göre etiğin birincil amacı olan iyi bir yaşam sürmek, iyilik ve erdemın ayrıntılı bilgisine dayanır. Platon'un etiği, iyinin gerçekleştirilmesi ve ahlaki kusursuzluğu amaç edinir. Aristo, etik teorisini kuramsal bilimlerden uzak bir alan olarak tasarlamıştır. Aristo'ya göre etiğin amacı, insan yaşamını geliştirmektir. Sokrates, her ne kadar felsefesiyle ilgili yazılı belge bırakmamış olsa da, kısaca "kendini bil" olarak da tanımlanan "İnsanın temel amacı erdeme ulaşmak olmalıdır. Erdem, ancak bilgelikle mümkündür" ilkesini savunmuştur.

Sadece yukarıdaki paragrafa bakarak, etik konusundaki çalışmaların tarihinin bilim tarihi ile boy ölçülebilecek derinliğe sahip olduğu sonucuna varılabilir. Etiğin tarihsel dönüşümü başlı başına bir çalışma konusu olduğu için bu çalışmada tarihsel dönüşüm konusuna girilmeden, ilköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konu olarak seçilmiş ve konu ile doğrudan ilişkili güncel çalışmalara yer verilmiştir.

Etik ve eğitim alanında, literatürde birçok kaynak olmasına rağmen, söz konusu alanda "referans olma" özelliği taşıyan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Lacan, herhangi bir eylemin etik açıdan değerlendirilmesinde; tutarlılık (öznel etik), sonuçlar (nesnel etik) ve önemseme (sorumluluk etiği) şeklinde tanımladığı üç yaklaşımı "Borrom Düğümü" adıyla şematize ederek kesişme noktasında "Etik Karar Verme Sürecinin" temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Borrom düğümü, bu üç yaklaşımın kenetlenmesini göstermektedir. Etik yargılamada ve eylemde; tutarlılık,

sonuçlar ve önemseme yaklaşımları birlikte düşünülmüştür, yaklaşımlar birbirlerini tamamlar ve herhangi birinin diğerine göre ayrıcalığı yoktur.⁵



Pieper, etik ile pedagoji arasındaki ilişkiyi incelediği ve “Etiğe Giriş” adıyla Türkçeye de çevrilen eserinde; insanın doğası gereği ahlaki bir varlık olmadığı, iyi ve kötü davranışların her ikisine de doğuştan yatkın olduğu ve bu sebeple de ahlaki olarak eğitilmesi/yetiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmış ve etiği, öğretilecek bir ders olarak değerlendirmiştir. Her eğitim kuramının çeşitli etik amaçlar belirleyip bunları pratikte gerçekleştirme çabası içinde olmak zorunda olduğunu ifade eder. Çünkü, sonuçta iyi bir insan olabilmek için insanın nasıl olması ve nasıl yaşaması gerektiğini söyleyen ahlâki, normatif etik anlayışın, hem öğrenimin hem de verilme biçiminin tayin edilmesinde temel bir kriter olarak rol oynadığını belirtir.⁶

Haynes ise, “Eğitimde Etik” adlı eserinde; eğitimcilerin kendi fikir, eylem ve seçimlerinin etik yönlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak teorik bir başvuru çerçevesi sunar. Eğitim bağlamında yaşanmış gerçek vakaları tartışarak uygulamada cezalandırma, sansür, gizlilik hakkı, kişisel çıkar, ifade özgürlüğü gibi konularda

⁵ Jacques Lacan, The Four Fundamental Concept of Psychoanalysis, 1977’ den akt. Felicity Haynes, Eğitimde Etik, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

⁶ Annemarie Pieper, Etiğe Giriş (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

karşılaşılan etik soru ve sorunları, oluşturduğu teorik çerçeve bağlamında çözümlemeye çalışır.⁷

Türkiye’de ise, doğuştan masumiyetçi yaklaşımı benimseyen Akgündüz, Kuçuradi ve Aydın gibi akademisyenlerin çalışmaları araştırmacılara ışık tutmaktadır.

Akgündüz, “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” inde, insan bilincinin evrimleşmesinin temel çıkış noktası olarak, insanın kendi açılımı olan varlık sistemini dikkate alır. Evrimin gerçekleşebilmesi için, insanın bu sistemin işleyişini yaratan göreceli var oluşsal program dilini kavraması ve kendi yaşam dilini varlığın program diline uyumlandırması gerektiğine vurgu yapar. Bu bağlamda eğitimi de, insan bilincinin kendini nesnede ifade etmek için yarattığı araçlar olarak tanımlamaktadır.⁸

Kuçuradi, değer felsefesini temel alan yaklaşımı benimser ve etiği, insanların başka insanlarla ve kendileriyle ilişkilerine ve bu ilişkilerde eylemde bulunurken karşılaşılan değer sorunlarına, bu arada da normlara ilişkin sorunlara bir ışık tutma girişimi olarak tanımlar. Birkaç yoldan ortaya koymaya çalıştığı şey, yaşarken doğru ya da değerli eylemde bulunabilmenin bir bilgi sorunu olduğu, birkaç çeşitten bilgiye bağlı bir sorun olduğudur.⁹

Aydın, daha çok eğitim felsefesi ve özellikle de din eğitimi konularında çalışmalarda bulunmuştur. Eğitimde daha çok yöntemler üzerinde duran Aydın, “niçin öğreteceğiz?” sorusunun cevabının eğitimin amaçlarını; “nasıl öğreteceğiz?” sorusunun cevabının öğretim yöntemlerini; “ne ile öğreteceğiz?” sorusunun cevabının eğitim araç ve gereçlerini; “eğitimin sonunda ne kadar öğrettik?” sorusunun cevabının ise, ölçme ve değerlendirme konusunu oluşturduğunu belirtir.¹⁰

Yapılan literatür taramasında, ilköğretimde etik eğitimi doğrudan konu alan her hangi bir akademik çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak dolaylı olarak ahlak ve din

⁷ Felicity Haynes, Eğitimde Etik, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

⁸ Hasan Akgündüz, “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2005 ve 2006.

⁹ İonna Kuçuradi, Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yayını, Ankara, 1999.

¹⁰ M.Zeki Aydın, “Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı”, MEB Din Öğretimi Dergisi, Sayı:37, Ankara, 1992.

eğitimi konusu içerisinde etik eğitimine değinen on bir yüksek lisans tezi tespit edilmiş ve inceleme neticesinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Söz konusu çalışmaların tamamı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının ve programlarının değerlendirilmesi konusunda yapılmış olup, tamamında etik konusu sadece kavramsal olarak ele alınmış ve etik eğitimi Din ve Ahlak eğitimi ile özdeş olarak değerlendirilmiştir. Bu alışmalardan;

Taştekin tarafından yapılan araştırmada; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatları, ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Dersin adı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmasına rağmen, müfredatın din eğitimi üzerine oluşturulduğu ve ahlak eğitiminin de bu bağlamda din ahlakı olarak verildiği, toplumda geçerli örf ve ananelerle şekillenmiş ahlak öğretisine ise hemen hemen hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Eğitim programının, salt bilgi yüklü ansiklopedik anlatımdan ve teorik düzeyden uzaklaştırılıp duyguya ve kalbe hitap edecek şekilde ele alınması gerekliliği tespit edilen önemli bulgulardandır.¹¹

Acuner'in çalışmasında ise; Taştekin' in araştırma konusu daraltılarak ortaöğretim seviyesindeki ğretmen ve öğrencilere uyarlanmış ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçları sorgulanmıştır. Araştırma neticesinde, ders konularının konu başlıkları şeklinde verilmekle yetinildiği, buna bağlı olarak da ders amaçlarının çok genel belirlenmiş olduğu ve bu sebeple gözlenebilir ğrenci davranışına dönüştürülemediği hususları tespit edilmiştir.¹²

şen tarafından yapılan araştırmada; ilkokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretimi çalışma alanı olarak seçilmiş ve doğrudan programların içeriğinin sorgulanması hedeflenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretimde din ve ahlak eğitimi tamamen günah kavramı üzerine kurgulanmıştır ve korku temelinde şekillenen yapay bir eğitim olarak verilmektedir.¹³

¹¹ Osman Taştekin, "ğretmen ve ğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6,7,8, Sınıflar)", Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1994.

¹² H.Yusuf Acuner, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise 1-2-3 Müfredatının ğretmen ve ğrenciler Açısından Amaçları", Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl niversitesi, 1996.

¹³ şeref şen, "İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretimi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1997.

Diler’de çalışmasında; ilköğretim 4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını değerlendirmeyi hedeflemiştir. Şen’in araştırmasındaki bulguları destekleyici sonuçlara ulaşmakla birlikte ders kitaplarının sadece bilişsel boyutta hazırlandığını, duyuşsal etki yaratmaktan uzak kaldığını ve araştırmacı, sorgulayıcı bir yapıdan daha ziyade ezbere dayalı bir eğitim sistematigi içerisinde olduğunu tespit etmiş ve dersin amaç ve konularının yapısı gereği deney ve gözleme fazla yer verilemediğinden, konuların kavranılmasının güçleştiğini ve bu sebeple öğrencide davranışa dönüşmediğini vurgulamıştır.¹⁴

Kurt tarafından yapılan çalışmada ise; Diler’in çalışmasının kapsamı genişletilmiş ve 1982, 1992 ve 2000 yıllarında uygulanan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatları mukayese edilmiştir. Araştırmasında elde ettiği bulgular şu şekildedir:

1982 öncesinde ilkokullarda Din Bilgisi ve Ahlak adıyla okutulan dersler, 1982 Anayasası’nın 24.maddesinin “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.” hükmü doğrultusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adıyla birleştirilmiş ve ilkokul, ortaokul ve liselerde okutulan zorunlu dersler arasında yer almıştır. 1982 programı, Anayasanın öngördüğü doğrultuda din eğitimi değil, din öğretimi verecek şekilde planlanmıştır. Yani bu ders İslam din dersi olarak değil mezhepler üstü bir din dersi olarak programlanarak evrensel bir boyut kazandırılmaya çalışılmıştır. Dersin zorunluluk sıfatı kaçınılmaz olarak programların oluşturmacı bir yaklaşımla hazırlanmasına sebep olmuştur.

1992 programında ise, 1982 programındaki tekrar mahiyetinde olan bazı üniteler çıkarılarak ilk ve ortaöğretim için belirlenmiş ayrı ayrı amaçlar ve konular programa eklenmiştir. Bu programda ders amaçları çok genel belirlenmiş, gözlenebilir öğrenci davranışına dönüştürülmemiş, ders konuları konu başlıkları şeklinde verilmekle

¹⁴ Hatice Diler, “İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

yetinilmiştir. Böylece dersin ve konuların öğrencide nasıl bir davranış değiştirmesi gerektiği dūřüncesi tamamen öğretmenin yorumuna bırakılmıştır.

2000 programında ise dersin genel amacı; “İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun din, İşlam dini ve Ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün Milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenim aktivitelerinin işlevsel olması, toplumdaki bir ihtiyaca yanıt vermesi ve yaşanan sorunların çözümlüne katkıda bulunabilmesi için ders programında ve kitaplarda yer alması gereken üniteler, yaşamla ilişkilendirilerek belirlenmiştir. Bu program da 1982 ve 1992 programlarında olduğu gibi, eğitimin zorunlu olarak verilmesi handikapından kendisini kurtaramamıştır.

Genel sonuç olarak; 1982, 1992 ve 2000 programlarında din eğitiminin devletin kontrolünde verilmesi gereken bir vatandaşlık hakkı olarak değerlendirildiği ve haliyle eğitim sisteminin temel dinamiği olarak laiklik ilkesinin ön plana çıkarıldığı duyuşsal alanla ilgili davranışların bilişsel alanla ilgili davranışlara kıyasla yeterince kazandırılmadığı tespit edilmiştir.¹⁵

Almaz tarafından yapılan araştırmada da; Kurt’un araştırmasında olduğu gibi ilköğretim okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları karşılaştırılarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Almaz, incelediği programlarda; laiklik ilkesinin temel kriter olduğunu, programların din istismarının önüne geçmeyi hedeflediğini, dersin içeriği itibariyle programlarda deney ve gözleme yer verilemediğinden konuların kavranılmasının güçleştiğini ve davranışa dönüşemediğini, dersin çoğunlukla anlatma yöntemiyle işlenmesi sebebiyle sadece kulağa hitap eden bilişsel bir yaklaşımın olduğunu, bunun sonucu olarak da amaçlarda ifade edilen davranışlardan sadece bilişsel alanla ilgili olanların kazandırılabilmediğini, duyuşsal alan

¹⁵ Fatih Kurt, “1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

davranışlarının ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulamadığını ve dersten istenilen verimin elde edilemediğini tespit etmiştir.¹⁶

Kazan'ın çalışmasında ise, ilköğretimin 4. ve 5.sınıflarında 1982-2000 yılları arasında uygulanan programa göre yazılan, devletin resmi okullarında okutulmuş olan ve şu anda yürürlükten kaldırılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında Allah inancının öğretimi incelenmeye çalışılmıştır. İnceleme neticesinde, muhteva ve öğreticilik özelliği bakımından kitapların istenilen gelişme ve ilerlemeyi tam olarak sağlayamadığı, hızla değişen dünya ve toplum şartlarına rağmen kitapların muhteva ve anlatım açısından birbirine benzediği, hatta ilk kitaplardan esinlendiği, bu haliyle bilişsel dönüşüm sağlamaktan dahi uzak kaldığı tespit edilmiştir. Kitaplarda genelde dini bilgiler, dini, ahlaki ve toplumsal beklentiler yanında çocukların beklenti ve problemlerine yeterli derecede yer verilmediği, psikolojik ve pedagojik özelliklerinin dikkate alınmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.¹⁷

Altıok, ahlak eğitiminde psikomotor davranış gelişimini ele aldığı çalışmasında; Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretiminin ortaöğretim öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini dersin amaçları doğrultusunda incelemiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, dini ve ahlaki bilgilerin yanında bir çok tutum, alışkanlık ve değerlerle ilgili davranışları da kazandırmayı amaçladığını, ancak ders programının amaçlarının gözlenebilecek, ölçme-değerlendirmeye tabi tutulabilecek öğrenci davranışları olarak belirlenmemiş olması sebebiyle amaçların öğrenci davranışına dönüşmesinin oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Dersin bilişsel amaçlarının gerçekleştiği ve ölçülebilir olmasa da davranışsal amaçlarının kısmen de olsa gözlemlenebildiği yapılan alan araştırması ile teyit edilmiştir.¹⁸

Şahbat'ın çalışmasında da Altıok'un çalışmasında olduğu gibi konu alanının düzlemi psikomotor davranışlar olarak belirlenmiştir ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin anlattıklarından daha çok yaptıklarının, özellikle de ders

¹⁶ Recep Almaz, "İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2003.

¹⁷ Emine Kazan, "4. ve 5.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2003.

¹⁸ Rafet Altıok, "Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 1994.

öğretisi ile bağdaşmayan hakkaniyetli davranmamak, şahsi çıkarlarını ön planda tutmak gibi olumsuz davranışlarının öğrenciler üzerinde daha büyük etki yarattığı bu sebeple öğretmenlerin öğrenciler tarafından rol-model alındığı tespit edilmiştir. ¹⁹

Kuru, öğretmenlere göre ilköğretim 1.kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin problemlerini incelediği araştırmasında; tarihsel gelişim içerisinde ülkemizde din eğitiminin süreklilik arz etmemesine bağlı olarak din eğitiminin bir bilim olarak gelişemediğini ve dolayısıyla bu alanda yeterince araştırma yapılamadığını, ders programlarının çocuklara yeterli düzeyde genel din eğitimi verme amacını yansıtmadığını daha çok din olayları hakkında genel kültür verecek bir ders anlamı taşıdığını, bunun sonucu olarak da bireyin ihtiyaç duyduğu temel dini bilgi ve becerileri bu ders ile kazandırmanın zor olduğunu, birey için gerekli olan dini bilgi, beceri ve tutumların kazandırılabilmesi için haftalık ders saati sayısının artırılmasına ihtiyaç olduğunu, ders programlarının yeni baştan ele alınması gerektiğini, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sayısal olarak genel ihtiyaca cevap veremediğini, bir çok okulda bu derslerin ya boş geçtiğini ya da branş harici öğretmenler tarafından verildiğini tespit etmiştir. ²⁰

Güngör tarafından yapılan çalışmada ise, ilköğretim okulları ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları başlığı altında programların genel başarısı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçlarının genel ifadelerle belirlenmiş olması sebebiyle ve dersin içeriğine bağlı olarak davranış değişikliklerinin gözlenemediği, bilinç dönüşümünün sadece bilişsel düzlemde gerçekleştiği, gözlenemeyen davranış değişikliklerine not takdir etmenin güçlükleri ifade edilmiştir. ²¹

Bu çalışma ise üç bölüm üzerine kurgulanmıştır. Birinci bölümde, insan bilincinin evrimi ile değer, norm, ahlak kavramları ve bu kavramların etik kavramı ile ilişkisi, birbirinin sebep ve sonucu olarak eğitim etiği ve etik eğitim, güncel eğitim

¹⁹ Arzu Şahbat, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

²⁰ Yusuf Kuru, “Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

²¹ Ali Güngör, “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

programlarının etik kapsamı tartışılmıştır. İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ikinci bölümde, bilinç dönüşümünün parametreleri ışığında Diyarbakır örneğinde gerçekleştirilen alan araştırmasının sonuçları verilmiştir.

İnsanın bilinç dönüşümünün önemli adımlarının atıldığı ilköğretim döneminde programların etik bilinci ortaya çıkarma yetkinliğinin “uygulayıcılar açısından” analiz edilmesi bu *çalışmayı diğer çalışmalardan özgün kılan* yöndür. İlköğretim gibi öğretmenin rol-model alındığı bir dönemde “uygulayıcıların-öğretmenlerin” görüşleri daha da önem kazanmaktadır. Bu yönüyle de çalışma bir ihtiyaca cevap verebilecek niteliktedir.

Araştırma konusuna ilişkin yukarıda kısaca özetlenen önceki araştırma örnekleri, konunun bu çalışmada öne çıkarılan zaman, mekan ve ontolojik temel koordinatları itibari ile hiç işlenmediğini göstermektedir. Böylece araştırma kendi koordinatları ile oldukça özgün ve uygulamaya katkı sağlayıcı niteliktedir. Bu saptamalar ışığında araştırmanın özgün problem cümlesi; *“Türkiye’de uygulanan güncel ilköğretim programlarının insan varoluşunu çerçeveyeleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler skalasını uyandırma tarzında mı kılavuzladığı”* şeklinde belirlenmiştir.

Amaçlar

Araştırmanın genel amacı, Türkiye’de uygulanan güncel ilköğretim programlarının insan varoluşunu çerçeveyeleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler skalasını uyandırma tarzında mı kılavuzladığı ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını Diyarbakır örneğinde öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemektir. Bu bağlamda; insanın varoluşu ve etik, doğal/varoluşsal ve yapay/öğretisel etik, etik eğitiminin vizyonu/yaratıcılığı ve illüzyonu/yıkıcılığı ile Türk Eğitim Sisteminde etik eğitimi yaklaşımının özdesi, ilköğretim programlarının güncel etik eğitimi duruşu ve etik eğitimine ilişkin mevcut literatür irdelenerek, etik eğitiminin hangi çalışmalarla daha yararlı hale getirilebileceğini belirlemek hedeflenmiştir. Söz konusu genel koordinatlar çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şöyle formüle edilmiştir;

- *İlköğretim programlarının Bilişsel düzleminin, etik değerleri ortaya çıkartmak üzere programlandığına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nasıldır?*
- *İlköğretim programlarının Psikomotor düzleminin, etik değerleri ortaya çıkartmak üzere programlandığına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nasıldır?*
- *İlköğretim programlarının Duyuşsal/Törel düzleminin, etik değerleri ortaya çıkartmak üzere programlandığına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nasıldır?*
- *İlköğretim programlarının Toplam Bilinç düzleminin, etik değerleri ortaya çıkartmak üzere programlandığına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nasıldır?*

Önem

İlköğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu; tüm çocuklar için zorunlu bir eğitim imkanı sunması ve insanın bilinç yüklemesine tabi tutulduğu ilk evre olmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretim, temel becerilerin kazandırıldığı ve öğrencilerin bir üst öğretime ve hayata hazırlandığı bir eğitim süreci olması sebebiyle, birey ve toplum bakımından son derece önemli olan etik bilincin uyandırıldığı ilk aşamadır. Tüm çocuklar için zorunlu bir eğitim imkanı sunması ve insanın bilinç yüklemesine tabi tutulduğu ilk evre olması ilköğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumunu oluşturmaktadır. İlköğretim tümüyle topluma yapılmış bir yatırımdır ve toplumun varlığıyla eşdeğerdir.

İçinde yaşadığı topluma olduğu kadar farklı kültür ve toplum yapılarına da kolaylıkla uyum sağlayabilecek biçimde esnek ve donanımlı olmayı, sorgulayabilmeyi, araştırabilmeyi, toplumsal ve bireysel ilişkilerde saygılı olmayı, ulusal değerlere sahip çıkarken yaşamı evrensel boyutta algılayabilmeyi, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş bir eğitim sürecinin, etik projeksiyonu olmadan başarıya ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle, kişiliğin önemli bölümünün olduğu ilköğretimde, eğitim programlarının etik bilinci uyandırma yetkinliği bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi, bu çalışmayı sadece akademik yönden değil toplumsal gelişime katkı yönüyle de önemli kılmaktadır.

Varsayımlar

- Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
- Ankete katılan öğretmenler anketi samimi bir şekilde cevaplandırmışlardır.
- Uygulanan anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2005–2006 yılı Diyarbakır merkez ilköğretim okulları ile
- Araştırma bulguları ankete cevap veren öğretmenlerin görüşleri ile
- Araştırma, sorulan anket sorularıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Proaktif Bilinç: Ruhsal doğada başlangıçsız ve sonsuz cevherdir.²²

Doğal Değerler: İnsanın asli doğasında sevginin açılımı, çerçeveleyen ölü değil yaşayan ruhsal, zihinsel ve fiziksel bedene kodlanmış olan skaladır.²³

Yapay Değerler: Sınırlı aklın sınırsızlık hakkındaki öngörülerini aşlamak ve onu koşullandırmaktır.²⁴

Toplam Bilinç: Bütün formlardan arınmış hacimsiz, zaman ve mekan kavramına bağlı olmayan sonsuz ve sınırsız saf enerjidir.²⁵

Etik Eğitimi: Her insanda var olan evrimleşme kapasitesini aktifleştiren ve insanı başkalarından özgürleştiren eğitimidir.²⁶

²² Hasan Akgündüz, “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2005, s:8.

²³ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:6.

²⁴ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:23.

²⁵ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:2.

Diğer tanımlar metin içinde yeri geldikçe açıklanacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışma; bir program değerlendirme çalışması olarak betimsel bir araştırmadır. Program değerlendirme; gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiği olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Bu sebeple araştırmanın ağırlığını, anket tekniği ile elde edilen bilgiler oluşturmasına rağmen, ilgili kaynaklardan da yararlanılmıştır. Böylece, araştırma, kaynak taraması ve anket uygulamasına dayanmaktadır.

Evren ve Örneklem: Bu araştırmanın evrenini; “Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Şehir Merkezindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler” oluşturmaktadır.

Örneklemin amacı, araştırmacıya evren hakkında genellemeler yapabileceği (tüme varım) bilgiyi, evrenin bütününe tek tek araştırmasına gerek kalmadan sağlamaktır.²⁷ Örneklem, çalışma için seçilen büyük grubu (evren) temsil edebilecek şekilde, grup içerisinde belli sayıda elemandan (denek) oluşan, bir alt elemanlar grubu oluşturulması sürecidir.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken; temel kural olan “yansızlık” ilkesine uyularak “küme örneklem” yöntemi kullanılmış ve ilköğretim okulları kendi içinde yapılan basit şans yöntemi ile örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırma, Diyarbakır il merkezindeki 89 ilköğretim okulunda görev yapan 3811 öğretmenden, 748’ine alan araştırması formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Geri dönen 342 alan araştırması formundan 335 adedi ön taramadan sonra değerlendirmeye uygun bulunmuştur. Oranlı örnekleme yoluyla ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin % 8.8 (335)’i araştırmaya katılmıştır.

²⁶ Hıfzı Doğan, Teknoloji Eğitimi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 1983, s:24.

²⁷ Altunışık ve diğ., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Sakarya Kitabevi, Sakarya, 2005, s:72.

Verilerin Toplanması: Örnekleme giren öğretmenlere, tez danışmanı tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli seçenekleri içeren yirmidört sorudan meydana gelen bir anket formu uygulanmıştır (EK-2). Sorulara, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri çerçevesinde görüş bildirilmesi istenmiştir. Anket formları doğrudan araştırmacının eliyle deneklere dağıtılmış ve iki gün sonra tekrar toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu: Analizde SPSS istatistik programı kullanılmış olup, veriler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı ile T-testi ve One Way ANOVA testlerinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Kesinlikle katılmıyorum”; 1.81-2.60 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”; 2.61-3.40 arasındaki ortalama değerlerin “Kısmen katılıyorum”; 3.41-4.20 arasındaki değerlerin “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise “Kesinlikle katılıyorum” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

1. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİ

1.1. İnsan Bilincinin Evrimi ve Değer-Norm-Ahlak-Etik Olgusu

İnsan bilincinde evrimin gerçekleşebilmesi için aşılması gereken kritik eşik, insanın kendi varlığının farkına vararak, doğuştan getirdiği temel/doğal niteliklerin ortaya çıkmasına müsaade etmesidir. Bilinç evrimi bir kaynakta şu şekilde ifade edilmektedir:

İnsan bilincinin evriminde esas olan, sınırlı egonun sınırsız ve bütünsel ruha akortlanmasıdır. Eğitim bu ruhsal yükselişin görünürdeki sistematigi olarak nesnel bir araç şeklinde ortaya çıkmıştır. İnsanın evrimi sınırsız olduğu için eğitimin dönüştürücü gücü de sınırsız bir nitelik arz eder. Bunu sınırlayan faktörler eğitimin amaç ve araçlarının doğal varlık dili programlaması ile uyumsuzluğundan kaynaklanır. Evrim, insan bilincinin dışarıda hiçbir unsur kalmayacak şekilde sınırsızlığa genişlemesidir.²⁸

Bilinç evrimi, insanı sebep-sonuç ilişkisinden kurtararak nedenlilik boyutundan nedensizlik boyutuna geçişi sağlayan ve etik eğitimle şekillenen bir süreçtir.

Etik, ahlak ve vicdan gelişimi konusunda bilim adamlarınca farklı görüşler ifade edilmiştir.

Freud, psikoanalitik yaklaşım çerçevesinde ahlaki yargı ve standartların, fallik dönemi (4-6 yaş arası dönem) sonuna doğru babayla özdeşleşme şeklinde ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bourcier'e göre bireyin ahlaklılaşması, ait olduğu grup ya da gruplar içinde toplumsallaşması ve bütünleşmesidir.

Davranışçı yaklaşıma göre birey, ahlaki yargıları şartlanma yoluyla kazanmaktadır. Örneğin, bir çocuk resim yaptığında ödüllendiriliyorsa, bu davranışı doğru görecektir ve yapmaya devam edecektir. Hoş görülmeyen davranışları ise yanlış olarak kabul edecektir.

Bu bölümde, insan bilincinin evrimi ile etik, ahlak, norm kavramları ve aralarındaki korelasyon incelenecektir.

²⁸ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:10.

1.1.1. İnsan Bilincinin Evrimi

İnsan bilincinin evrimi konusunda genel kabul gören üç yaklaşım ve bu yaklaşımların tamamına kanal olan dört evre bulunmaktadır.

Söz konusu bilinç evrimi yaklaşımları dünya görüşü ya da insan anlayışı ile ilişkilidir. Bu yaklaşımlar şu şekilde tanımlanmaktadır:²⁹

(i) *Doğuştan Günahkarlık*: Çocuk; bencillik, saldırganlık, cinsellik gibi negatif eğilimlerle doğar. Bu eğilimler sadece, erken yaşlarda verilecek eğitim ile yok edilebilir. Kökeni Hıristiyanlığa dayanan bu temel yaklaşımda ahlaki standartlar, antisosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının zorunluluğuna dayanır. Buna uygun olarak da eğitim hedefleri, bu antisosyal dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılmalarıdır. Aksi halde ortaya çıkarlar. Ahlak eğitiminde başarı, negatif dürtülerin kontrolünün sağlanmasına bağlıdır.

ii) *Tabula Rasa Fikri*: Yeni doğmuş çocuk ne iyidir ne kötü, sosyal çevresi tarafından her yönde biçimlendirilebilir. İngiliz empirizminden çıkan bu tasarım, psikoloji içinde özellikle öğrenme teorisyenleri tarafından savunulur. Olgun ahlaki davranış göstermek için hem sosyal olarak arzu edilmeyen davranışların bastırılması hem de prososyal (özgeci) davranışlarda bulunulması gerekir. Ahlaki davranış kültürde hakim sosyal normlara uyum davranışı ile özdeş görülür.

(iii) *Doğuştan Masumiyet*: Rousseau'ya uzanan bu anlayış, insanda kötülüklerin ilk önce toplumun etkisiyle oluştuğunu kabul eder. Bu nedenle eğitim, çocuğun iyi potansiyelinin kısıtlanmadan özgür gelişimini sağlama aracıdır. Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel teorisyenlerin anlayışları da buna yakındır. Toplum tarafından konulan dış odaklı ahlak, sadece ahlakın olgun olmayan ön basamağıdır. Bu basamak, eğer çevre tarafından otoriter eğitim ile engellenmezse, bilişsel olgunlaşma ve akranlarla ilişkilerle beslenen otonom ahlak ile tamamlanır. Ahlaki olgunluk, evrensel adalet prensibine uygun otonom ahlaki kararlar alabilme yeteneğidir.

²⁹ Trautner, Lehrbuch Der Entwicklungspsychologi, Göttingen, 1991' den akt. Nermin Çiftçi, "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi", Değerler Eğitimi Dergisi, sayı 1, İstanbul, 2003, s:49.

Bilinç evrimindeki dört temel safha ise bir kaynaktan şu şekilde ifade edilmektedir:

İnsan bilicinin evriminde dört temel safhadan bahsedilebilir. Birincisi, sıradan bilinç yani nesnel hipnozla niteliğin dış araçlarda olduğuna inanan, maddenin ve hayatın insanı kullandığı en düşük bilinçtir. İkincisi, ruh fetişizmi denilen animizm formatıdır, niteliğin nesnede değil, o nesneye hükmeden ruhda olduğu varsayımına dayanır. Üçüncüsü, dinlerin insanlık tarihinde devreye girdiği tanrı-kul ikilemi titreşim formatıdır. Burada, her nesnede varsayılan ruhların ufak tanrıların, kurgusal tek tanrıdan veya birkaç tanrıdan olduğu varsayımı öne çıkar. Dördüncüsü, insanın bilinç evrimi için kendi içine seyahat etmesi ve dikeyde yerini alması, benliğini rafineleştirip içindeki tanrıyı uyandırıp aktifleştirmesidir.³⁰

Bilinç evrimi konusunda genel kabul görmüş yaklaşımların ve evrelerin tanımlanmasından sonra bu bölümde, insan bilinç evriminin önemli parametrelerinden olan, “değer”, “norm” ve “ahlak” kavramları ile bunların kuşatıcısı olan “etik” kavramı tartışılacaktır.

1.1.2. Değer-Norm-Ahlak-Etik Olguları / Kavramları

Değer kavramı felsefi boyutta çok değişik şekillerde tanımlanmıştır. Öyle ki, bu tanımlardan anlam birliği ve bütünlüğü sağlayacak şekilde bir değer tanımı bulmak hemen hemen olanaksızdır.

Değerler, kişisel ve toplumsal davranış ve düşünce şekillerimizi etkileyen olgular olarak karşımıza çıkar. Test edilebilirler ve objektif olmasa bile yaşantımıza yön verirler ve mutlak doğruları ifade ederler. Hiçbir değer ve ahlak yargısı toplumdan tamamen bağımsız değildir. Toplumun kültürü, tarihi geçmişi, sosyal ve ekonomik özellikleri, din ve diğer etkenler değer ve ahlak yargılarını şekillendirirler. Birey, bunları içinde doğduğu toplumda hazır bulur, dolayısıyla bu açıdan bakıldığında kişilerden bağımsızmış gibi görülmekle birlikte, herhangi bir değer ve ahlaki özellik taşıyan bir yargı insandan bağımsız düşünülemez. Çünkü insan onları geliştirir ve yaşatır. Dolayısıyla toplumsal yönünün yanında, insan tabiatına bağlı bir yönünden de söz edilebilir.³¹

³⁰ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:15.

³¹ Şafak Ural, “Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak”, Doğu-Batı Düşünce Dergisi, Sayı:4, Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, Ankara, 1998, s:41.

Değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler... Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler... Değerlerin değişime açık yapılar olduklarını belirtmek gerekir; özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir...³²

Norm Kavramı

Norm, toplumsal bir grup içerisindeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve eylemlerine yön veren standartlardır. Normlar, genellikle değerlerin yansımaları olup, grubun üyelerince benimsenen kolektif davranışlar olarak ortaya çıkar.³³ Norm terimi, istatistiksel yöntemlerle belirlenmiş ortalama veya standart toplum davranışı, tutum ya da görüş anlamına da gelmektedir.³⁴

Blackburn'e (2004) göre norm; insan davranışlarında kendiliğinden oluşan ve genel kabul gören kuralları ifade etmek için kullanılır. Normlar, esasen insanların sosyalleşme sürecinde uymaları beklenen informel kurallardır. Normların yaptırım gücü ve yetkisi, yasalardaki gibi yüksek bir otoriteye bağlı değildir. Normlara uyulmaması, her ne kadar yasal cezalar öngörmese de toplumsal tepkilere neden olabilir.³⁵

Normlar, ödüllendirme ya da cezalandırma yoluyla dış baskı ile dayatılabileceği gibi, kişiler tarafından özümsemiş de olabilir. Normlar, değer ve ideallerden daha özeldir. Örneğin; dürüstlük genel kabul gören bir değer iken, hangi durumda neyin dürüst davranış olduğunu ancak o toplumda geçerli olan normlar belirler.

Ahlak Kavramı

Ahlak kelimesi etimolojik köken olarak; Arapça "hulk", Latince "mos" ve Yunanca "ethos" kelimelerine dayanmaktadır.³⁶ Her üç kelime de kendi dillerinde gelenek, görenek, alışkanlık, töre anlamına gelmektedir. İngilizcede ahlak kelimesinin karşılığı olarak "ethics" ve "morality" kullanılmaktadır.

³² Ersin Kuşdil ve Çiğdem Kağıtçıbaşı, "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", Türk Psikoloji Dergisi, sayı 45, Ankara, 2000, s:59.

³³ İnyet Pehlivan, Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s:15.

³⁴ Ana Britannica, Ana Yayıncılık, İstanbul, 1993, s:582.

³⁵ www.canaktan.org/felsesosyo-tarih/kurum-sosyoloji/karsilastirma.htm

³⁶ C.Can Aktan, Ahlakı Yeniden Yapılandırma ve Toplam Ahlak Doğru, Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayını, İstanbul, 1999, s:10.

Sözlük anlamıyla;

Ahlak; toplum içinde yaşayan insanların davranışlarını ve birbirleri ile olan ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünüdür. Başkalarının davranışlarını olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmek için kullandığımız ölçü birimidir.³⁷

Ahlak; insan topluluklarında bireylerin törelere uygun davranışlarını düzenleyen kurallar, yasalar toplamı olarak da ifade edilir. Törelere, yerel ve bölgesel özellikte olup, gelenek ve göreneklere dayanır. Bu sebeple ahlak anlayışı; çağlara, toplumlara göre değişiklik gösterir. Toplumsal değişimle ahlak kuralları da değişir. Ne var ki hızla yenilenen bu ahlak kurallarının, toplumda genel kabul gören normlar düzeyine ulaşması zaman alır.³⁸ Bireylerin ahlak anlayışının temeli, dinsel inançlarına ve güdülerine dayanır. Oysa etik evrenseldir; ahlak üzerine felsefe yapmadır, ahlaksal bir tavır almaz.³⁹

Ahlakın birinci unsuru disiplin olgusu, ikinci unsuru da bir gruba bağlılıktır. Durkheim'e göre disiplin olgusu vazife duygusunu, gruba bağlılık da iyilik arzusunu belirtir. Sonuç olarak, ahlaki olan hem medeni hem de arzu edilir olandır.⁴⁰

Ahlak kavramı, insanların özgürlüğe bakışlarıyla birlikte değişmektedir. Kişinin kendini özgür biri olarak algılamasını önleyen bir ahlakın yerini yeni bir ahlak almak zorundadır. Ahlak, sadece normların içeriği açısından gruptan gruba, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılaşmakla kalmamakta; ayrıca kültürel, sosyo-ekonomik, siyasal, bilimsel ve diğer gelişmelerin akışı doğrultusunda da değişime uğramaktadır.⁴¹

Ahlak kavramı içerik olarak değişebilir, ama ahlaka duyulan talep sabit kalır. Ahlak geçerlilik yönünden çağdışı kalabilir ama bu durum, toplumda artık hiçbir ahlak talebinin kalmadığı anlamına gelmez. Zorunluluk sebebiyle, söz konusu taleplerin yerini, yine ebedi niteliği olmayan, sorgulanabilir, eleştirilebilir, değiştirilebilir, çağdaş olarak kabul edilen normlar alır. Kurallar, toplumun çoğunluğu tarafından benimsenip, uyulduğu sürece geçerlidir ve anlamlıdır.

³⁷ Ana Britannica, Ana Yayıncılık, İstanbul, 1993, s:201.

³⁸ Sabahat Bayrak, İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk. Beta Yay.Dağ. A.Ş. İstanbul, 2001, s:73

³⁹ www.egitim.aku.edu.tr/afyayla0.htm

⁴⁰ Emile Durkheim, Meslek Ahlakı (Çev: Mehmet Karasan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986, s.26

⁴¹ Annemarie Pieper, Etiğe Giriş (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s:44

Etik Kavramı

Etik kelimesi Yunanca töre, görenek, alışkanlık anlamına gelen “Ethos” kelimesinden türetilmiştir.⁴² Etimolojik açıdan etik ile ahlak arasında bir anlam farkı bulunmamaktadır. Ancak pratikte, farklı şeyleri nitelemek için kullanılırlar. Ethos’tan türetilen “Ethics” kavramı da, değerler ve ahlak kurallarının incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır.⁴³

Etik, felsefi anlamda; değerlerin özünü ve temellerini araştıran, insanın bireysel ve toplumsal yaşamındaki değer ilişkileri ile ilgili sorunlarını inceleyen bir dal olarak tanımlanmakla⁴⁴ birlikte, içeriği konusunda literatürde sık sık tartışılan ve tanımlanmasında zorluklar yaşanan bir kavramdır. Etiğin, insan tutum ve davranışlarının sebep ve sonuç ilişkisi kapsamında irdelendiği, kendine özgü bir konu alanı vardır. Etik, bir kişinin ya da grubun davranışlarına rehberlik eden, doğrunun veya yanlışın, iyi veya kötünün standartlarını oluşturan moral ilkelerin kodu olarak da tanımlanabilir.⁴⁵

Günlük hayatta etik kelimesi “ahlak” veya “ahlakilik” ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak, etiğin temel konusu birey davranışlarını ahlaki bakımdan değerli kılan “iyi” yi ortaya koymaktır. Etik, öncelikle arzu edilen yaşam tarzının araştırılması ve anlaşılmasıdır...⁴⁶

Etik, insan davranışında neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ve davranışın kontrolüyle ilişkilidir. İnsanın ya da onun davranışının iyi, kötü, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermenin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara yanıt arar. Ahlaki karar ve yargılarda kişisel ilginin veya diğer insanların ilgilerinin ne derece etkili olduğunu araştırır.⁴⁷

⁴² Harun Tepe, “Bir Felsefe Dalı Olarak Etik”, Doğu-Batı Düşünce Dergisi, Sayı:4, Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, Ankara, 1998, s:10.

⁴³ İnyet Pehlivan, Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s:5.

⁴⁴ Bedia Akarsu, Felsefe Terimleri Sözlüğü, 3. Baskı, Savaş Yayınları, Ankara, 1984, s:62.

⁴⁵ A. R. Negahandy, International Management, Allyn and Buckland Pres, Massachuset, 1987,s:75.

⁴⁶ Harun Tepe, Etik ve Meslek Etikleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2000, s:3.

⁴⁷ Jacques Thiroux, Ethics Theory and Practise, R.R. Donneley & Sons Company, New Jersey, 1998, s:106.

Bilimsel metinlerde etik bazen töre ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Töre, ahlak ve etik kavramlarının ortak yanı, bireylerin birbirlerine karşı davranış kurallarını, birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen davranış ilkelerini içermesidir.⁴⁸

İnsanlar arasındaki etkileşimin merkezinde yer alan prensipler ve standartların tamamı şeklinde tanımlanan etik değerler ise; yani dürüstlük, güvenilirlik, adaletli olmak gibi özellikler, bireysel olmaktan ziyade aynı zamanda toplumsal anlamda birinin diğerlerine karşı hareketlerini yönlendiren ilke ve standartlardır.⁴⁹

Etik, süper ahlak değildir. Ahlaki normlar, insanların yaşamda karşılıklı olarak birbirini kabullenme süreçlerinden doğar.⁵⁰ Etik davranış, sadece bir takım etik yasalarla değil insanların evrensel etik değerlerle oluşmuş kişilikleri ile oluşturulmalıdır. Etik yönetiminin denetçisi yasalardan çok bireylerin kendi kişilikleridir.⁵¹

Etik-Ahlak İlişkisi

Günlük dilde etik ve ahlak kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılır. Genellikle ahlak ve ahlak dışı kavramlar cinsellikle ilgili kullanılırken, etik ve etik dışı kavramlar meslek topluluklarının üyelerine ve topluma nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili konularda kullanılır.⁵²

Felsefenin bir disiplini olan etik, kısaca ahlaki eylemin bilimi olarak tanımlanabilir.⁵³ Etik, ahlakilik kavramını temellendirmek üzere insan pratiğini, mevcut ahlakilik koşulları açısından araştırır.⁵⁴ Yine, felsefenin; ödev, yükümlülük, sorumluluk, gereklilik, erdem gibi kavramlarını analiz eden, doğruluk ya da yanlışlıkla, iyi ve kötüyle ilgili ahlaki yargıları ele alan, ahlaki eylemin doğasını soruşturan ve iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışan dal olarak da tanımlanmaktadır. Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerin anlatımı, ahlak ise bir

⁴⁸ www.egitim.aku.edu.tr/afyayla0.htm

⁴⁹ Lyn Sharp Paine, Leadership, Ethics and Organizational Integrity, A Strategic Perspective, Times Mirror Higgen Education Group, Chicago, 1997, s:2.

⁵⁰ Annemarie Pieper, a.g.e., s:156.

⁵¹ www.egitim.aku.edu.tr/afyayla0.htm

⁵² Jacques Thiroux, a.g.e., s:108.

⁵³ S.Hayri Bolay, Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Akçağ Basım Yayım, Ankara, 1997, s:6.

⁵⁴ Annemarie Pieper, Etiğe Giriş (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s:22.

toplumun değer, norm ve ilkeleri ile ilgili davranış biçimi bütünüdür. Etik; bir ahlak felsefesi, bir ahlak görüşü ya da anlayıştır, ahlaktan daha özel ve felsefidir.⁵⁵

Bir bilim olarak etik; ahlak terimlerini, ahlaki tutum ve yargıların nedenlerini araştırır. Etik, soyut kavramlara dayanır ve bu kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlayarak evrensel anlamda kabul gören kavramları ortaya çıkarır. Ahlak ise, toplumsal değerler ve ideallerle ilgili doğruları, yanlışları, ne zaman ve nasıl davranılacağını belirleyen yazılı olmayan kurallardan oluşur. Bu kurallar toplumdan topluma, hatta aynı toplum içindeki gruplara ve kişilere göre değişebilir.⁵⁶

Etiğin en önemli özelliği ahlaki kural üretmeyip, ahlak üzerine araştırma ve felsefi tartışma yaratmasıdır. Ahlak felsefesi anlamına da gelen etik bilimi, ahlakın özünü, kökenini, toplumsal yaşantıdaki önemini araştırarak kişi ve toplum değerlerinin oluşması hususunda görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar. Etik, karmaşık ahlaki eylem alanını kavramsal olarak açar ve insanın bu alanı aklıyla kavramasını sağlayacak hale getirir.

Ahlak; yazılı olmayan, geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin standartları içerir. Önceden yasaklanan davranışlar, zaman içinde destek bulan ve hatta teşvik edilen davranışlar haline gelebilir. Temelde aynı olan bir eylem, farklı ahlak anlayışları açısından değişik şekilde yorumlanabilir. Ancak etik ilkeler evrensel ve farklılık göstermezler. Etik, ahlakla ilgili bütün sorunları genel çerçevede, ilkesel ve soyut düzlemde tartışır, daha çok ölçütleri belirler ve bu ölçütlere göre öncelikle hangi amacın iyi amaç olarak kabul edilmesinin gerekliliğini gösterir. Etik iyi olana değil, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varıldığını söyler.⁵⁷

*“Etik ve ahlak arasında genişlik ve darlık, teori ve pratik açılarından bir farklılık vardır. Bir disiplin olarak ahlak, etiğin yaşam pratiğine yansıyan bir kurallar demetidir. Yani ahlaki anlamda “ben” etik anlamda “biz” in bir parçasıdır.”*⁵⁸ Diğer bir ifadeyle ahlak, toplumsal anlamda var olan davranış ve inançları yönlendiren bir

⁵⁵ Wendell French, Human Resource Management, Third Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1994, s:79.

⁵⁶ İnyet Pehlivan, Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s:8.

⁵⁷ Annemarie Pieper, Etiğe Giriş (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s:28.

⁵⁸ Zygmunt Bauman, Postmodern Etik, (Çev. Alev Türker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998, s:63.

değerler sistemidir. Etiğin soyut ve kuramsal bakış açısının tersine ahlak, bireylerin günlük yaşam içerisinde nasıl yaşamaları gerektiğini ince ayrıntılar içinde pratik açıdan düşünür.⁵⁹ Bu nedenle, ahlaki ilkeler yerine etik ilkelerden ve etik davranışlar yerine ahlaki davranışlardan söz etmek daha doğrudur.⁶⁰

1.2. Eğitim Etiği ve Etik Eğitimi Olguları/Kavramları

Eğitim, insanın evrimsel dürtüsüyle evrim vizyonu arasındaki yolculuğu kılavuzlayan doğal bir dinamiktir ve tamamen evrende var olan dönüştürücü yaşam enerjisine kanal olma şeklinde karşımıza çıkar.⁶¹

Eğitim, toplumdaki sosyal değişimlerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden daha önce uyum sağlamak durumundadır. Eğitim, hem bireysel hem de evrensel kültüre sahip bir toplum yetiştirmeyi amaçlar.

Socrates'e göre eğitim, etik üzerine kurulu bir öğrenim sürecidir. Kişiye, ahlaki eylemin anlam bilimselliği etik aracılığı ile verilir. Etik eğitiminin amacı, bireyin içinde yaşadığı toplumun norm ve kurallarının ötesinde, akıl yürüterek ideal bir toplumun hangi tür ilkeler üstüne kurulabileceği konularıdır. Platon'un da belirttiği gibi; eğitilmek varmak değil, farklı bir görüşle yola devam etmektir. Farkı anlayacak sınırlayıcı gözlüklerin çıkartılması sürecidir. Öğrenmenin asıl sonucu, öğrenilecek ne kadar çok şeyin kaldığını fark etmektir. Dürüstlük, doğruluk, hukukilik, sorumluluk, güvenilirlik ve başkalarına saygılı olma gibi önemli etik değerler hakkında düşünme pratiğinin gelişimidir. Düşünmeyi öğrenimdir.⁶²

Billington'a göre etkin bir eğitimden beklenen; bilgiden ziyade bilgiyi işleyerek düşün yeteneğinin kazanımıdır.⁶³ Ünlü filozof John Dewey ise; öğrenim süreçlerinin yaparak öğrenme olduğuna inanmaktadır. Eğitime arzu duyma, alınacak eğitimin kazandıracığı kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlar. Etik eğitimi ile, ahlaki davranış edinimi güçlenir, ahlaki davranışlar gelişir ve ahlaki deneyim aktarılır.

Etik eğitimi ve eğitim etiği olguları/kavramları bir kaynakta şöyle ifade edilmektedir;

⁵⁹ Kemal İnal, "Sosyalist Etik", Gelecek, C. 1/3, Kasım-Aralık 1996, s:43.

⁶⁰ Robert Billington, Felsefeyi Yaşamak, (Çev. Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s:45.

⁶¹ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:30.

⁶² Annemarie Pieper, a.g.e., s:108.

⁶³ Robert Billington, a.g.e., s:380.

Etik eğitim ve eğitim etiği birbirinin hem sebebi hem de sonucu olan eğitsel realitenin temel koordinatlarıdır. Aslında eğitim bütünüyle bir etik eğitimidir. Yani insan bilincindeki genetik dizilimi dönüştürme dinamiğidir. İnsan varoluşunun vizyon boyutunu temsil eden düzlemdir. Kısaca, bilincin titreşim frekanslarını yani koordinatlarını belirginleştirme işidir. Buna ruhsal duruş veya olma denilmektedir. İnsanın olma modunda titreşmesi buna bağlı olarak inançlarını, düşüncelerini ve yapma dediğimiz fiziksel kalıplarını kendiliğinden ortaya çıkarır. İkincil eğitim denen koşullayıcı yaklaşımda yapma, bilme ve inanmaların olmayı getireceği varsayılmaktadır. Halbuki varlık dili programlaması ölü nitelikli katlaşmış, göreceli boyuta ait yapmaların, bilmelerin ve inanmaların bilinç genetiğini dönüştüremeyeceği bilakis mutluluğa ait bilinç genetiğine dönüştükten sonra proaktif yapmaların ortaya çıkma esasına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle nesne özneyi yaratmaz, özne nesneyi yaratır ve bu durumda varolma canlı varoluşsalıdır. İnanma, bilme, yapma ise bu canlı enerji titreşiminin görgül ölü kalıplarıdır. İşte etik eğitiminin stratejik önemi bu ontolojik temele dayanır.⁶⁴

Buna göre, toplumun eğitimle ilgili ortak değerlerinin ortaya çıkması, eğitim kurumlarının toplumun ortak bilinci ile özdeşleşmesi halinde mümkün olacaktır.

Etik, insanın proaktif doğasında var olan değerlerin ortaya çıkartılması olduğuna göre üzerinde durulması gereken iki temel konu ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, kişisel benliğin gelişim aşaması olan ilköğretim döneminde, eğitim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğidir. İkincisi ise, “yanmadan yakılmaz” önermesinden hareketle, eğitim sürecinin etik değerlere sahip olup-olmadığıdır. Bu bölümde; etik eğimi ile eğitim sürecinin etiksel kriterleri sorgulanacaktır.

Çağdaş toplumların eğitiminde etik sorumluluk anlayışı, çok yönlü eğitim hayatının ve toplumsal sorumluluğun bir gereğidir. Çağdaş toplumsal sorumluluğun dört aşaması; sağduyu, etik, yasal ve ekonomik sorumluluklardır. Etik sorumluluklar, toplum bireylerinin örgütlerden beklediği davranış ve faaliyetlerdir. Toplumsal sorumluluklar bir bütündür. Gelişimin temelinde etik sorumlulukların rolü ve katkısı fazladır.⁶⁵ Etik değerler, kişide ölçü dışına çıkan her türlü arzu ve girişimi engelleyici bir rol üstlenir.⁶⁶

⁶⁴ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:14.

⁶⁵ İneyet P. Aydın, Yönetmelik ve Örgütsel Etik, 2. Baskı, Redhouse Yayınları, İstanbul, 2001, s:24

⁶⁶ Robert Billington, a.g.e., s:380.

1.2.1. Eğitim Etiği Olgusu ve Kavramı

Diğer varlık formlarından farklı olarak sadece insana mahsus olan irade kullanabilme yetisi, insanın etikle ilişkisini belirleyen temel niteliktir. İnsanın etik konusunda yetkinleşmesi yani bilinç evrimi sürecinde, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde anlam bulan etik eğitimi ve eğitim etiği kavramları ön plana çıkmaktadır.

Etik eğitim, ihtiyaç koşullanması ve koşullu tatmin yerine, insanın proaktif doğasında var olan, kendiliğinden coşku ve koşulsuz tatmine kılavuzlayan eğitimidir. Eğitim etiği olgusu ve kavramı, bir kaynakta şu şekilde ifade edilmektedir.

Eğitim, insanı kendine kılavuzladığında doğal etiği insan deneyimine hakim kılmış olur. Egoya klavuzlandığında ise insan deneyimi korku temelli yönelmelerde biçimlendirilmiş olur. Daha açık bir ifadeyle bütün insan deneyimlerinin etik niteliği eğitimin etik olma özelliğiyle sınırlıdır ve tabi, eğitimin etik olmasından kasıt, amaçlarının ve araçlarının varlık dili programlamasına uyumluluğunda kendini gösterir. Tek sevap ve iyi, doğaya uyumluluktur. Tek günah ve kötü ise doğaya direniştir. Bunu başta eğitim deneyimi olmak üzere bütün insan deneyimlerine yansıtan güç, her insanda var olan doğal evrim kapasitesinin kurumlanmış biçimi olarak eğitim sistemlerini belirlemiş olacaktır. O halde eğitim etiği, eğitsel yaratıcılık, eğitimin etik olmaması ise eğitsel şiddet boyutunda önce bizzat eğitsel hizmetlerde zincirleme olarak bireysel ve toplumsal varoluşu temsil eden bütün insan deneyimlerinde kendini göstermiş olmaktadır.⁶⁷

– Doğal etik temeline dayanan etiksel yaratıcılıkla doğal temele yabancılaşan yani etik olmayan eğitsel şiddet arasındaki fark eğitim uygulamalarında kendini birkaç maddede özetlenebilecek boyutlarda göstermektedir. Bu boyutlar yine aynı kaynakta şu şekilde ifade edilmektedir:⁶⁸

– Eğitimin görev illüzyonu ve aşk vizyonu ile icra edilmesi; eğitimde asıl dönüştürücü güç öğretmenin mesleki kişiliğinden yayılan enerjinin niteliğidir. Bir eğitimcinin içselleştirmediği yani olma moduna taşıyamadığı herhangi bir bilgiyi ve beceriyi yüklemesi görev illüzyonu ile yapılmış mekanik bir tasarruftur. Yanmadan, yakılmaz ifadesi bu gerçeği işaret eder.

– Eğitimin süreç ve sonuç odaklı icra edilmesi; sonuç odaklı programlanan eğitim, örneklerine sıkça rastlanan başarı şehvetine hedeflenmiş bir tasarruftur. Süreç odaklılık ise doğayı sınaama anlamına gelen başarıdan ve koşuldan bağımsız güven temelinde

⁶⁷ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:40.

⁶⁸ Hasan Akgündüz, a.g.k., s:41-44.

işleyen ve yine eğitimde sevgiyi, adanmışlığı ortaya çıkaran organik bir tasarruftur. Doğa, sınamayı reddeder. Bu anlayış, öngörülen başarıyı değil, beklenti dışı başarısızlıkları getirir.

– Tepkisel ve etkisel öğrenmeyi kılavuzlama temelli eğitim; Tepkisel öğrenme, görünür boyutta neden-sonuç ilişkisine bağlı yüzeysel çatışma olgusuna koşullanmadır. Aralarındaki temel fark, tepkisel öğretimin varoluşsal düzeyde kalması, etkisel öğretimin ise nedensizden nedenliliğe akışı esas alan proaktif temele dayanmasıdır. Ateşin yaktığını öğrenmek tepkisel öğrenme, ateşin insanı yakmayacağını öğrenmek etkisel öğrenmedir.

– Eğitimin etik boyutta önemli ihmallerinden biride, insanı ihtiyaçlara ve koşullu tatmine güdülemesidir. İnsanın bilinç evriminde ikinci evreye tekabül eder. İnsanın gerçek doğası koşulsuz tatmin programına sahiptir. Koşul tatmin, haz ve zevk temelinde insanı kendine indirgemesidir.

– İnsanın ruhsal, zihinsel, bedensel varlığına ayrılık illüzyonu ile yaklaşma; özne-nesne ayrımcılığı etik olmayan eğitim tarzı, total yaklaşım ise etik eğitim tarzı olarak karşımıza çıkar. Eğitimde, insanı birlik vizyonu ile algılama, özne ve nesne ayırımı yapmadan, bütünlük içinde geliştirme, enerjisi bastırarak veya yücelterek değil, dönüştürerek benlik gelişimine katkı sağlama esastır. Dönüştürmeden kasıt ise insanın kendi olmasına izin verme ve kendi olmasını kılavuzlamadır.

– Eğitimde mesleki bir ego olarak ortaya çıkan eğitilecek kitleyi evcilleştirilmesi gereken vahşi unsurlar olarak algılama ve dışta kurallamayı ceza dediğimiz yaptırımlara bağlama yaklaşımı, etik olmayan duruştur. Etik duruş ise bütün bilinç formlarının aynı erginlik düzeyinde olduğu farkındalığı ile yaklaşmak ve sevginin yegane dönüştürücü güç olduğu bilinci ile hareket etmektir. Kendi proaktif varlığını ifadede güçlük çeken insan ancak bunun anahtarı olan sevgi ile bu engelden özgürleştirilebilir.

– Etik eğitim her insanda var olan evrimleşme kapasitesini aktifleştiren ve insanı başkalarından özgürleştiren eğitimidir. Etik olmayan tarz ise insanın benlik gelişiminde daima başkalarına bağımlı yapan insan kişiliğini kurtarıcı eğitimidir.

Etik, her zaman, nasıl yapardan daha çok nasıl yapmalı şeklinde yaşamsal bir bakış açısına sahiptir. Bu nedenle eğitimin etik boyutunun daha iyi anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi, eğitim kavramının etik açıdan irdelenmesini gerektirmektedir.

Eğitim, kavram olarak bireyde entelektüel, ahlâki ve fiziki mükemmelliği meydana getirme gibi önemli bir anlam içerir.⁶⁹

Ahlâksal yaşamla eğitim arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu husus onları birbirine yaklaştırır. Eğitim özünde ahlâksal bir etkinliktir; yani eğitim, değerli olduğu kabul edilen birtakım değerleri bireye kazandırarak onu olgunlaştırmayı, mükemmelliğe yaklaştırmayı amaçlayan bir etkinlik olarak kabul edilebilir.⁷⁰

Pieper'e göre;

*“Eğitim, insanı doğumdan ölüme etkileyen ve bir şekle sokmaya çalışan bir süreçtir. Etik ise insanın ne yapmalıyım? Nasıl yapmalıyım? sorularına vermeye çalıştığı yanıttır. Eğitim ve etik arasında bu anlamda zorunlu bir ilişki vardır. Buradan hareketle eğitim, yaşam boyunca süren etik bir kendini tanıma sürecidir”.*⁷¹

Bu tartışmalar;

Eğitimin niteliğinin ve yapısının insanlığın bu gününü ve geleceğini etkilemesi: Bu anlamda, eğitim fırsat ve olanaklarının bireylere sunulma biçimi ya da eğitim haklarından yararlanabilmeleri konusunda gösterilen çabalar ya da ihmaller eğitim etiği açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin insan davranışını değiştirme amacı gütmesi: Eğitim en genel anlamda, bireylere kendi yaşantıları yoluyla istedik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bireylere kazandırılacak davranışların kime göre olacağı, diğer bir deyişle hangi amaçlarla eğitim ve öğretim yapılacağı etik bir tartışmayı gerekli kılmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde insan davranışını değiştirmek amacı ile çeşitli yöntemler kullanılması: Eğitimi sunan kişilerin eğitim yöntemlerine ilişkin bilgi ve

⁶⁹ Necmettin Tozlu, Eğitim Felsefesi, MEB Yayınları, İstanbul, 1997, s:93.

⁷⁰ http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/A_yayla.doc

⁷¹ Annemarie Pieper, Etiğe Giriş (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s:58.

kazandırma çabası olarak düşünölsün, ahlâkın bu süreç içinde herhangi bir şekilde yer alacağı bir gerçektir.⁷⁴

*Schleiermacher'e göre etik, pedagojinin temel bilimi olmasına rağmen, kendisi de pedagojiye muhtaçtır; çünkü her türlü ahlaki mükemmellik, ancak eğitim ve yetiştirmeyle gerçekleşebilir. Her etik, bir sistemi, ancak bu sistemleri gerçekleştirecek bir yöntem kurabildiğinde, hakikati ve doğruyu içerdiğini gösterebilir. Pedagoji, etiğin kendini somutta sınamasıdır.*⁷⁵

Eğitimde etik, eğitimcilerin ve öğrencilerin kendi anlayış ve uygulamalarının etik yönü üzerinde derinlemesine düşünmesine yardım etmek ve onlara insanlarla diyalog kurarken eylemlerinin uygunluğunu tartışma fırsatı vermek üzere tasarlanmış olmalıdır.

1.2.2. Etik Eğitimi Olgusu ve Kavramı

İnsan dışındaki varlık formlarında etiğin işleyişi programlıdır ve etik davranıp-davranmama konusundaki tek serbest varlık insan olduğundan etik eğitimi sadece insanla bağdaşan bir olgudur.

Etik eğitiminin misyonu, insanın doğasında var olan kök kalitelerin negatif eğilimlerden korunmasıdır. İnsanın, doğası gereği her hangi bir pozitif programlamaya ihtiyacı yoktur, engellerin kaldırılması durumunda zaten kendiliğinden tezahür edecek doğal bir yetiye sahiptir. İnsanın kendini gerçekleştirmesi, sevgi temelinde var etme yaratıcılığı ve korku temelinde yok etme yıkıcılığı şeklinde iki formatta gerçekleşir. Sevgi ve korku egemen eğitim duruşları arasındaki temel fark bu noktadadır. Sevgi egemen eğitim duruşu, insan bilincini negatif eğilimlerden korumayı, korku egemen eğitim duruşu ise, insan bilincine pozitif programlar yüklemeyi amaç edinmiştir.

Bilinç evriminde titreşimi sağlayan etik eğitiminin dönüştürücü gücüdür ve başarısı doğanın varlık dili programlaması ile örtüşme derecesine bağlıdır. Varlık dili ile özdeşleşemeyen etik eğitimi, insan benliğinde dikey farkındalık sağlayamaz ve yatay düzlemde sadece hacimsel bir büyümeye sebep olur.

⁷⁴ Turgay Gündüz, İslâm, Gençlik ve Din Eğitimi, Düşünce Kitapevi, Bursa, 2002, s:65.

⁷⁵ Annemarie Pieper, a.g.e., s:118-124.

Etik eğitimi olgusu ve kavramı felsefi bir yaklaşımla şu şekilde tanımlanmaktadır:

İnsan denen stratejik bilinç formu, olan ve olduğunun farkında olan bir kaliteyle mutlaktaki yaşam enerjisini özgür irade kozmik yaşam etkilenmesine göre görgül boyuta servis yapan bir köprüdür. Gerçekte bütün varlık formları aynı vizyona sahiptir... Mutlak ve görgül ile nedenli ve nedensiz arasındaki tavassut, insanın arzu ve eylemleri itibariyle kendini gerçekleştirme ve aşma vizyonunu gerçekleştirir. Bu süreç iki formatta gerçekleşir. Birincisi sevgi temelinde var ederek varolma formatı, vericilik ve doğal yaratıcılıktır. İkincisi ise korku temelinde yok ederek varolduğu illüzyonuna odaklanan alıcı moddaki hatalı yatırım formatıdır... İnsan doğal yaratıcılığa kanal olduğunda bu enerjiyi yaratıcı olarak deneyimler... Bu değerlerin kaynağının ne olduğu ve nasıl işlediği kısaca insan bilincini kodlayan korku ve sevgi değerlerinin ayırt edici nitelikleri ve tabi etik eğitiminin misyonu birbiriyle ilintili stratejik sorular grubunu oluşturur. Eğitim düşüncesi tarih boyunca insan bilincinin genetik kodlaması noktasında değerlerin kaynağı itibariyle içkin ve dış değerler yelpazesi ve secereleleri üzerinde durulmuştur. İçkin değerler oluşturulmamış yaşam enerjisinin kendinde var olan koordinatları yani doğal değerler skalasını temsil eder. Dış değerler ise zihin yapımı insana dışarıdan yüklenen kendini kullanma talimatlarıdır...⁷⁶

Etik eğitimi, insanın proaktif doğasında var olan değerlerin ortaya çıkartılması için gerekli eğitim ve öğretim faaliyeti olduğuna göre, bu faaliyetin insanın gelişim evrelerine göre uyumlandırılması gereği kaçınılmazdır. Bunun için insan gelişiminin anatomik ve psikolojik gelişimi bilinmeli, eğitim ve öğretim faaliyeti bu bilimsel donanım üzerine kurulmalıdır. Bu bilimsel donanıma sadece öğretmen değil, eğitimin verileceği sürecin kendisi de sahip olmalı ve bunun gereğini yerine getirecek şekilde koordine edilmelidir.

Burada üzerinde durulması gereken konu, asıl amaçtan ayrılmadan doğru metodolojiyi belirlemek ve gereğini yerine getirmektir. Yani etik eğitiminin amacının doğru olarak belirlenmesi ve bunun gereği olan davranış değişikliğinin saptanması ve bu amaç doğrultusunda plan ve program yapılmasıdır.

Etik eğitimi, insanların kararlarda etik bir boyut olduğunu kavramalarına ve başkalarına ait değerleri anlamalarına yardım eder. Etik eğitimi ile bireylere duyarlılık kazandırılarak eylemlerin ahlaki olması sağlanır. Etik eğitimi kişinin meslek alanlarıyla toplumsal sorumluluk arasındaki bağı kurmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitilmiş

⁷⁶ Hasan Akgündüz, "Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler" Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2006, s:16.

kişi kendisine verilenle yetinmeyip, olay ve olguları kuşkucu, sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirebilmelidir.

Etik eğitiminin verildiği en önemli alan bireyin içinde yaşadığı sosyo kültürel ortamdır. Etik ilişkilerin temelinde, insanın sosyalleşme veya toplumsallaşma sürecinde kişilik kazanıp çevreye uyum sağlayıcı tutum ve davranışları yatmaktadır.⁷⁷

Sokrates için etik ile pedagoji, ayrılmaz bir bütün oluşturur ve etik bilgiler pedagojik anlayışı yönlendirir; buna göre, öğretmenin, öğrencinin ilgisini öğretmenin şahsına değil de, iyi ölçüsüne göre bağımsız olarak gerçekleştirmesi gereken kendi eylem ve davranış potansiyeline yönelmesi gerekir. Öğretmen ne ahlaki modeldir ne de otoritedir, o sadece doğurtan ebe rolündedir: Erdem öğrencinin kendi içindedir ve ahlaki olanı bizzat kendisi doğurup meydana getirmelidir.⁷⁸

Her eğitim kuramı çeşitli etik amaçlar belirleyip bunları gerçekleştirme çabası içinde olmak zorundadır.

Çünkü, insanın iyi bir insan olması için nasıl olması gerektiğini söyleyen ahlaki anlayış, gerek öğrenimin içeriklerini gerekse verilme biçimini tayin eder. Burada etiğin görevi, bu çağın anlayışının ve zihniyetinin damgasını yemiş insan tablosunun dogmatik hale getirilip sabitleştirilemeyeceğini, aksine, insan onuruna yakışır belirlenimlere açık tutulması gerektiğini sürekli hatırlatmaktır. Etiğin değişmeyen amacı terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil; bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır.⁷⁹

Etik eğitiminin bir amacı, insanları ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmektir. Etik eğitiminin diğer bir amacı ise; eğitim verdiği kişilere yaşamın her alanında insani değerlere saygılı, onları koruyup geliştirmeyi yaşam felsefesi kabul edebilecek düzeyde ahlaki olgunluğa erişmiş, toplumsal, kurumsal ilişkilerde içinde bulunduğu ortamın değerlerini sorgulama, gerektiğinde baskı unsuru durumuna gelen tabu ve geleneksel alışkanlıklarla çatışmadan kaçınmayacak özerk, iradesine sahip kişilik kazandırmaktır.⁸⁰

⁷⁷ http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/bildiri_27.doc

⁷⁸ Annemarie Pieper, a.g.e., s:118-124.

⁷⁹ İonna Kuçuradi, Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yayını, Ankara, 1999, s:181.

⁸⁰ İnayet Pehlivan, Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s:166.

Her etik kuram, etik açıdan özgürlüğü, bireyin kendini özgürce gerçekleştirmesini ister. Dolayısıyla herhangi bir ceza veya mükafat korkusu ya da başka bir motivasyondan dolayı yapılan eylemler etik açıdan bir değer taşımaz.⁸¹

Bu nedenle okul, yalnızca ahlaki eylem yapısının aktarılması sorumluluğunu üstlenmelidir. Uygulamasından ya da gerçekleştirilmesinden sorumlu değildir. Öğretmen, öğrencinin ahlakiliğini notla değerlendirmemelidir. Ahlak dersinde, öğrencinin ahlaki sorunlar karşısında kendi yargılarını ne ölçüde destekleyebildiğine bakılarak not verilmeli, dolayısıyla onun bilgi yeteneği ölçülmelidir.

1.3. İlköğretim Programlarının Omurga Vizyonu Olarak Etik Eğitime İlişkin Duruşların Tarihsel Gelişimi / Cumhuriyet Dönemi

İlköğretimin temel hedefi erken çocukluk yıllarından başlayarak etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile çocukları ilgi, yetenek, gelişim ve öğrenme özellikleri doğrultusunda yaşama ve bir üst öğrenim kurumuna hazırlamaktır. Bu hedefi gerçekleştirmek üzere bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı, çağdaş bir insan ve vatandaş olmanın temellerini oluşturmak gerekmektedir. Böylesine önemli bir hedefi üstlenen ilköğretimde nitelik geliştirmeye ağırlık verilmelidir.⁸²

15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara’da gerçekleştirilen Maarif Kongresinde ise, Türk Millî Eğitiminin hedef ve politikaları Atatürk tarafından; “*Millî Eğitimin gayesi yalnız hükümete memur yetiştirmek değil, daha çok memlekete ahlaklı, karakterli, cumhuriyetçi, inkılâpçı, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek kabiliyette, dürüst, düşünceli, iradeli, hayatta rastlayacağı engelleri aşmaya kudretli, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de öğretim programları ve sistemleri ona göre düzenlenmelidir.*” şeklinde belirtilmiştir.⁸³

Türk Millî Eğitiminin amaçlarına bakıldığında, bireylerin sorumlu davranış kazanmalarının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak, sorumluluk

⁸¹ http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/A_yayla.doc

⁸² Devlet Planlama Teşkilatı, “Okul Öncesi Eğitim-İlköğretim-Özel Eğitim: Özel İhtisas Komisyonu Raporu”, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara, 2001.

⁸³ A.Bekir Palazoğlu, Atatürk’ün Eğitimle İlgili Düşünceleri. MEB. Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını. Ankara, 1999, s:213.

kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok zihinsel bir beceri ürünüdür. Diğer bir deyişle sorumlu davranışın ne olduğundan çok nasıl kazanılacağı önemlidir.⁸⁴

Türk Millî Eğitiminin öncelikli hedefleri arasında sıralanan sorumlu, ahlaklı ve karakterli bireyler yetiştirmek hedefine ulaşmak için ahlak ve din eğitimi programlarında çok çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Cumhuriyetten önce din eğitimi; camiler, medreseler, tekkeler, enderun, sıbyan mektepleri, rüştiye, idadi ve sultaniler gibi çeşitli öğretim kurumlarında yapılırken, Cumhuriyetin ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim-öğretim kurumları bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığına (Maarif Vekaleti) bağlanmıştır.⁸⁵

1926 yılında, ilkokulların ikinci ve üçüncü sınıflarına haftada ikişer, dördüncü ve beşinci sınıflarına da haftada birer saat olmak üzere seçmeli Din Bilgisi dersi konulmuştur. Bu ders, 1929 yılında ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıfları ile ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarında haftada birer saat; Öğretmen Okullarının birinci ve ikinci sınıflarında haftada ikişer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Din Bilgisi Dersleri, 1931–1932 öğretim yılında ortaokul müfredat programından, 1935 yılında da ilkokul müfredat programından çıkarılmıştır.

1949 yılında ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarında haftada ikişer saat olarak yeniden okutulmaya başlanan ve sınıf geçmeye tesir etmeyen Din Bilgisi dersi, 1950 yılında ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarında birer saate indirilmiş ve sınıf geçmeye tesir eden bir ders haline getirilmiştir.⁸⁶

1953 yılında ilköğretmen okullarının birinci ve ikinci sınıflarına ilk kez din dersi mecburiyeti getirilmiştir. 1956-1957 öğretim yılında ise ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarına din dersi mecburiyeti konmuştur.

1974-1975 Öğretim Yılında; ilkokulların dördüncü ve beşinci, ortaokulların birinci, ikinci ve üçüncü, liselerin birinci ve ikinci sınıflarında Ahlâk dersi okutulmaya

⁸⁴ N.Fahri Taş, “Türk Millî Eğitiminin Yenileşmesi ve Öncelikleri”, Milli Eğitim Dergisi, sayı 159, Ankara, Yaz 2003, s:49.

⁸⁵ M.Zeki Aydın, “Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı”, MEB Din Öğretimi Dergisi, Sayı:37, Ankara, 1992, s:57.

⁸⁶ www.diyaret.gov.tr/diyaret/aylik_mayis2000/kgundem.htm

başlanmıştır. 1975–1976 Öğretim Yılında ise, ortaokullar ile lise ve dengi meslek okullarının son sınıflarına isteğe bağlı olarak Din Bilgisi, aynı öğretim yılında lise ve dengi meslek okullarının son sınıflarına da Ahlâk dersleri konulmuştur. 1982 Anayasası'nın 24. maddesinin “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır...” hükmü doğrultusunda Din Bilgisi ve Ahlâk Dersinin adı da “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” olarak değiştirilmiş ve ilkokul, ortaokul ve liselerimizde okutulan zorunlu dersler arasında yer almıştır.⁸⁷

1991–1992 Öğretim Yılında uygulamaya konulan Ders Geçme ve Kredi sisteminde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersi liselerde, her dönem iki kredi olmak üzere üç dönemde altı kredi olarak okutulmuştur.⁸⁸

Bugün ilköğretim ve orta dereceli okullarda uygulanan DKAB dersi öğretim programı, 1982 Anayasası ile Din Bilgisi ve Ahlak derslerinin birleştirilmesi sonucu zorunlu dersler arasına alınmıştır.

DKAB ders programında bütün okullar için ortak genel bir amaç ve yine tüm okullar için geçerli olmak üzere 26 adet temel ilke (öğretim ilkesi) belirlenmiştir. Bunların yanında, programda ilk ve ortaöğretim için belirlenmiş ayrı ayrı amaçlar ve konular bulunmaktadır.⁸⁹

Türk Milli Eğitim sisteminde ilk ve ortaöğretim kurumları zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersinin genel amacı şöyle ifade edilmiştir:⁹⁰

“İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun din, İslâm dini ve Ahlâk bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün Milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlâkî yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlâklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.”

⁸⁷ M.Zeki Aydın, a.g.e., s:58

⁸⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi, s:215.

⁸⁹ Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme 1975' den akt. M.Zeki Aydın, İslâmî Araştırmalar, Cilt:13, sayı:1, Ankara, 2000, s:14-15.

⁹⁰ Milli Eğitim Bakanlığı, 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi, s:220.

Yürürlükteki ilköğretimin ikinci kademesi DKAB ders programına bakıldığında; dersin amaçlarının çok genel olup, gözlenebilir öğrenci davranışına dönüştürülmemiş olduğu görülür. Ayrıca, programda ders konuları, konu başlıkları şeklinde verilmekle yetinilmiştir. Böylece dersin ve konuların öğrencide nasıl bir davranış değiştirmesi gerektiği düşüncesi öğretmenin yorumuna bırakılmıştır. Eğitim durumları denilen öğretim yöntemleri, araç-gereç, kaynaklar ve değerlendirme durumları programda yer almamıştır. Sadece, genel ilkeler verilmiştir. Halbuki bu durumun incelenmesi halinde görüleceği gibi, amaçlarının çoğunluğu duyuşsal alanda olan dersin, öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi ve sonuçta öğrencilerin değerlendirilmesinde sorunlar çıkaracağı açıktır.

Dersin amaç ve konularının yapısı gereği deney ve gözleme fazla yer verilemediğinden, konuların kavranılması güçleşmekte, öğrenci davranışına dönüşmemektedir. Çoğunlukla anlatma yöntemiyle işlenen derste kulağa hitap eden bir yaklaşım söz konusudur. Bunun sonucu olarak da amaçlarda ifade edilen davranışlardan sadece bilişsel alanla ilgili davranışlar kazandırılabilen ve yine sadece bu alanla ilgili davranışlar ölçme değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.⁹¹

Program içerisinde yer alan bütün boyutlar aynı derecede önemlidir, birbiriyle dayanışma halindedir. Boyutlardan birinin yetersizliği, diğerlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bütün bunlar, öğretimde istenilen amaçları gerçekleştirebilmek için; DKAB dersi programlarının amaç ve muhtevasının günün şartlarına uygun olarak belirlenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

1.3.1. İlköğretim Programlarının Cumhuriyetin Gelişim Çizgisi İçindeki Evrimi

İlköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, “Temel Eğitim” olarak adlandırılmaktadır.⁹²

⁹¹ M.Zeki Aydın, İslâmî Araştırmalar, Cilt:13, sayı:1, Ankara, 2000, s:9.

⁹² Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi, Sayı 146, Ankara, 2000, s:51.

Eğitim amacıyla yapılan yatırımların biri toplumsal, diğeri kişisel olmak üzere iki tür getirisi olduğu ileri sürülmektedir. Kişisel getiri, eğitim görmüş kişinin bundan dolayı yaşamı boyunca elde edeceği ek geliri; toplumsal getiri ise kişinin eğitim görmüş olmasından dolayı toplum adına yaratılan katma değeri ifade etmektedir.

Elli sekiz ülkede yapılan hesaplar eğitimin kademesi yükseldikçe toplumsal getirinin azalmakta olduğunu göstermiştir. Daha açık bir ifadeyle toplumsal getirisi en yüksek ve kişisel getirisi en düşük kademe ilköğretim, bunun tersine toplumsal getirisi en düşük ve kişisel getirisi en yüksek kademe ise yükseköğretimdir. Araştırmadan da anlaşılacağı gibi ilköğretimin getirisi tümüyle toplumdur. Öyle ise, temel eğitim bir toplumun varlığı ile eşdeğerdedir. Bunun bilincinde olan Cumhuriyet dönemi yöneticileri her devirde ülkemizde ilköğretimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için hiçbir özveriden kaçınmamışlardır.⁹³

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde; 1926, 1936, 1948 ve 1968 programları olarak bilinen belli başlı dört program uygulamaya konmuştur. Bu bölümde, söz konusu programlar incelenerek belli başlı özellikleri anlatılmaya çalışılacaktır.

1926 Tarihli İlkokul Programı

Cumhuriyet Döneminin ilk programı olan 1926 programında ilkokulun esas amacı çocukların toplum hayatına uyumunu sağlamak olarak belirlenmiş⁹⁴ olmasına rağmen, eğitim ve öğretim ilkeleri açık biçimde belirtilmemiştir. İlköğretimin hedef ve ilkeleri; kısa cümlelerle, kapalı, yetersiz ve örtüşmüş bir biçimde ifade edilmiştir. Programın önsözünde ilkokulun amacı; *“ilk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir”* şeklinde belirtilmiş, ancak ilköğretimin hedefini anlatan bu cümlede iyi vatandaşın nitelikleri, muhite faal bir halde intibak şartları, açık ve uygulamaya imkan verebilecek biçimde ifade edilmemiştir.⁹⁵

1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği, Toplu Öğretim (Toplu Tedris) uygulamasını getirmiş olmasıdır.

⁹³ Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD Yayını, Haziran 1994, s:103.

⁹⁴ Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1993, s:301.

⁹⁵ Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi, sayı 146, Ankara, 2000, s:56.

1936 Tarihli İlkokul Programı

1926 programından sonra Türkiye’de çeşitli alanlarda inkılâplar yapılmıştır. Bu inkılâpların zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da yeni değişiklikler yapılması gerekmiştir.

1936 ilkokul programını hazırlayan komisyonun, 1926 programında gördüğü zayıf noktaları gidermek ve programı takviye etmek amacıyla yaptığı düzeltme ve değişikliklerden sonra programın hedefleri şu şekilde özetlenmiştir;⁹⁶

1. *Eğitim politikamızın temel taşı olarak bilimsizliği gidermek.*
2. *Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek.*
3. *Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.*
4. *Bilgiyi, yurttaşa, hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.*
5. *Millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.*
6. *Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesini sağlamak.*
7. *Millî tarihimizin sevdirmesini sağlamak.*
8. *Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olmasını sağlamak.*

1926 programının esas amacı olan çocukların toplum hayatına uyumunu sağlamak amacına, 1936 programı ile “*Bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk toplumuna ve Cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, millî, medenî ve insanî fikir ve hislere sahip bir hale getirmek*” gibi ilkeler ilave edilmiştir.⁹⁷

1948 Tarihli İlkokul Programı

1948 programı öncesinde ilkokullarda iki tip program uygulanmaktadır. Yukarıda açıklanan 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan Köy Mektepler Müfredat Programı ise köylerde uygulanmaktadır. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflenmiştir. 1948 programının temel felsefesi, Atatürk’ün programın baş tarafına konulan direktif mahiyetindeki şu cümleleri ile özetlenebilir;⁹⁸

⁹⁶ www.geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html

⁹⁷ Veysel Sönmez, Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1999, s:17.

⁹⁸ Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi, Sayı 146, Ankara, 2000, s:58.

“Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayati ihtiyacı ile muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevafık olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlâk mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır.”

Bu direktife göre Millî Eğitimin amaçları; toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından dört grupta toplanarak, öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini hedeflemiştir.

Bu haliyle 1948 programı, ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırmış ve ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak nitelikte hedefler koymuştur. 1948 programı öğrenmeyi, zihni bir eylem kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.⁹⁹

1968 İlkokul Programı ve Sonrası

1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve yapılan değerlendirmelerden sonra 1968–1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu programın geçmiş programlardan farkı, VII. Milli Eğitim Şûrasında saptanan “Türk Milli Eğitiminin Hedefleri” yanında, ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir.¹⁰⁰

Ayrıca; programın uygulanması ile ilgili esaslar ile metot ve tekniklere, derslerin özel hedeflerine ve sınıf hedeflerine yer vermiş olması, programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir.

1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise, daha önceki programlarda birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için sağlanmış olan “Toplu Ders” anlayışının, ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarına da uygulanmasıdır.¹⁰¹

Halen uygulanmaya devam edilen 1968 ilköğretim programı, özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970’li yıllardan beri sürekli değiştirilmiş ve geliştirilmiş olup, halen de geliştirme çalışmaları devam etmektedir.

⁹⁹ www.geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html

¹⁰⁰ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>

¹⁰¹ www.geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html

1968 Sonrası Gelişmeler

1970’li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ancak deneme aşamasında kalmıştır. 1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında başlayan yeni anlayış öncelikle program geliştirmede model oluşturmaya yönelik olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak üzere üniversitelerle ortak çalışma yapmış ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul etmiştir.¹⁰²

1920’li yıllardan itibaren ilköğretim programlarına bakıldığında, bu programlara yansıyan temel düşüncenin pek bir değişiklik göstermediği söylenebilir. Programlara yansıyan düşüncelerden, ilkokuldan asıl beklenenin; öğrencinin sosyal yaşama uyum göstermesini sağlayacak bir eğitim olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal yaşamın sağlıklı gelişebilmesi için bir vatandaşın beklenen ideal davranışlar; ilkokul düzeyinde öğrencide alışkanlıklar haline getirilmeye çalışılmıştır.

Bu niteliğiyle ilköğretime genel bir halk eğitimi rolü yüklendiği söylenebilir. Bu yüklenimin ortaya çıkardığı temel sorun, ilkokul çağında çocuğa aşırı bir bilgi ve kültür yüklenmesidir. İlkokulda çocuğa aşırı bir bilgi ve kültür yüklenmeye çalışılmasının nedeni; ilkokula yüklenen yaygın eğitim misyonu doğrultusunda kazandırılmaya çalışılan davranışların çerçevesinin, sıradan bir vatandaşın sahip olması gereken bilgi ve alışkanlıklar olarak belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece ilkokullarda itidalli, mutedil, soğukkanlı, aşırı faaliyetlerden uzak duran; vatanına, milletine karşı görevlerini bilen ve bu yolda hiç bir fedakarlıktan sakınmayacak bireyler yetiştirmek istenilmiştir.¹⁰³

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında öngörülen *“2000’li yıllar için sağlıklı doğup büyüyen, gelişen, istismar edilmeyen, demokratik, lâik dünya görüşünü benimseyen, çağdaş, inançlara ve insan haklarına saygılı, hak ve sorumluluklarının bilincine varmış, katılımcı ve paylaşımcı, kendisini ifade edebilen ve gerçekleştirebilen, hoşgörülü ve sevecen, moral değerlere sahip, yararlı olmayı ilke edinmiş, çağdaş bilgi ve becerilerle*

¹⁰² Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi, Sayı 146, Ankara, 2000, s:62.

¹⁰³ <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ilkogretimdusuncesi.htm>

donatılmış, üretken bireylerin yetiştirilmesi” hedefi her zaman için vazgeçilmezliğini korumaktadır. Bu hedef doğrultusunda, 21. yüzyıl insanının yetiştirilmesinde önemli açılımlar sağlayacak olan sekiz yıllık zorunlu temel eğitimin on iki yıla çıkarılması çabaları da eğitim hakkının yaşama geçirilmesine ve eğitim kalitesinin yükseltilmesine ivme kazandıracaktır.¹⁰⁴

1.3.2. Güncel İlköğretim Programlarında Etik/Ahlak Olgusuyla Doğrudan İlişkili Dersler ve Ders Dışı Etkinlikler

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim; siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır.¹⁰⁵

Eğitimin temelinde yatan ancak gündelik faaliyetlerde çok dikkat çekmeyen bazı hususlar vardır. Bu hususları değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak özetlemek mümkündür. Bunlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkilerler. Toplumun sahip olduğu veya tekamülü için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır.¹⁰⁶

İlköğretim programları geliştirilirken, okulla toplum arasındaki ilişki ve onun program kararları üzerindeki etkisi daima dikkate alınmalıdır. Kültürel değerlerin aktarımı bir toplumda eğitim sisteminin temel işlevidir. Bir toplumun değerleri, inançları ve normları yalnızca onları öğretme yoluyla değil, eğitim sisteminin işleyişinde onların açıklanmasıyla da diğer kuşaklara aktarılır. Toplumsal değişim ile okullaşma, çoğu kez eğitim kavramının eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Bir

¹⁰⁴ Aynur Cılga, “Çocuk Hakları ve Eğitimi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151, Ankara, Temmuz-Ağustos-Eylül 2001, s:63.

¹⁰⁵ http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html

¹⁰⁶ http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm

program, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalmaz. Çünkü yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesi olacak ve bu kişiler toplumun ihtiyaçlarına cevap verecektir.¹⁰⁷

Öğrencilerin gelecekte sahip olması gereken özellikleri önceden belirlemek her zaman mümkün değildir. Ancak gelecekte karşılarına çıkabilecek ortamlara uyum sağlamak için gerekli becerilerin kazandırılması mümkündür. Bu beceriler de, kişiliklerin önemli bir bölümünün olduğu ilköğretim döneminde kazandırılır.

Eğitmciler, öğrenilen davranışları; bilişsel, duyuşsal ve beceri (psiko-motor) alanı olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflandırmışlar ve her alanın alt basamaklarını da aşamalı olarak belirlemişlerdir.¹⁰⁸

Bilişsel alan zihinsel etkinliklerin baskın olduğu davranışların kodlandığı; duyuşsal alan öğrenilmiş duyguların kodlandığı, devinişsel alan ise becerilerin kodlandığı alan olarak ele alınabilir. Böyle olmakla birlikte bu alanlar birbirinden kopuk değildirler, tersine aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki vardır.¹⁰⁹ Yani öğrenilmiş bir davranış aynı anda üç alana birden girebilir. Davranışta baskın olan niteliğe göre (zihinsel bilgi kazandırma özelliği ağır basıyorsa bilişsel alan; duygu, ilgi ve değer yargıları gibi davranışlar ağır basıyorsa duyuşsal alan; jest, mimik, ses, vücut hareketleri gibi becerilerin baskın olduğu öğrenmeler ise beceri alanı içerisinde değerlendirilir), o davranış için bilişsel, duyuşsal veya beceri (psiko-motor, devinsel, devinişsel) bir davranıştır denilir.¹¹⁰ Bu üç alandaki öğrenmeler kendi içerisinde, sade olandan karmaşığa doğru aşamalı olarak sıralanmıştır. Bu husus bir kaynakta şöyle değerlendirilmektedir;

Bilinç evriminin bireysel ve kolektif doğası; araştırma ve öğretme-öğrenme deneyimlerinin ontolojik bağları olan, birbirini tamamlayıcı toplam bütünlük teşkil edecek şekilde işleyen alt süreçler olmasıdır. Doğası gereği öğretme; insanın en kalifiye verme ve genişleme davranışdır. Öğretme, bir diğer açıdan öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ontolojik zorunluluktur. Bu bakımdan insanın varlık alanına çıkışıyla beraber araştırma-öğrenme-öğretme dediğimiz evrimsel oyunlar ortaya çıkmıştır. Zaman uzayında her bireyin ve her toplumun

¹⁰⁷ <http://www.egitim.aku.edu.tr/programgel.ppt#47>

¹⁰⁸ Halil Tekin, Eğitimde Ölçme Değerlendirme, 7. Baskı, Ankara, 1993, s:179.

¹⁰⁹ Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1994, s:28.

¹¹⁰ Veysel Sönmez, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Öğretmen Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1993, s:14.

*bilinç programlamasında evrimsel dürtüye bağlı bir yaratım olarak ruhsal-zihinsel ve eylemsel düzeyde her üç alt sürecin tohumları yer almıştır...*¹¹¹

Öğrenmeleri üç alan olarak sınıflandırmayı ilk olarak 1960'lı yıllarda ABD'de Bloom ve arkadaşları yapmışlardır. Bu sınıflamalara çeşitli ilaveler yapılmış olmasına rağmen, temelinde bu üçlü sınıflama bulunmaktadır.¹¹²

Bilişsel Yeti ve Çözümleme

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi bilişsel faaliyetlerdir.¹¹³

Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişimle davranışlarda değişir. Öğrenme sürecinde dıştan alınan pekiştirici öğeler öğrencide yeni davranışın yerleşmesine katkı sağlar. Bilişsel yaklaşımda öğrenen aktiftir: dikkatini kontrol eder, uyarıcıları bilinçli seçer ve onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenmeyi pekiştirir.¹¹⁴ Bilişsel gelişim, çocukların nasıl düşündüğü ve öğrendiği ile ilgilidir. Bilişsel öğrenme bellekte depolanan bilgide meydana gelen değişiklikler ve anlama, algılama, düşünme, duyuş, yaratma kavramları ile ilgilidir.¹¹⁵

Bilişsel alanın çok vurgulanması bu konunun daha iyi araştırılmasını sağlamıştır. Bilişsel kuramcılar, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmişlerdir. Bu alanda çalışmalar yapan bazı bilişsel yaklaşımcılar ve teorileri şu şekildedir;¹¹⁶

¹¹¹ Hasan Akgündüz, "Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler" Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2005, s:4.

¹¹² Ahmet Doğanay, "Eğitimde Yeni Bir Alan: Çabasal Alan", 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, 1994, s:163.

¹¹³ www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.ppt

¹¹⁴ <http://ab.org.tr/ab06/sunum/236.ppt>

¹¹⁵ Galip Yüksel, "İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri:Kurumsal Bir İnceleme", MEB Eğitim Dergisi, sayı 159, Ankara, Yaz 2003, s:41.

¹¹⁶ www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm

Bloom; En düşük düzeydeki bilgiyle en karmaşık yüksek düzey olan değerlendirme arasındaki düzeyleri sınıflandırmasının yanı sıra en yüksek düzeyde düşünmenin ancak en alt düzeyde düşünme ile olması gerektiğini vurgulamıştır.

Piaget; İnsanların doğuştan çevreyi tanıma ve onunla etkileşime yatkın olduğunu öne sürmüştür. Uygulamasını yaptığı Binet zeka testlerinde aynı yaşlardaki çocukların sorulara aynı türden cevaplar verdiklerini gözlemleyen Piaget, bilişsel gelişimin yaş düzeyine bağlı olarak farklı özellikler taşıdığını tespit etmiştir.

Vygotsky; Bilişsel gelişimin kaynağının, kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültürler arasındaki etkileşim olduğunu ve çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinin rolünün çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Gardner; Piaget'nin etkisinde kalmıştır. Ona göre çocuk iki yaşından başlayarak simgeler dünyasına girmektedir.

Bilişsel gelişim konusunda çok çeşitli araştırmalar yapılmış ve değişik görüşler ortaya konulmuşsa da günümüzde genel kabul gören kuram Piaget'in kuramıdır. Piaget, zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zekanın işlevleri ile zekayı etkileyen faktörler üzerinde durmuş ve zekayı, çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.¹¹⁷ Piaget, bilişsel gelişim için geçerli olan ilkelerin ahlâki gelişim için de geçerli olduğunu ifade etmiş ve ahlaki gelişimi evrelere ayırmıştır. Bu evrelerden birincisi dışa bağımlı ahlâk evresi, ikincisi özerk ahlâk evresidir. Piaget'e göre dışa bağımlı ahlâk evresi 10 yaşına kadar sürer ve birey ahlaki yargılar bakımından dışa bağımlıdır. Özerk ahlak evresinde ise çocuk daha bağımsızdır, kuralların değişmezliğini değil, bir anlaşma sonucunda mevcut kuralların yeniden düzenlenebileceğini düşünür.¹¹⁸

Bu alanda çalışan diğer bir önemli araştırmacı Bloom'un sınıflandırma yöntemine göre bilişsel alanın, en düşük düşünce seviyesinden en yükseğe doğru altı düzeyi vardır ve bu düzeyler şu şekilde sıralanır:¹¹⁹

- Bilgi Basamağı; aktarma, belli bir parça aktarma.

¹¹⁷ Hasan Bacanlı, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s:56.

¹¹⁸ www.dinbilimleri.com/dergi/cilt4/sayi4/makale/karacoskun.pdf

¹¹⁹ www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm

- Yorumlama Basamağı; açıklama, bildirme, yeniden kelimelere dökme.
- Uygulama Basamağı; kullanım, gösteri, deneme.
- Analiz Basamağı; inceleme, araştırma, deney.
- Sentez Basamağı; oluşturma, tasarım, öngörme.
- Değerlendirme Basamağı; hüküm verme, oranlama, destekleme davranışlarıdır.

Etik Eğitiminin Bilişsel Basamakları ve Alanla İlgili Uygulama;

Bilgi Basamağı: Topluma karşı ahlaki görevlerimizi sayabilme.

Yorumlama Basamağı: Topluma karşı görevlerimize kendi yaşadığı ortama uygun yeni örnekler verebilme.

Uygulama Basamağı: Topluma karşı ahlaki görevlerimizi yerine getirmemizin sebep ve sonuçlarını açıklayabilme.

Analiz Basamağı: Topluma karşı görevlerimizi sınıflara ayırabilme (gruplandırabilme).

Sentez Basamağı: Topluma karşı görevlerimizle ilgili yaptığı sınıflamadaki unsurlar arasındaki ilişkileri açıklama.

Değerlendirme Basamağı: Topluma karşı görevlerimizi etik açısından değerlendirebilme.

Türk Milli Eğitiminin Genel Hedefleri Arasında Yer Alan Bilişsel Yeterlikler¹²⁰

- *Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini geliştirme.*
- *İnsan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanarak milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti' ne karşı görev ve sorumluluklarını bilme ve bunları davranış haline getirmiş olma.*
- *Zihin bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmiş kişilik özelliklerine sahip olma.*
- *Hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip olma.*
- *Çalışmalarında, yapıcı, yaratıcı ve verimli olma.*

¹²⁰ D.Ali Özçelik, Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi, ÖSYM, 3. Basım, Ankara, 1992, s:23.

- *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, hayata hazırlanma bakımından gerekli bilgi ve davranışları kazanma.*
- *Kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazanma.*

Psikomotor Yeti ve Çözümleme

Psikomotor sözcüğünün “Devimsel, Devinsel, Devinişsel, Devinimsel” gibi Türk bilim adamları tarafından kullanılan değişik ifadeleri bulunmaktadır. Psikomotor davranışlar zihin ve kasların ortak çalışması sonucu ortaya çıkan davranışlardır. Yürümek, konuşmak, yazmak gibi günlük hayatımızda sürekli kullandığımız beceriler ile dans etmek, gitar çalmak, futbol oynamak gibi uzmanlık gerektiren beceriler psikomotor becerilere birer örnektir.¹²¹

Psikomotor becerilerin öğretilmesi ve ölçülmesindeki güçlük konunun güçlüğünden değil, bilişsel beceriler kadar önem verilmemiş olmasındandır. Psikomotorik olarak tanımlanan öğrenme içerikleri çoğunlukla bilişsel, duyuşsal ve daha çok da sosyal yetileri içerdiği için bunlardan ayırt edilemez.¹²² Okullarda beden eğitimi, resim, güzel yazı, iş-teknik ve özellikle meslek liselerinin atölye derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin önemli bir bölümü bu gruba girer.

Devinişsel öğrenmede davranışlarının temelinde öğrenilmiş olma koşulu vardır. Devinişsel öğrenme davranışlarının aşamalı sınıflanmasında bir birliktelik sağlanamamıştır. Bunun sebebi de bu alanın yeni bir çalışma alanı olmasıdır. Bu alanda çalışmalar yapan bazı psikomotor yaklaşımıcılar ve teorileri şu şekildedir;¹²³

Ragsdale; Psikomotor alanı, motor aktiviteler, dilsel motor aktiviteler ve duygusal motor aktiviteler olarak üç alt basamağa ayırmıştır.

Guilford; Bu alanı güç, baskı, hız, statik dikkat, dinamik dikkat, koordinasyon ve esneklik olarak sınıflamıştır, fakat bu sınıflamada aşamalılık yoktur.

Dave; Psikomotor alanı başlama, manipule etme, dikkat, bitleştirme ve doğal halde yapma olarak aşamalı şekilde sınıflamıştır.

¹²¹ www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm.

¹²² Y.Gürçan Ültanır, “Demokratik Eğitim Modelinin Karşılaştırılması”, MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 167, Ankara, Özel Sayı Yaz 2005, s:17.

¹²³ www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm

Kibler; Psikomotor alanı, çocuğun davranışlarının gelişimini açıklayan ilke ve genellemelere dayanarak kaba vücut hareketleri, iyice koordine hareketler, sözsüz iletişim davranışları, konuşma davranışları gibi dört ana basamakta ve her basamağı da kendi alt basamaklarında aşamalı olarak gruplandırmıştır.

Simpson; Bu alanı algılama, kuruluş, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma, karmaşık dışa vuruk faaliyet, uyum ve yaratma olarak yedi basamağa ve bazı basamakları da alt basamaklara ayırmıştır.

Simpson'un yedi basamaklı taksonomisi, Bloom'un bilişsel ve Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomilerini de göz önüne alınarak, bazı basamaklar iç içe konulmak suretiyle Veysel Sönmez tarafından beş basamak halinde yeniden düzenlemiştir. Bu basamaklar şu şekildedir;¹²⁴

- Uyarılma Basamağı; Nesnelerin nitelikleri veya ilişkilerin duyu organları yoluyla farkına varma ve buna karşıt davranışı yapmak için hazırlanma sürecini içerir. Algılama ve bedensel kurulma şeklinde iki alt basamağa vardır.
- Rehber (Kılavuz) Denetiminde Yapma Basamağı; Beceri gelişiminde ilk adımdır. Kılavuzlayanla yapma ve kendi kendine yapma şeklinde iki alt basamağa vardır.
- Beceri Haline Getirme Basamağı; Bu aşamada hareket, en az zaman ve enerji harcanarak düzgün bir şekilde yapılır. İstenilen nitelikte yapma, istenilen nitelik ve sürede yapma, istenilen nitelik süre ve yeterlikte yapma şeklinde üç alt basamağa ayrılır.
- Duruma Uydurma Basamağı; Bedeni, yeni bir davranış gerektiren durumların gereklerini karşılayacak şekilde farklı konuma getirme olarak tanımlanır.
- Yeni Bir Buluş Üretme (Yaratma) Basamağı; Beceri gelişiminde son aşama olup, yeni motor hareketler veya psikomotor alanda gelişmiş anlayışlar, yetenekler ve beceriler ortaya çıkarma aşamasıdır.

Etik Eğitiminin Beceri (Psiko-Motor) Basamakları ve Alanla İlgili Uygulama;

¹²⁴ Veysel Sönmez, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s:78.

Uyarılma Basamağı: İstiklal Marşı, Andımız gibi milli ve dini kavramları öğretmenin nasıl okuduğunu takip etme.

Rehber Denetiminde Yapma Basamağı: İstiklal Marşı, Andımız gibi milli ve dini değerlere vurgu yapan kavramları kurallarına uygun olarak öğretmen gözetiminde okuyabilme.

Beceri Haline Getirme Basamağı: İstiklal Marşı, Andımız gibi milli ve dini değerlere vurgu yapan kavramları kurallarına uygun olarak okuyabilme.

Duruma Uydurma Basamağı: Diğer milli ve dini kavramları kurallarına uygun olarak okuyabilme.

Yeni Bir Buluş Üretme Basamağı: Dini ve milli kavramlara yenilerini ekleme.

*Türk Milli Eğitiminin Genel Hedefleri Arasında Yer Alan Psikomotor Beceriler*¹²⁵

- *Beden bakımından, dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş kişilik özelliklerine sahip olma.*
- *Çalışmalarında yapıcı, yaratıcı ve verimli olma.*
- *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, hayata hazırlanma bakımından gerekli becerileri kazanma.*
- *Kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir mesleğin gerektirdiği becerileri kazanma.*

Duyuşsal Yeti ve Çözümleme

Duyuşsal alan insanın duygularını içeren davranışları ifade eder. Duyuşsal kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Duyuş genellikle duygu ve coşkularla ilgili, akıl ve mantığın zıddı olarak kabul edilmiştir. Duyuş, duygu kavramından daha geniştir. Duyuşsal alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genellikle insana kazandırılmak istenen duygular, tercihler, inançlar, tutumlar, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler gibi duygu boyutunu gösteren kavramlar anlaşılır.¹²⁶

Duyuşsal eğitim; öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarını rahatça anlatmasını, kendisine ve başkalarına saygılı davranmasını ve kendini denetleme hedeflerini

¹²⁵ D.Ali Özçelik, Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi, ÖSYM, 3. Basım, Ankara, 1992, s:21.

¹²⁶ Hasan Bacanlı, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s:107.

gerçekleştirmesini sağlamaya çalışır. Okulun ilk yılları çocukların tutum ve inançlarının geliştiği en önemli dönemdir. Araştırmalar on üç yaşına kadar insanda oluşan tutum ve değerlerin bu yaştan sonra değişmesinin oldukça güç olduğunu göstermektedir.¹²⁷ Bu nedenle ilköğretim çağı, çocukların kendi değer inanışlarının geliştirilmesi için en kritik dönemdir. Duyuşsal alanla ilgili hedef davranışların öğrencilere kazandırılması, sevginin eğitim ortamında işe koşulmasını gerektiren ve insanın insan olmasını sağlayan değişkenlerden biridir.¹²⁸

Bu alanda çalışmalar yapan bazı duyuşsal yaklaşımclar ve teorileri Şu Şekildedir;¹²⁹

Krathwohl; Duyuşsal alanı alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik olarak beş ana basamağa, her ana basamağı da kendi içinde alt basamaklara ayırmıştır.

G. De Landshere; Duyuşsal alanı dışsal uyarıcıya kişisel tepkide bulunma ve kişisel olarak başlatma olarak ikiye ayırmış ve dışsal uyarıcıya kişisel tepkide bulunmayı da üç alt basamağa bölmüştür.

Ruths, Harmin ve Simons; Duyuşsal alanı özgürce seçme, yapılan seçimin üzerine titreme, seçimi onaylama, seçime göre davranma ve her zaman seçime göre davranma olarak beş basamağa ayırmışlardır.

Duyuşsal alan da bilişsel alan gibi kendi arasında aşamalı olarak sınıflanmıştır. Ancak bilişsel alanın bilgi basamağında sayılabilecek bazı öğeler olmadan duyuşsal alandaki davranışlar gerçekleşmeyebilir. Çünkü bilinmeyen bir olguya karşı herhangi bir sevgi, nefret, korku gibi duyuşsal bir tepki geliştirilemez.

Duyuşsal gelişim konusunda genel kabul gören Krathwohl'un kuramına göre duyuşsal alan basamakları Şu Şekilde tasnif edilmiştir;¹³⁰

- Alma Basamağı; Farkında Olma, Almaya Açıklık ve Kontrollü-Seçici Dikkat şeklinde üç alt basamağa ayrılmıştır.

¹²⁷ Münire Erden, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, Ankara, 1991, s:86

¹²⁸ Hasan Yılmaz, Ölçme ve Değerlendirme, Mikro Yayınları, Konya, 1999, s.323.

¹²⁹ www.egitim.aku.edu.tr/taxonomi.htm

¹³⁰ www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm

- Tepkide Bulunma Basamağı; Uysallık, İsteklilik ve Doyum şeklinde üç alt basamağa ayrılmıştır.
- Değer Verme Basamağı; Değeri Kabullenme, Değeri Yeğleme ve Değere Adanmışlık şeklinde üç alt basamağa ayrılmıştır.
- Düzenleme (Örgütlenme) Basamağı; Değeri Kavramsallaştırma ve Değeri Örgütlenme şeklinde iki alt basamağa ayrılmıştır.
- Karakterize Etme (Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik) Basamağı; Genellenmiş Örüntü ve Niteleme şeklinde iki alt basamağa ayrılmıştır.

Etik Eğitiminin Duyuşsal Basamakları ve Alanla İlgili Uygulama;

Alma Basamağı: Büyüklere saygı, küçüklere sevgi göstermenin iyi bir davranış olduğunun farkında olma.

Tepkide Bulunma Basamağı: Büyüklere saygı, küçüklere sevgi duymaya istekli olma.

Değer Verme Basamağı: Büyüklere saygı, küçüklere sevgi duyma tutumu kazanma.

Düzenleme Basamağı: Yaptığı davranışları, büyüklere saygı, küçüklere sevgi esasına göre düzenleme.

Karakterize Etme Basamağı: Büyüklere saygı, küçüklere sevgiyi alışkanlık haline getirme.

Türk Milli Eğitiminin Genel Hedefleri Arasında Yer Alan Duyuşsal Özellikler ¹³¹

- Atatürk inkılaplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk Milliyetçiliğine bağlılık.
- Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerini benimseme, koruma ve geliştirme.
- Ailesini, vatanını, milletini sevme ve daima yüceltmeye çalışma.
- Ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş kişilik ve karakter özelliklerine sahip olma.

¹³¹ D.Ali Özçelik, Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi, ÖSYM, 3. Basım, Ankara, 1992, s:25.

- *Geniş bir dünya görüşüne sahip olma.*
- *İnsan haklarına saygı.*
- *Kişilik ve teşebbüse değer verme.*
- *Topluma karşı sorumluluk duyma.*
- *Birlikte iş görme alışkanlığı kazanma.*
- *Kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir mesleğin gerektirebileceği diğer özelliklere sahip olma.*

Toplam Yeti ve Çözümleme

Etik; insan ilişkilerinde toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik, hukuki, bilimsel, teknolojik vb. tüm alanlarda insanın tutum, davranış, eylem ve kararlarında belirleyici olan ilke ve beşerler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Etik ve ahlâki değer yargılarının toplumda ortak kabule ulaşım, geçerlilik kazanabilmesi için kişiler tarafından benimsenip içselleştirilmesi gerekir. Bir kavramın içselleştirilmesi ise, o kavramın çağrıştırdığı değerler ve bu değerlerle yüklü olarak taşıdığı anlamlar ışığında düşüncede soyutlanmasıyla mümkündür.

Öğrenme; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğelerden oluşur. Bu öğeler, yoğun bir etkileşim ilişkisi içinde davranışları birlikte belirler ve birbiriyle sıkı bir ilişki içinde bulunurlar. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sınıflamalar oluşturulurken;¹³²

1. *Davranışın nasıl ve ne yolla başladığı, hangi örüntüyle ortaya çıktığı;*
2. *Davranışın diğer bir davranışın önkoşulu olup olmadığı: Önkoşul olan davranışın ilk basamakta; ondan sonraki davranışın ikinci basamakta yer alması;*
3. *Davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru aşamalı sıralanması: Basit ve kolay davranışların ilk sıralara, karmaşık ve zor davranışların daha sonraki basamaklara konulması;*
4. *Davranış, kişiye kazandırılırken izlenen sıra; yani kişinin davranışı öğrenirken hangi basamaklardan geçmekte olduğu, bu basamaklarda davranışın nasıl bir nitelik ve görünüm almakta olduğu göz önüne alınmış ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlar buna göre yeniden düzenlenmiştir.*

¹³² <http://www.egitim.aku.edu.tr/taxonomi.htm>

BİLİŞSEL ALAN	DUYUŞSAL ALAN	PSİKOMOTOR ALAN	SEZGİSEL ALAN
ALGILAMA			
1.Bilgi 2.Kavrama 3.Uygulama 4.Analiz 5.Sentez	1.Alma 2.Tepkide Bulunma 3.Değer Verme 4.Düzenleme 5 Karakterize Etme	1.Uyarılma 2.Rehber Denetiminde Yapma 3.Beceri Haline Getirme 4.Duruma Uydurma 5.Yeni Bir Buluş Üretme	1.Farkına Varma 2.Ayırtetme 3.İçe Doğma 4.Denetim Altında Tutma 5.Geçmiş ve Gelecekle İletişim Kurma
DEĞERLENDİRME			

Tabloda görüldüğü gibi öğrenilmiş davranışlar; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sezgisel olarak sınıflandığı gibi, her alan da kendi içinde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmıştır. Tüm derslerin hedef davranışları; bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak aşamalı sıraya göre belirlenmelidir. Dört alan yatay kaynaşıklık ve dikey aşamalılık içindedir. Dikey aşamalılık bakımından, her alanın alt basamakları birbirinin önkoşuludur. Bilişsel alanla ilgili olarak; bilgi olmadan kavrama, kavrama olmadan uygulama, uygulama olmadan analiz, hepsi olmadan sentez, sentez olmadan değerlendirme yapılamaz. Aynı şekilde bu aşamalılık duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlar için de geçerlidir. Yatay kaynaşıklık bakımından ise; bilişsel alanın “bilgi” basamağında bir davranışı kazanan kişi, aynı zamanda duyuşsal alanın “alma”, devinişsel alanın “uyarılma”, sezgisel alanın “farkına varma” basamağındadır. Tüm öğrenilmiş davranışlar algılama ile başlayabilir ve değerlendirmeye bitebilir. Çünkü organizma, uyarıcıyı algılamadan hiçbir tepkide bulunmaz ve öğrenilmiş davranış yoksa değerlendirme de yapamaz. Değerlendirme bilişsel bir süreç olmasına rağmen tüm alanlarla ilgilidir. İnsan hem bilgilerini hem becerilerini hem de duygularını ve sezgilerini belli ölçütlere göre her basamakta değerlendirebilir.¹³³

İlköğretim Programlarının Etik Bağlamında Çözümlemesi

Güncel eğitim duruşunun etik vizyonuna ilişkin bir kaynakta şöyle bir genel değerlendirme yapılmıştır;

Bir toplumda eğitim duruşunun kurumlaşp kurumlaşmaması, kitleleri tümüyle kuşatıp kuşatmamasından ziyade kolektif eğitim durumunun itici kök değerlere ve paradigmalara; bu paradigmalara paralel işleyen eğitimin dönüştürücü performansına yani kolektif bilinç evrimine pozitif veya negatif, kısa,

¹³³ <http://www.egitim.aku.edu.tr/taxonomi.htm>

orta ve uzun vadeli katkılarına bakmak gerekir. Eğitim nötr nitelikli bir evrim oyunu ve enstrümanıdır. Önemli olan bu enstrümana hangi değer yüklendiği hangi değer alanı ve bilinç özsuyla beslendiği hususudur. Referans alınan değerlere göre eğitimin toplumu kullanması veya toplumun eğitim oyunuyla evrimleşmesi gibi olgular karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada eğitim oyununun toplumsal bilince tahakküm ettiği bir yaklaşım itibariyle tarihte herhangi bir toplumun eğitim geleneğinin olmaması bir eksiklik değil şanstır. Çünkü oyunla özdeşleşme halinde toplumsal bilincin, tamiri kolay kolay mümkün olamayacak şekilde deformasyonu ve bloke olması söz konusudur. Kısacası geçmişte ve bugün, eğitsel kurumlaşmanın genişlik ve derinliği toplumların gelişmişlik düzeyini yansıtmaz. Kollektif bilincin büyüme ve olgunlaşması eğitimin nicel kaplayıcılığı ve hacminden ziyade içeriği, kanal olduğu kalıcı değerler ve bu değerlerin deneysel farkındalığına taşıma noktasındaki dönüştürücü gücüdür.¹³⁴

Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere eğitim; gelenek oluşumuna ve bilinç dönüşümüne katkı sağlayan temel unsur olmakla birlikte, negatif etkileşimlerden sıyrılabildiği ve etik kodları ortaya çıkarabildiği oranda hedefe yaklaşabilecektir.

Öğretim basamakları, okul ve ders programları ile yönetim biçimleri eğitim sistemi kümesinin elemanlarıdır. Eğitim sisteminin elemanları arasındaki ilişki her hangi bir kümenin elemanları arasındaki ilişki ile benzer özellikler taşır. Bir kümenin bir elemanı üzerinde yapılacak bağımsız değişiklik kümedeki özelliği nasıl bozarsa, eğitim sisteminin herhangi bir elemanına dokunulduğunda da kümesel özellik bozulur. Çünkü o yapıda bir bütünsellik söz konusudur ve kümedeki tüm bu elemanlar eğitim sisteminin bütünlüğüne bir anlam yükler. Başka bir deyişle eğitim sistemi, ülkenin insan gücünü; antropoloji ve kültür yapısına uygun biçimde oluşturur.¹³⁵

Eğitim sistemi içerisindeki temel iki yapı taşı programlar ve ders planlarıdır. Programlar, davranış düzenlemelerine göre saptanan hedeflere yönlendirilmiş öğretim tecrübelerinin organize sonuçları biçiminde okulun görevlerini tanımlar.¹³⁶

Öğretim programları, uzun dönemli (10–15 yıl), geleceğe yönelik, “vizyonu” olan bir girişimdir. Türkiye’nin yenilenen ilköğretim programları ile 2022 yılına uzanan bir dönemde ulaşılmak istenen düzey “vizyon” olarak tanımlanırsa:

¹³⁴ Hasan Akgündüz, “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2005, s:3.

¹³⁵ Y.Gürçan Ültanır, “Türk Eğitim Sistemi İle Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hümanist-Demokratik Eğitim Modelinin Karşılaştırılması”, MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 167, Ankara, Özel Sayı Yaz 2005, s:47.

¹³⁶ -----, Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler, Nobel Yayınları, Ankara, 2003, s:101.

*Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir.*¹³⁷

Yukarıda ifade edilen vizyondan hareketle, ilköğretim programlarının yenilenmesinde;¹³⁸

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
- Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
- Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
- Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
- Öğrenme-Öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır.

Bu ilkeler, ilköğretim programının temel dayanakları olan programların temelleri ile bütünleşik olarak hazırlanmıştır ve ülkenin toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Programların hazırlık aşamasında dikkate alınması neredeyse bir zorunluluk olan bu temeller kısaca şu şekilde özetlenebilir;¹³⁹

Toplumsal Temeller; Çocuğun toplumsal bir varlık olduğu bilincinden hareketle, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında olan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, adillik, dürüstlük, iyimserlik, sabır, sadakat, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilincini geliştirmekle yükümlü olup, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön planda tutar.

Bireysel Temeller; Çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler

¹³⁷ www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/Duyuru2005/9PlanRapor_Taslagi.doc

¹³⁸ http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf

¹³⁹ Y.Gürçan Ültanır, Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler, Nobel Yayınları, Ankara, 2003, s:121.

alır. Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar.

Ekonomik Temeller; Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için de rehberlik eder.

Tarihsel ve Kültürel Temelleri; Programlar, öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler. Kültürel ve sanatsal değerleri, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.

Bu temeller üzerine inşa edilen yeni ilköğretim programlarının öğrencilere kazandıracığı beceriler ise şu şekilde belirlenmiştir;¹⁴⁰

Eleştirel Düşünme Becerisi; sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerileri.

Yaratıcı Düşünme Becerisi; bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme becerileri.

İletişim Becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanabilme becerileri.

Araştırma-Sorgulama Becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla araştırma planlaması yapma, sonuçları ve çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirme becerileri.

Problem Çözme Becerisi; öğrencinin yaşantısında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriler.

¹⁴⁰ <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerileri.

Girişimcilik Becerisi; sosyal ilişkilerin gerekli olduğu alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koyma veya bir hizmeti daha iyi üretebilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceriler.

Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme becerileri.

2. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / *Diyarbakır Örneği*

2.1. Kişisel Durumlara İlişkin Bulgular

İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, örnekleme giren 748 öğretmene tez danışmanı tarafından hazırlanan ve kapalı uçlu sorulardan oluşan alan araştırması formu ulaştırılmıştır. 748 alan araştırması formundan 342 adedi geri dönmüş ve ön taramadan sonra ancak 335 adedi değerlendirmeye uygun bulunmuştur. Anketi değerlendirmeye alınan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve mezuniyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Cinsiyet: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1: Cinsiyet

Cinsiyet	N	%
Bay	158	47,2
Bayan	177	52,8
Toplam	335	100,0

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,8’inin bayan, %47,2’sinin bay olduğu görülmektedir. Bayan öğretmen sayısının bay öğretmenlerden fazla olması, sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün bayan olmasından kaynaklanmaktadır.

Sosyal bir olgu olan eğitim alanında yapılan araştırmalar, uygulayıcıların dışıl özelliklerinin, hedeflenen amaçlar doğrultusunda başarıya ulaşmada daha yüksek etki gücüne sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple, ilköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısına oranla fazla olmasının, öğretmenin rol-model alındığı ilköğretim evresinde, etik bilincin uyandırılması ve

ortaya çıkartılması ile hedeflerin gerçekleştirilmesi bakımından olumlu etki yaratacağı değerlendirilmektedir.

Kıdem: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2: Kıdem

Yıl	N	%
1–10 yıl	162	48.4
11 yıl üzeri	173	51.6
Toplam	335	100,0

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarında görülen denge kıdeme göre dağılımda da kendini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %48,4’ ünün 10 yıl ve daha az hizmeti bulunmasından, öğretmenlerin hemen hemen yarıya yakınının mesleki bilgilerinin yeni ve güncel olduğu sonucu çıkarılabilir. Sosyal bilimlerde ve özellikle de eğitim gibi gelişmelerin hızlı ve sürekli olduğu bir alanda mesleki gelişmeleri izlemek önemli bir yetkinliktir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu yetkinliğe sahip oldukları değerlendirilmektedir.

Branş: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmektedir:

Tablo 3: Branşlara göre dağılım

Dersler	N	%
Türkçe	23	6.9
Matematik	15	4.5
Servis Dersleri	74	22.1
Sosyal Bilgiler	22	6.6
Fen Bilgisi	25	7.4
Sınıf Öğretmenliği	176	52.5
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek branşlarına göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 4); sınıf öğretmenlerinin %52,5 gibi bir oranla diğer tüm branşların toplamından daha fazla olduğu görülecektir. İlköğretim okullarının birinci ve ikinci kademedan oluşan yapısı ve beş yıl süreli birinci kademedede sadece sınıf öğretmenlerinin görev yapıyor olması sebebiyle böyle bir sonucun çıkması doğal kabul edilmiştir. Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ana kütle olarak belirlenmiştir. Söz konusu ana kütle temsil seçilen örneklem, zümrelere göre örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Mezuniyet Kaynağı: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin mezuniyet kaynaklarına göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmektedir:

Tablo 4: Mezuniyet

Mezuniyet	N	%
Lisans	287	85,7
Ön Lisans	48	14,3
Toplam	335	100,0

Ülkelerin gelişmişliği ile mesleklerin gelişimi arasındaki yüksek korelasyon, öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermektedir. Türkiye’de öğretmen olabilmek için doksanlı yıllara kadar ön lisans eğitimi yeterli iken, doksanlı yılların başından itibaren öğretmen olabilmek için gerekli olan eğitim seviyesi lisans düzeyine yükseltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi analiz edildiğinde, %14,3’ünün ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Branş/Kıdem: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin branşlara ve kıdeme göre dağılımı Tablo 5’de gösterilmektedir:

Tablo 5: Branşların Kıdeme Göre Dağılımı

Branşlar		Kıdem		Toplam
		1-10 Yıl	11 Yıl ve Üstü	
Türkçe	N	15	8	23
	%	65,2%	34,8%	100%
Matematik	N	10	5	15
	%	66,7%	33,3%	100%
Servis Dersleri	N	47	27	74
	%	63,5%	36,5%	100%
Sosyal Bilgiler	N	19	3	22
	%	86,4%	13,6%	100%
Fen Bilimleri	N	10	15	25
	%	40,0%	60,0%	100%
Sınıf Öğretmenliği	N	61	115	176
	%	34,7%	65,3%	100%
Toplam	N	162	173	335
	%	48,4%	51,6%	100%

Tablo 5'ten görüleceği gibi Fen Bilimleri ile Sınıf Öğretmenlerinin %60'dan fazlası 11 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahiptirler. Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Servis Derslerinde (Bilgisayar, İngilizce, Beden Eğitimi, Müzik ve Resim gibi dersler) eğitim veren öğretmenlerin önemli bir bölümünün hizmet süresi ise 10 yıldan azdır.

İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliği konusunda öğretmen görüşlerini elde etmek için uygulanan anketle; öğretmenlerin bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve toplam bilinç dönüşüm boyutlarında sahip oldukları değer ve yargılarının tespit edilmesine ve bu yargıların eğitim programlarına yansımalarının ne şekilde gerçekleştiğinin değerlendirilmesine çalışılmıştır.

İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen algılarının ortalama puanları ile standart sapma dereceleri Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6

İlköğretim Programlarının Etik Bilinci Uyandırma Yeterliliğine İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anket Sorularının
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	İfadeler	Ort.	Std. Sap.
B1	Etik, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar	4.24	0.75
B2	Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur	4.24	1.11
B3	Etik eğitiminin amacı, masumiyet/doğallık gibi proaktif doğadaki değerleri ortaya çıkarmaktır. Diğer ruhsal kaliteler bu kök değere bağlı olarak çiçeklenmiş olur	3.60	0.84
T1	İlköğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir	2.76	0.96
B4	Etik eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlı değildir	4.35	0.80
P1	Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır	4.48	0.80
T2	Eğitim programları, öğrencilerin doğuştan gelen etik değerlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar	3.58	0.81
D1	Öğretmenin model davranışları, öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir	4.38	0.80
B5	Etik eğitimi, ortaöğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır	3.69	0.96
P2	Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir	4.36	0.76
P3	Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir	3.12	1.13
D2	Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir	3.78	0.82
D3	Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser	3.27	0.96
T3	Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır	2.92	1.03
P4	Etik değerler mekanik, koşullama tarzında kazandırılmaz	3.83	0.91
D4	Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar	4.34	0.89
T4	Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve "Kendi Kendisinin Efendisi Olma" kalitesini uyandırmaktır	3.44	1.03
T5	Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar	3.97	0.79
T6	Etik eğitimi, insanın yapay korku benliğinde var olan şiddet/tatminsizlik gibi psikolojik hafızadaki duygusal yüklerden özgürleşmesini sağlar	3.60	0.81
B6	Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler	3.98	0.86
T7	Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir	2.60	1.00
T8	Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle ölçülür	4.04	0.91
P5	Etik eğitimi, öğrenciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar	3.79	0.79
T9	Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır	3.91	0.84

B: Bilişsel, **P:** Psikomotor, **D:** Duyuşsal/Törel, **T:** Toplam

1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kısmen Katılıyorum, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum

İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliği konusunda öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı ile T-testi ve One Way ANOVA testlerinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

2.2. Etik Bilincin Bilişsel İfadelerine İlişkin Bulgular

Biliş, bireylerin dünyayı öğrenme ve anlamlandırma sürecini içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelirken, bilişsel öğrenme bellekte depolanan bilgide meydana gelen değişikliktir. İnsanın proaktif doğasında var olan etik bilincin ortaya çıkartılması sürecinde, etik bilince ilişkin bilgi birikiminin artırılması öğretim programlarının amaçları açısından önceliklidir. Bu çıkarım, bilgi birikiminde önemli aşama olan ilköğretim dönemi için daha da anlamlıdır.

Öğretmenlere uygulanan alan araştırması neticesinde, bilişsel düzlemde elde edilen sonuçlar, bu alanda çalışan akademisyen ve uygulamacıların görüşleri ışığında değerlendirildiğinde bulgular şu şekildedir;

Tablo 7: Bilişsel Boyuta İlişkin Davranış Analizi (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Etik eğitimi, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar.	-	3.0	10.4	46	31.6
Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur.	28.4	38.5	17.9	10.4	4.8
Etik eğitiminin amacı, masumiyet/doğallık gibi proaktif doğadaki değerleri ortaya çıkarmaktır. Diğer ruhsal kaliteler bu kök değere bağlı olarak çiçeklenmiş olur.	1.5	5.7	37.3	41.8	13.7
Etik eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlı değildir.	1.5	3.9	5.4	36.1	53.1
Etik eğitimi, ilköğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır.	3.0	5.7	31.3	39.1	20.9
Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler.	-	6.0	20.0	43.9	30.1

Öğretmenlerin %77,6'sının (*Katılıyorum %46+Kesinlikle Katılıyorum %31.6*), etik eğitiminin insanın benliğinde var olan değerleri ortaya çıkarmaya yarayacağına olan inançları, insan bilincinin evrimi konusundaki yaklaşımlardan “doğuştan masumiyet” perspektifine uygun bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Piaget, ahlak eğitimi sorununun mantık ya da matematik sorunundan farklı olmadığını ifade ederek tek yanlı saygı üzerine kurulan ahlak eğitiminin zihinsel ve

ahlak açısından sakıncalar doğurabileceğini söylemiştir.¹⁴¹ Öğretmenin mutlak otoritesine ve tek yanlı iletişimine dayanan geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkmış ve kişilik gelişimini amaçlayan bir eğitimin karşılıklı iletişime ve özgür bir tartışma ortamına bağlı olduğunu savunmuştur. Bilişsel gelişimin öncülerinden olan Piaget'in bu değerlendirmesi dikkate alındığında; etik davranışların kazandırılmasında dışarıdan eğitime ihtiyaç olduğuna inananların oranının %66,9 (*Kesinlikle Katılmıyorum %28.4+ Katılmıyorum %38.5*) olması ve söz konusu etik davranış kazandırmanın sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle sınırlı kalmaması gerektiğine duyulan %89.2 (*Katılıyorum %36.1+Kesinlikle Katılıyorum %53.1*) oranındaki yüksek inanç; öğretmenlerin etik davranışların kazandırılmasında bilişsel dönüşüme ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

“*Etik eğitimi, ilköğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır*” sorusuyla eğitim programların öz eleştirisinin yapıldığı bölümde; ankete katılanların %60'ının (*Katılıyorum %39.1+Kesinlikle Katılıyorum %20.9*), eğitim programlarının yetersizliğine inanmaları; programların sadece bilişsel boyutta kaldığı, bunun psikomotor ve duyuşsal faktörlerle desteklenmediği, bu nedenle de öğrencilerde istenilen davranış değişikliğine ulaşamadığını ortaya koymaktadır.

Bu konuda Taştekin¹⁴², Diler¹⁴³ Kurt¹⁴⁴ ve Kazan¹⁴⁵ tarafından yapılan çalışmalar bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Literatürde, öğrenmenin düşünsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu çıkarsam ile araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin, öğrenmenin sadece bilişsel boyutuna vurgu yaptıkları yani diğer boyutlara anlamlı derecede önem vermedikleri görülmektedir.

¹⁴¹ <http://testci.net/mod/resource/view.php?id=34>

¹⁴² Osman Taştekin, “Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6,7,8, Sınıflar)”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1994.

¹⁴³ Hatice Diler, “İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

¹⁴⁴ Fatih Kurt, “1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

¹⁴⁵ Emine Kazan, “4. ve 5.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2003.

2.3. Etik Bilincin Psikomotor İfadelerine İlişkin Bulgular

Psikomotor davranışlar zihin ve kasların ortak çalışması sonucu ortaya çıkan davranışlardır. Kişi, devinişsel öğrenme ile ilgili bir davranışı öğrenirken, önce görür, gelen uyarıcıyı algılar, sonra aynı davranışı tekrarlamaya çalışır, daha sonra beceri haline getirebilir, bu beceriyi yeni durumlara uydurabilir.

Psikomotor davranışların, etik bilincin uyandırılması sürecinde öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenler görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Psikomotor Boyuta İlişkin Davranış Analizi (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır.	2.1	1.8	1.8	34.6	59.7
Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir.	-	2.7	9.6	36.7	51.0
Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir.	7.5	22.4	33.7	23.0	13.4
Etik değerler mekanik, koşullama tarzında kazandırılmaz.	-	11.3	18.2	46.9	23.6
Etik eğitimi, öğrenciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar.	-	7.8	20.9	58.8	15.5

“Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir” ifadesi ile, öğrencilerin devinişsel öğrenme sürecinde; görme, algılama, tekrar etme ve beceri haline getirme aşamalarında ‘rol modelin’ önemi ölçülmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından ‘rol model’ alındıklarına duydukları inanç seviyesinin %87,7 (*Katılıyorum %36.7+Kesinlikle Katılıyorum %51*) oranında çıkması, öğrencilerde etik davranış bilincinin uyandırılmasına büyük oranda olumlu katkı sağlayacaktır.

Bu konuda Şahbat¹⁴⁶ tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin, öğrenciler tarafından rol-model alındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dewey; okulun toplumun bir aynası, sınıfların ise sorun çözme yöntemini öğrenmek ve uygulamak için birer laboratuvar olması gerektiğini savunarak, en etkili ve kalıcı öğrenmenin de öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı olması gerektiğini belirtmiş, “yaşayarak ve yaparak öğrenmenin” önemini özellikle vurgulamıştır.¹⁴⁷ Dewey’in de vurguladığı gibi ‘yaşayarak ve yaparak öğrenme’, verilen eğitimin beceri haline gelmesinde önemli bir faktördür. Bu sebeple etik eğitiminde; bilişsel öğrenmenin ders dışı aktivitelerle desteklenmesi gerekliliğine, öğretmenlerin % 94,3 (*Katılıyorum %34.6+Kesinlikle Katılıyorum %59.7*) oranında katılmaları, öğretmenlerin etik eğitimine bakışlarının ne kadar doğru olduğuna işaret etmektedir.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeler yoluyla etik bilincin uyandırılması yönünde verilen eğitimin, amacına uygun olarak, kazandırılması hedeflenen etik davranışların öğrencide beceri olarak gözlemlendiğine öğretmenlerin % 74.3’ü (*Katılıyorum %58.8+Kesinlikle Katılıyorum %15.5*) inanmaktadır.

Bu konuda Acuner¹⁴⁸, Diler¹⁴⁹, Kurt¹⁵⁰ ve Altıok¹⁵¹ tarafından yapılan çalışmalarda, kazandırılması hedeflenen davranışların öğrencide beceri olarak gözlemlenemediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla söz konusu çalışmalar bizim bulgularımızı desteklememektedir.

Psikomotor davranışların etik öğretim sürecindeki yerine ilişkin yapılan çalışmalar ile araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında, özellikle de “yaşayarak ve yaparak öğrenmenin” önemi konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin literatürde özellikle vurgu yapılan “yaşayarak ve yaparak

¹⁴⁶ Arzu Şahbat, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

¹⁴⁷ www.kefad.gazi.edu.tr/2005.1/13-19.pdf.pdf

¹⁴⁸ H.Yusuf Acuner, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise 1-2-3 Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaçları”, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1996.

¹⁴⁹ Hatice Diler, “İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

¹⁵⁰ Fatih Kurt, “1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

¹⁵¹ Rafet Altıok, “Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 1994.

öğrenmenin” önemi konusunda vardıkları fikir birliği (%94.3), etik bilincin psikomotor davranış olarak kazandırılmasında vardıkları fikir birliğine kıyasla azalmaktadır (%74.3).

2.4. Etik Bilincin Duyuşsal/Törel İfadelerine İlişkin Bulgular

Duyuşsal alan insanın duygularını içeren davranışları ifade eder. Duyuşsal eğitim; öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarını rahatça anlatmasını, kendisine ve başkalarına saygılı davranmasını ve kendini denetleme hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamaya çalışır.

Etik bilincin uyandırılması sürecinde, duyuşsal değişkenlerin ne derece etkili olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Duyuşsal Boyuta İlişkin Davranış Analizi (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenin model davranışları, öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir.	0.7	2.4	10.7	35.8	50.4
Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir.	1.2	4.2	27.7	49.0	17.9
Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser.	2.1	19.7	37.3	30.2	10.7
Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar.	1.5	2.4	12.5	28.1	55.5

Eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi, etik eğitiminde de duyuşsal değişkenler (tutumlar, inanışlar, duygular, hisler, ilgiler, beklentiler, motivasyon vb.) önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde, eğitimde herhangi bir alan veya öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmenin, en az o alanı veya bilgiyi öğretmek ve başarmak kadar önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede, araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,2’sinin (*Katılıyorum %35.8+Kesinlikle Katılıyorum %50.4*), öğretmenlerin model

davranışlarının öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkili olduğuna inanmaları, literatürle paralellik göstermektedir.

Şahbat¹⁵² tarafından yapılan araştırma bu konuda da bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Eğitim programlarının, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerleri kazandırmada yetersiz kaldığına öğretmenlerin %66,9'u (*Katılıyorum %49+Kesinlikle Katılıyorum %17.9*) inanmaktadır.

Bu konuda Kuru¹⁵³, nun yaptığı çalışmada da öğretmenlerin %53'ü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarının yetersizliğine inanmaktadır. Bu sonuçta bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Her eğitim etkinliğinin temel hedefi; bireylere bilgi kazandırmanın yanında, arzu edilen beceri ve davranışların yaşamlarında somutlaşmasını sağlamaktır. Bu paralelde her eğitim kuramı çeşitli etik amaçlar belirleyip bunları yaşamda gerçekleştirme çabası içinde olmak zorundadır. İnsanın eğitilerek bilgi ve anlayış bakımından geliştirilmesi; özü itibarıyla değerli, iyi ve ahlaki bir etkinliktir. Bir etkinliğin tam anlamıyla eğitim olarak adlandırılabilmesi, söz konusu etkinlikte değerli olarak kabul edilen şeylerin aktarılabilir olmasına bağlıdır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde eğitim sadece okula gitme, öğrenim, yetiştirme, aşılama gibi öğretimin belli bir formunu içermez; bundan öte eğitim kavramı ilim, irfan, öğrenim, terbiye, bakım veya yetiştirme süreçlerinin bütününe kapsar.¹⁵⁴ Söz konusu süreçler; yakın çevre, aile ve içinde yaşanılan toplumdur. Etik eğitiminde istenilen sonuca ulaşmak; yakın çevre, aile ve toplum üçlüsünün amaç, yöntem ve değerler konusunda hemfikir olması ile mümkün olur. Araştırmaya katılan öğretmenlerinde %83,6'sı (*Katılıyorum %28.1+Kesinlikle Katılıyorum %55.5*) bu yönde düşünmektedir.

Buraya kadar olan bölümde; insanın bilinç dönüşümünde etkili olan bilişsel, psikomotor ve duyuşsal faktörler önce teorik boyutta, akabinde konuya ilişkin alan

¹⁵² Arzu Şahbat, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

¹⁵³ Yusuf Kuru, "Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

¹⁵⁴ http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/A_yayla.doc

araştırmasının sonuçları çerçevesinde uygulama boyutunda tartışılmıştır. Bundan sonraki bölümde ise bilişsel, devinişsel ve duyuşsal bilinç dönüşümün kümülatif olarak, insan bilinç evrimine etkileri ve bu taksonominin parametreleri verilecektir.

Literatürde, duyuşsal kuramcılar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir ve duyuşsal davranış kazandırma sürecinin sonuçlarına okul içi ve okul dışında pek çok yetişkin ve akranların etkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Araştırmanın bulguları ile literatürdeki söz konusu bu bulgular karşılaştırıldığında paralellik görülmektedir.¹⁵⁵

2.5. Etik Bilincin Toplam Bilinç Dönüşümündeki İfadelerine İlişkin Bulgular

Etik eğitiminde, dışarıdan ahlak programı yüklenmesi amaç olarak hedeflendiği takdirde, başarısızlık daha ilk adımda kabullenilmiş demektir. Çünkü insan bilincinin evrimi ve rafineleşmesi dış yapay sinyalizasyonlarla değil, iç sinyalizasyonlarla gerçekleştirilmelidir. Etik eğitimi de bu amaca hizmet için, iyi-köyü/günah-sevap ikileminde korku egemen bir anlayış ile yürütülmemelidir. Çünkü dıştan belirlenmiş iyi-kötü kurallar, insanın içsel sorumluluktan kaçmasına sebep olur ve buna bağlı olarak özgürlük gerçekleştirilemez. Doğal, yani proaktif duruşlar ise özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendiliğinden olma özelliğine sahiptir. Burada oluşturma modeli değil, olma modeli kabul edilmektedir.

İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma becerileri bu çıkarsamalara göre değerlendirildiğinde, programların üç temel amacının bu doğrultuda planlanmış ve uygulamaya alınmış olması gerekir. İlköğretimdeki eğitsel duruş gereği insanlardan, beden-zihin-ruh olarak toplam bilinç dönüşümünü dengeli şekilde kılavuzlama becerisine sahip olması beklenir. Bunun yapılabilmesi için, ders içi ve ders dışı etkinliklerin etik eğitimi fonksiyonunun, normatif doğal zekâyı körelten ve koşullandırıcı nitelikte olmaması beklenir. Buna bağlı olarak da, etik eğitiminde izlenen yöntemin, içsel niteliğin açılımını kılavuzlama tarzında planlanması gerekir. Çevreden merkeze koşullama ve manipülasyon tarzında verilecek etik eğitimi, insanın proaktif doğasının ortaya çıkartılmasına hizmet etmeyecektir.

¹⁵⁵ Hasan Bacanlı, Duyuşsal Davranış Eğitimi, Nobel Yayınları, Ankara, 2005.

Etik eğitimiyle içsel şifrelerin açığa çıkartılabilmesi için, eğitim ve öğretim programlarının bilişsel, psikomotor ve duyuşsal hedeflerinin aynı frekansta titreşiyor olması gerekir. Farklı frekanslardaki planlama ve uygulamalar, insanın bilinç dönüşümünde toplam dönüşümü sağlamayacaktır.

Toplam bilinç dönüşümüne ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Toplam Bilinç Dönüşümüne İlişkin Davranış Analizi (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlköğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/ yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir.	6.0	12.8	40.0	34.3	6.9
Eğitim programları, öğrencilerin doğuştan gelen etik değerlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar.	11.3	44.8	34.6	9.3	-
Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır.	6.9	23.3	31.3	32.5	6.0
Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “Kendi Kendisinin Efendisi Olma” kalitesini uyandırmaktır.	17.3	31.0	33.1	16.2	2.4
Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar.	23.9	55.8	15.5	3.9	0.9
Etik eğitimi, insanın yapay korku benliğinde var olan şiddet/ tatminsizlik gibi psikolojik hafızadaki duygusal yüklerden özgürleşmesini sağlar.	11.6	46.6	33.4	7.8	0.6
Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir.	3.6	15.5	31.1	37.3	12.5
Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle ölçülür.	32.2	49.3	11.3	4.8	2.4
Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır.	23.3	52.5	18.5	4.2	1.5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %5,7’si (*Katılıyorum %4.2+Kesinlikle Katılıyorum %1.5*) etik eğitiminin amacının bireyin etik değerleri içselleştirmesi olduğuna katılırken, %75,8’i (*Kesinlikle Katılmıyorum %23.3+ Katılmıyorum %52.5*) etik eğitiminin böyle bir amacı olmadığını ifade etmişlerdir.

İnsanoğlu doğuşundan bu yana iki tür var oluşun etkisi altındadır. Bunlardan birincisi ruhsal varlıktır ki bu saf ve gerçek varlığa tekabül eder; ikincisi ise sosyal

varlığıdır ve bu kişinin sosyal çevresi (aile, toplum, inanç, kültür, dil vb.) tarafından şekillendirilen ve dolayısıyla belirli yanılsamalara ya da illüzyonlara maruz kalmış bir varlıktır. Dolayısıyla etik eğitiminde izlenecek yol, kişinin bu yanılsamalardan kurtularak kendi kişiliğinde şifrelenmiş değerlerin ortaya çıkarılması olmalıdır. Ne var ki eğitimin kendisi de sosyal bir olgu olduğundan, asıl ve yegâne işlevinin tam tersi istikamette etki gösterebilir. Bu ikilik, korkuya ve sevgiye dayalı eğitim kavramsallaştırmasıyla da ifade edilebilir. Buna göre verimli bir eğitim sistemi, kendi felsefesini sosyal dünyanın belirli yanılsamaları ile temellendirirse, kişi üzerindeki etkisi özgürleştirici ve gizil değerleri deşifre edici değil, sosyal dünyanın yanılsamalarını yaygınlaştırıcı, kökleştirici ve destekleyici bir nitelik arz eder. Bunu başarabilmesi için de insan bilincinin dönüşüm parametrelerinden yararlanır.

Çalışmanın temel amaçlarından biri olan insanın bilinç dönüşümünü sağlayacak faktörlerin etkilerinin öğretmenler tarafından ne derece özümsemiği bulgusuna, bilinç dönüşümünü gerçekleştirme beklenen dört temel faktörün ortalamaları ve standart sapmaları verilerek ulaşılmaya çalışılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11: Faktör Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar	Ortalama	Standart Sapma
Bilişsel	3.68	0.44
Duyuşsal	3.93	0.50
Psikomotor	3.91	0.47
Toplam	3.43	0.42

Yukarıdaki rakamların anlamlı olabilmesi için değerlendirmenin bilinmesi gerekir. Aşağıdaki puanlama tablosu veri alındığında, öğretmenlerin insan bilincinin dönüşümünde kullanılan faktörleri bildikleri ve hangi argümanların hangi faktöre ait olduğu bilgisine sahip olduğu sonucu çıkartılabilir.

Kesinlikle Katılıyorum	4.21 - 5.00
Katılıyorum	3.41 - 4.20
Kısmen Katılıyorum	2.61 - 3.40
Katılmıyorum	1.81 - 2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 - 1.80

Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, duyuşsal özellikli öğrenmeler ile başarı değişkeni arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmektedir. Duyuşsal alandaki öğrenmeler, kendi başlarına bir öğretim hedefi oluşturmalarının yanında özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır.

Kişinin duyuşsal alandaki özelliklerinin bilinmesi, onun mevcut durumunun anlaşılmasında ve gelecekteki çalışmalarının tahmin edilmesinde bir belirleyici olacaktır. Araştırmada duyuşsal parametrelerin ortalamasının yüksek çıkması öğretmenlerin gelecekteki başarılarının yüksek olması sonucuna işaret etmektedir.

Bu bölümde cinsiyetin; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve bunların kümülâtifi olan toplam bilinç dönüşümünde etkili bir faktör olup olmadığı test edilecektir. İki grup arasında karşılaştırma yapılacağı için test birimi olarak T-testi kullanılmıştır. Uygulama sonucu cinsiyet ile bilinç dönüşüm faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. “Cinsiyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Standart Sapma Değerleri” Tablo 11’de, “Cinsiyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları” ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Cinsiyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Std.Sapma Değerleri

Davranışlar	Cinsiyet							
	Bay				Bayan			
	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Bilişsel	158	3.72	0.51	0.04	177	3.65	0.36	0.02
Duyuşsal	158	3.89	0.56	0.04	177	3.96	0.43	0.03
Psikomotor	158	3.82	0.49	0.03	177	3.99	0.44	0.03
Toplam	158	3.44	0.47	0.02	177	3.41	0.38	0.02

Tablo 13: Cinsiyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları

Davranışlar		Varyans Eşitliği için T-Testi		Ortalamalar Eşitliği için T-Testi				
		F	Sig	t	df	Sig(2-tailed)	M. Dif.	Std. E. D.
Bilişsel	V.e.o.d.	9,97	.002	1,53	333	,126	,074	,0485
	V.f.o.d.			1,50	279,6	,134	,074	,0494
Duyuşsal	V.e.o.d.	9,90	.002	1,28	333	,201	-,070	,0551
	V.f.o.d.			-1,26	294,5	,208	-,070	,0559
Psikomotor	V.e.o.d.	1,52	.218	-3,38	333	,001	-,174	,0516
	V.f.o.d.			-3,36	316,8	,001	-,174	,0520
Toplam	V.e.o.d.	5,96	.015	1,759	333	,448	,035	,0470
	V.f.o.d.			,749	299,9	,454	,035	,0476

Bu veriler ışığında hipotezlerin test sonuçları;

H₁₁: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin bilişsel ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

İnsan bilincinin evriminde önemli parametrelerden biri olan bilişsel davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri (0.134 > 0.05) arasında anlamli bir fark yoktur. Yani H₀ hipotezi kabul edilir.

H₁₂: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin duyuşsal ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

İnsan bilincinin evriminde diğeri önemli parametre olan duyuşsal davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri (0.208 > 0.05) arasında anlamli bir fark yoktur. Yani H₀ hipotezi kabul edilir.

H₁₃: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin psikomotor (devinişsel) ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Son olarak, insan bilincinin evriminde psikomotor (devinişsel) davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile

öğretmenlerin cinsiyetleri ($0.001 < 0.05$) arasında anlamli bir fark vardır. Yani H_0 hipotezi reddedilir.

H₁₄: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin toplam bilinç dönüşümündeki ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Bilinç evriminin bireysel ve kolektif doğası; araştırma-öğretme-öğrenme deneyimlerinin ontolojik bağları olan, birbirini tamamlayıcı toplam bütünlük teşkil edecek şekilde işleyen alt süreçler olmasıdır. Doğası gereği öğretilme; insanın en kalifiye verme ve genişleme davranışlarıdır. Bu çözümlemeden hareketle öğretmenlerin, eğitim programlarının toplam bilinç dönüşümü sağlama yetisine bakışlarında cinsiyetin belirleyici faktör olmadığı görülecektir. Yani toplam davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri ($0.454 > 0.05$) arasında anlamli bir fark yoktur. Yani H_0 hipotezi kabul edilir.

İnsanoğlu, ruhsal ve sosyal iki tür varlık tarafından şekillendirilen ve dolayısıyla belirli yanılsamalara ya da illüzyonlara maruz kalan bir varlıktır. Kişinin bu yanılsamalardan kurtarılarak kendi kişiliğinde şifrelenmiş değerlerin ortaya çıkarılması, etik eğitiminde izlenecek yol olmalıdır. Ancak bunun başarılabilmesi için, özellikle de kendileri rol-model alının öğretmenlerin eğitimlerinin, bu illüzyonlardan kurtarılmış olması gerekir.

Bu çözümleme ışığında mezuniyet ile bilinç dönüşüm faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. “Mezuniyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Standart Sapma Değerleri” Tablo 13’de, “Mezuniyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları” ise Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Mezuniyet/Faktörlere Göre Dağılım ve Ortalama ile Std.Sapma Değerleri

Davranışlar	Mezuniyet							
	Lisans				Ön Lisans			
	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Bilişsel	287	3.68	0.412	0.024	48	3.71	0.606	0.087
Duyuşsal	287	9.92	0.459	0.027	48	3.94	0.723	0.104
Psikomotor	287	3.91	0.433	0.025	48	3.91	0.698	0.100
Toplam	287	3.43	0.417	0.024	48	3.39	0.497	0.071

Tablo 15: Mezuniyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları

Davranışlar		Varyans Eşitliği için T-Testi		Ortalamalar Eşitliği için T-Testi						
		F	Sig	t	df	Sig(2-tailed)	M. Dif.	Std. E. D.	%95 Confidence Int. of the Dif.	
									Lower	Upper
Bilişsel	V.e.o.d.	7,06	,008	,391	333	,696	-,027	,069	-,163	,109
	V.f.o.d.			-,299	54,501	,766	-,027	,090	-,209	,154
Duyuşsal	V.e.o.d.	14,6	,000	,245	333	,806	-,019	,078	-,174	,135
	V.f.o.d.			-,179	53,513	,858	-,019	,107	-,235	,197
Psikomotor	V.e.o.d.	14,9	,000	,042	333	,966	,003	,074	-,144	,150
	V.f.o.d.			,031	53,219	,976	,003	,104	-,205	,211
Toplam	V.e.o.d.	,932	,335	,604	333	,546	,040	,067	-,091	,172
	V.f.o.d.			,533	58,600	,596	,040	,075	-,111	,192

H_{21} : Öğretmenlerin mezuniyetleri ile etik bilincin bilişsel ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişimle davranışlarda değişir. Öğrenme sürecinde dıştan alınan pekiştirici öğeler öğrencide yeni davranışın yerleşmesine katkı sağlar. Bilginin öğrenilmesinde vazgeçilmez olan öğretmenlerin, bilişsel davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine bakışları ile mezuniyetleri arasında (0.766 > 0.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Yani H_0 hipotezi kabul edilir.

H₂₂: Öğretmenlerin mezuniyetleri ile etik bilincin duyuşsal ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Duyuşsal öğrenme; inanç, niyet ve duygularla ilgili kavram ve durumların bireylerde değişimini kapsamına alır. Aynı sınıfta ders dinleyen iki öğrenci örneğinde; öğretmen tarafından sunulan uyarıcılar aynı olmasına rağmen, dersin sonunda öğretmenin sorduğu soruları biri doğru yanıtlarken, diğerinin yanıtlayamaması öğrenmenin bireysel olduğunun bir göstergesidir. Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı hale getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir. Öğrenme bireyseldir fakat öğrencinin duygu ve düşüncelerini değiştirecek olan da öğretmenin bilgi birikimi ve tecrübesidir. Öğretmenlerin, duyuşsal davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine bakış açıları ile mezuniyetleri arasında ($0.858 > 0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yani H_0 hipotezi kabul edilir.

H₂₃: Öğretmenlerin mezuniyetleri ile etik bilincin psikomotor (devinişsel) ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Psikomotor öğrenme; insan organlarının eğitim-öğretimde kullanılması ile ilgili becerilerin geliştirilmesini içerir. Psikomotor beceriler karmaşıklık ve ekonomiklik bakımından çeşitlilik gösterebilir. Bazı beceriler için yalnızca becerinin gösterilmiş olması önemlidir, harcanan zaman, enerji, yardımcı hizmet ve malzeme önemli değildir.

Öğrenci, devinişsel öğrenme ile ilgili bir davranışı öğrenirken; önce görür, gelen uyarıcıyı algılar, sonra aynı davranışı tekrarlamaya çalışır, daha sonra beceri haline getirebilir ve bu beceriyi yeni durumlara uydurabilir. Öğrencinin yeni davranışı öğrenmesi sürecinde, rol-model aldığı öğretmenin davranışları önemlidir. Öğretmenlerin, psikomotor davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine bakış açıları ile mezuniyetleri arasında ($0.976 > 0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yani H_0 hipotezi kabul edilir.

H₂₄: Öğretmenlerin mezuniyetleri ile etik bilincin toplam bilinç dönüşümündeki ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.

Değerler, insan deneyiminin amacını, süreçlerini ve sonuçlarını simgeleyen, bir bütün halinde kozmik bilincin beğenilerini, doğal dilin şifrelerini oluşturan parametreler ve doğal sınırlardır. İnsan deneyiminin doğal yaratıcılık ve hatalı yaratım, sevgi ve korku davranışı, etkisel ve tepkisel yelpazeleri arasındaki kesişme noktaları, doğal sınırlar ve değerleri temsil eder. Eğitim, sevgi davranışına yönelimleri artırıcı nitelikte olmalıdır. Eğitim sürecinin, özellikle de ilköğretimin, kaynak aktarım odaklı olması öğretmenlerin duruşunu önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim programlarının toplam bilinç dönüşümü için gerekli davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine bakış açıları ile mezuniyetleri arasında ($0.546 > 0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yani H_0 hipotezi kabul edilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi T-testi, sadece iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesi için uygundur. Ancak uygulamada ikiden fazla grubun karşılaştırılması gerekebilmektedir. Örneğin araştırmamızda, öğretmenlerin branşları (Türkçe, Matematik, Servis Dersleri, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği) ile bilinç dönüşümünün parametreleri (Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Toplam) arasındaki farklılık incelenmek istendiğinde, karşılaştırılması gereken grup sayısı ikiden fazla olduğu için T-testi kullanılamayacaktır.

Bu gibi durumlarda uygun test ANOVA (Analysis of Variance) testidir. Bu testin ön şartlarından biri, bütün grupların normal dağılım sergileyen bir ana kitleden tesadüfi olarak seçilmiş örnekler olmasıdır. Bunun yanında bütün grupların varyanslarının birbirine eşit olması da istenmektedir. ANOVA testinin, normal dağılım şartının ihlaline karşı hassasiyeti azdır. Ancak, ANOVA testi sonuçları, sadece karşılaştırma yapılan gruplar (üç veya daha fazla sayıda olabilir) arasında herhangi bir fark olup-olmadığını göstermekle beraber, bu farklılığın sebebinin hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu amaçla, One-way ANOVA testi uygulamak gereklidir. One-way ANOVA testinde en yaygın kullanılan ve yorumu en kolay olan Scheffe testidir.

One-way ANOVA analiz çıktıları iki tablo olarak verilmektedir. Ancak, gruplar arası farkın olmadığı (birinci tablodaki F değerine karşılık gelen anlamlılık düzeyi (**Sig.** >0.05 olması durumunda) durumda, Scheffe testi sonuçlarını içeren tablo üretilmemektedir. Sadece ANOVA tablosu oluşturulmaktadır. Gruplar arası farkın

olması durumunda ise Scheffe testi tablosu oluşturulmaktadır ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sebep olan grup veya gruplara ilişkin seçeneklerin yanına * işareti konmaktadır.

Tablo 16: ANOVA Tablosu

Davranışlar		Kareler Toplam	Fark	Karelerin Ortalaması	F	Anl.
Bilişsel	Gruplar Arasında	1,723	5	,345	1,766	,119
	Gruplar İçinde	64,172	329	,195		
	Toplam	65,895	334			
Duyuşsal	Gruplar Arasında	1,998	5	,400	1,595	,161
	Gruplar İçinde	82,178	328	,251		
	Toplam	84,176	333			
Psikomotor	Gruplar Arasında	5,330	5	1,066	4,951	,000
	Gruplar İçinde	70,623	328	,215		
	Toplam	75,952	333			
Toplam	Gruplar Arasında	2,268	5	,454	2,517	,080
	Gruplar İçinde	59,297	329	,180		
	Toplam	61,565	334			

Yukarıdaki tabloda, insan bilincinin dönüşüm parametreleri ile öğretmenlerin branşları arasında farklılık olup-olmadığı araştırılmaktadır. ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark vardır ($F=4.951$, Sig. 0.000). Bu farkın kaynağı incelenecek olursa, Scheffe testi sonuçlarına göre, psikomotor davranış kazandırmada öğretmenlerin görüşleri branşlar arasında farklılık göstermektedir.

H₃: Öğretmenlerin branşları ile insan bilincinin evriminde davranış dönüşümü sağlayan parametrelerin önemine bakışları arasında fark yoktur.

Scheffe testi sonuçlarına göre yukarıdaki hipotez reddedilmiş olur. Başka bir ifade ile psikomotor davranış kazandırma, diğer iki davranış kazandırma parametrelerine (bilişsel ve duyuşsal) kıyasla çok daha etkindir ve bu etkinlik istatistiksel açıdan da anlamlı büyüklüktedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Eğitimin amacı, toplumsal bir varlık olan insanın, içinde yaşadığı toplumda varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan sosyal davranış kurallarını öğretmek ve içselleştirmesini sağlamaktır. Etik ise bireysel ve toplumsal bilincin uyuşmasını sağlama ve bireyin potansiyel değerlerini besleme ve açığa çıkarma bağlamında özgürleştirici bir felsefi disiplindir. Söz konusu kavramlar arasındaki bağların ortaya konması, bireysel ve toplumsal ortak anlayış için ihmal edilemeyecek derecede önemlidir. Bu bağların ortaya konmasını alt amaç edinmiş olan bu araştırma, Diyarbakır İlköğretim Okullarında görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlerin, insanın proaktif doğasında var olan etik değerleri, eğitim programlarının ortaya çıkarabilme yetisine ilişkin görüşleri araştırmaya çalışılmıştır.

İlköğretim, “Temel Eğitim” olarak adlandırılması sebebiyle çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Planlı ve programlı eğitimin verildiği ilk kurum ve evredir. İlköğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu; tüm çocuklar için zorunlu bir eğitim imkanı sunması ve insanın bilinç yüklemesine tabi tutulduğu ilk evre olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, birey ve toplum bakımından son derece önemli olan etik bilincin uyandırıldığı ilk aşamadır. Bu evrede eğitim ne şekilde verilirse, devam eden eğitim süreçleri de o yönde şekillenecektir. Yani pozitif programlama şeklindeki yaklaşımı benimseyen bir eğitim anlayışında bilinç blokajları devreye girecek ve eğitimin etik boyutu ıskalanmış olacaktır. Ancak, doğasına uygun olarak insan bilincini olumsuzluklardan korumaya yönelik bir eğitim sürecinin benimsenmesi halinde çocuk esas anlamda hayat bulacaktır.

İlköğretim tümüyle topluma yapılmış bir yatırımdır. Bu nedenle, kişiliğin önemli bölümünün oluştuğu ilköğretimde, eğitim programlarının etik bilinci uyandırma yetkinliği bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi, bu çalışmayı sadece akademi dünyasına değil toplumsal gelişime katkı yönüyle de önemli kılmaktadır.

Tezin birinci bölümünü oluşturan kavramsal çözümlmeden sonra, etik bilinci uyandırmaya yönelik olarak ilköğretim programları; kapsam, izlenen yöntem ve kazandırma becerisi, özellikle de kişilik gelişiminin ilk aşamasında kendisi rol-model alınan öğretmenler açısından değerlendirilmesi, çalışmayı daha da önemli hale getirmektedir.

Öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği analiz bölümünde; konuya ilişkin gerekli hipotezler kurulmuş ve uygun istatistiksel yöntem ile test edilmiştir. Sonuç bölümünde de, araştırmanın temel bulguları ışığında veriler yorumlanmıştır.

Tüm bu verilerden elde edilen temel bulgu, öğretmenlerin etik kavramının önemi ve kavramsal yaklaşımlara bakışlarında ‘doğuştan masumiyet’ yaklaşımına paralel bir perspektif ortaya koyduklarıdır. Buna karşın etik kavramının kavratılması konusunda, etik kavramında sağlanan fikir birliğinin sağlanamadığı hatta çeliştiği söylenebilir. Etik bilincin uyandırılması sürecinde davranış kazandırma; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal boyutta incelenmiştir. Davranış kazandırmanın bu boyutların sadece biriyle mümkün olmayacağı konusunda ki mutabakat ta öğretmenlerin eğitim konusundaki yüksek bilinç düzeyine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim perspektifi olarak dualizme yakın bir düşüncede olmaları, etik eğitiminin amacı ile bağdaşmamaktadır. Bunda öğretmenlerin kendi eğitim süreçlerinde, test mantığına dayanan ve doğru/yanlış yaklaşımının etkili olduğu düşünülebilir. Etik eğitimi ise, insanın doğasında var olan değerlerin ortaya çıkartılma sürecinde dualizmden daha çok, mevcut cevherin ortaya çıkartılması yönteminin benimsenmesi ile başarılı sonuçlar verecektir.

Sonuç

- İnsan bilincinin gelişim evrelerindeki “doğuştan masumiyet” yaklaşımına göre insanın özü sevgidir ve etik eğitimi insanın proaktif doğasında var olanı ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır. Bu durumda, “*Etik, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar*” ifadesinin ortalamasının “4.24- Kesinlikle Katılıyorum” çıkması etik eğitiminin amacının öğretmenler

tarafından kavrandığını göstermektedir. Standart sapmanın da düşük çıkması yoğunluğun ortalama rakamı etrafında olduğunu göstermektedir. (Tablo 6)

- Öğretmenlerin, ilköğretim programlarının etik bilinci uyandırma düzeyine bakışları, *“İlköğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir”* ifadesi ile ölçülmeye çalışılmıştır. Söz konusu ifadenin “2.76-Kısmen Katılıyorum” şeklinde çıkan ortalaması, bilinç düzeyi ile kıyaslandığında çok daha düşük bir sonuçtur. Sonucun düşük olmasının yanında standart sapmanın yüksek çıkması, öğretmenlerin, programların etik bilinci kazandırma yetkinliğine bakışlarında heterojen bir yapı olduğunu ve önemli bir bölümünün, programların öğrencilerin proaktif doğalarında var olan masumiyet gibi değerlerin ortaya çıkartılmasında yeterli olmadığını düşündüğüne işaret etmektedir. Ayrıca, *“Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır”* ifadesinin ortalamasının “2.92-Kısmen Katılıyorum” ve standart sapmasının 1.03 gibi yüksek bir rakam çıkması yukarıdaki sonucu desteklemektedir. (Tablo 6)
- Etik eğitiminin sadece bilişsel davranış kalıpları ile verilemeyeceği, yani sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin etik bilincin ortaya çıkartılmasında yeterli olmayacağı, diğer psikomotor ve duyuşsal davranış kalıpları ile de desteklenmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin hemen hemen tamamına yakını hem fikirdir. Bu konuda fikir birliği olduğu yani homojen bir yapının oluştuğu sonucuna, *“Etik eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlı değildir”* ifadesinin ortalamasının “4.35-Kesinlikle Katılıyorum” bulgusundan ulaşılmıştır. Söz konusu yüksek ortalamaya karşın standart sapmanın 0.80 gibi düşük bir değer çıkması da homojenliğe işaret etmektedir. Sadece bilişsel aktivitelerin yeterli olmayacağı, bilişsel aktivitelerin psikomotor faaliyetlerle de desteklenmesi gerektiği sonucuna ise *“Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır”* ifadesinin ortalamasının “4.48-Kesinlikle Katılıyorum” ve standart sapmasının 0.80 bulgusundan ulaşılmıştır. Burada da yüksek ortalamaya karşın standart sapmanın düşük değerde çıkması homojenliğe işaret etmektedir. Öğretmenler, etik bilincin

ortaya çıkartılmasında, bilişsel aktivitelerin sadece psikomotor faaliyetlerle desteklenmesinin yetmeyeceğini, duyuşsal faaliyetlerinde devreye girmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca, *“Öğretmenin model davranışları, öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir”* ifadesinin ortalamasının *“4.38-Kesinlikle Katılıyorum”* ve standart sapmanın 0.80 bulgusundan ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin davranışlarının öğrenciler tarafından içselleştirmesi ihtimalinin yüksek olduğu ve öğretmenin *“rol-model”* alındığı ilköğretim döneminde, öğretmenin bizzat kendisinin etik değerleri özümsemiş ve içselleştirmiş olması önemlidir. *“Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir”* ifadesinin ortalamasının *“4.36-Katılıyorum”* ve standart sapmasının 0.76 çıkması, öğrencilere etik davranışların kazandırılmasında öğretmen davranışlarının etkili olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Yani öğretmenler, insan bilinç evriminde etik değerlerin ortaya çıkartılması sürecinin bir bütün olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, etik eğitiminden beklenen sonucun alınabilmesi için öncelikle öğrenci – öğretmen arasında sağlıklı bir etik ilişkinin kurulması gerekmektedir. (Tablo 6)

- Çocuğun ilk dönemleri, ahlak eğitimi için çok önemlidir. Bu dönemlerde zararlı alışkanlıklar da, faydalı alışkanlıklar da çocuğun onlara ilgisi yönünde şekillenir. İşte bu dönemde anne ve babalara çocukları eğitme ve yönlendirme sorumluluğu düşmektedir. Çocuğun ahlak eğitiminde en önemli kurum ailedir. Bunun yanında arkadaş ilişkileri, okul hayatı ve kitle iletişim araçları çocuğun ahlâkî eğitiminde rol oynamaktadır. Çocuğun proaktif doğasındaki masumiyet ve sevgi gibi değerlerin ortaya çıkartılmasında bu etkenlerin etkisi büyüktür. Öğretmenlere göre, duyuşsal/törel düzlem en az bilişsel ve psikomotor düzlem kadar önemlidir. Bu sonuca, *“Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar”* ifadesinin ortalamasının *“4.34-Kesinlikle Katılıyorum”* ve standart sapmasının 0.89 bulgusundan ulaşılmıştır. (Tablo 6)
- Etik eğitimi programları, etik ilişkilerin toplumsal yaşamdaki belirleyici yeri ve önemi nedeniyle, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı çıkış noktası

alınarak hazırlanmalıdır. Etik ilişkilerin temelinde, insanın sosyalleşme veya toplumsallaşma sürecinde kişilik kazanıp çevreye uyum sağlayıcı tutum ve davranışları yatmaktadır. Bu çıkarsamadan hareketle, toplumsal barışın teminatı olarak görülebilecek olan etik, değerinin yaşam hakkına saygıyı yani empatiyi olmazsa olmaz olarak kullanmalıdır. *“Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar”* ifadesinin, “3.97-Katılıyorum” ortalama ve 0.79 standart sapmaya sahip olması, öğretmenlerin, etiğin toplam bilinç dönüşümüne olan inançlarının göstergesidir. Etik eğitimi, insanın proaktif doğasında var olan sevgi ve masumiyet duygularının ortaya çıkartılması amacına hizmet edeceği için, söz konusu amaca yönelik olarak planlanmış eğitim sürecinin çıktıları olan öğrencilerin de, sevgi ve masumiyet duygularına haiz olmaları beklenir. Sevgi ve masumiyet duyguları da insanın davranışlarındaki aşırılıkları frenleme görevi görür. *“Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler”* ifadesinin, “3.98-Katılıyorum” ortalama ve 0.86 standart sapmaya sahip olması, öğretmenlerin, etik eğitiminin amacına vakıf olduklarını gösterir. Etik eğitiminin öğretmenler tarafından doğru anlaşılması önemlidir. Çünkü etik eğitimi, öğrencide sadece bilişsel davranış değişikliği değil, psikomotor davranış değişikliği amacını da gütmektedir. Psikomotor düzleme aktarılan davranış değişikliği içselleştirmeyi beraberinde getirecektir. *“Etik eğitimi, öğrenciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar”* ifadesinin, “3.79-Katılıyorum” ortalama ve 0.79 standart sapmaya sahip olması, öğretmenlerin de bu çıkarsam ile paralel düşünceye sahip oldukları bulgusunu ortaya koymaktadır. Tüm yorumları destekleyen bulgu da *“Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle ölçülür”* ifadesinin, “4.04-Katılıyorum” ortalama ve 0.91 standart sapmaya sahip olmasıdır. (Tablo 6)

- İnsan deneyiminin iki temel dayanağı vardır: sevgi ve korku. Sevgi, cevher dayanağıdır; yani gerçekliktir. Korku, kendi başına varlığı olmayan sevgi eksikliğine bağlı arazlardır veya illüzyondur. Bütün pozitif değerler, sevginin açılımıdır; bunun izdüşümü, korku kaynaklı negatif değerler skalasıdır. Bu yaklaşım, yani dualizm (ikilik), herhangi bir alanda birbirlerine indirgenemeyen iki karşıt ilkenin varlığını ileri sürer. Söz konusu bu yaklaşım eğitimde de

kendini göstermektedir. Dualizmin eğitime yansıması, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayıştır. Bu ikili anlayış insanın doğasına aykırıdır. Eğitimde dualizm, insanın doğal varlık diline aykırı olmasına rağmen, öğretmenlerin “*Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser*” ifadesine verdikleri yanıtın ,“3.27-Katılıyorum” ortalama ve 0.96 standart sapmaya sahip olması, etik eğitiminin yöntemi konusundaki bilgi eksikliğini göstermektedir. Etik eğitiminin, insanın proaktif doğasında var olan değerlerin ortaya çıkartılması amacını güttüğü bilinmesine rağmen, “*Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur*” ifadesinin ,“4.24-Kesinlikle Katılıyorum” ortalama ve 1.11 standart sapmaya sahip olması, öğretmenlerin, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal davranış kalıpları ile öğretilen eğitim modellerinin yanlışlanması sonucunu doğurur. Bu sonuç, öğretmenlerin etik eğitimi yöntemleri konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları çıkarımını doğrulamaktadır. Bu çıkarımı destekleyen bir diğer ifade de, kontrol amacı ile araştırma formuna yerleştirilmiş olan, “*Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir*” ifadesinin, “3.12-Kısmen Katılıyorum” ortalama ve 1.13 standart sapmaya sahip olmasıdır. “*Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser*” ifadesine katılan bir öğretmenin, kontrol ifadesine olumsuz yanıt vermesi beklenir. (Tablo 6)

Diyarbakır il merkezinde 17 okulu ve 335 öğretmeni kapsayan alan araştırması neticesinde; etik konusunun kavram olarak öğretmenlerce bilindiği; öğretmenlerin, etik davranışların kazandırılmasında dışarıdan eğitime ve dolayısıyla bilişsel dönüşüme ihtiyaç duydukları, etik davranışların kazandırılmasında psikomotor ve duyuşsal öğrenmelerin öneminin bilincinde oldukları, ancak ilköğretim programlarının etik bilinci uyandırma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulamacılara Öneriler

- İnsanın bilinç evriminde sadece bilişsel parametrelerin yeterli olmayacağından hareketle, etik eğitiminin de yalnızca bilişsel düzlemde kalan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Bu sebeple etik eğitiminin, bilişsel boyut yanında duyuşsal ve psikomotor parametrelerle de desteklenerek verilmesi için müfredatın revize edilmesi önerilebilir.
- Etik eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında bir sömestr okutulacak ders niteliğinden çıkartılmalı ve her ders için etik bilinci ortaya çıkartıcı amaçlar belirlenmelidir.
- Etik bilinç dönüşümünü sağlamak için, öğretmenlerin “rol-model” alındığı gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin de bilinç düzeylerinin yükseltilmesi gerekir. Bu bağlamda “öğretmenin öğrenmesi” kavramı gereğince, etik bilinç konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- İnsanın bilinç evriminde etkili olan parametreler arasında etkinlik bakımından derecelendirme yapıldığında, aile önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul, aile ve çevre üçgeninin daha sıkı işbirliği halinde oldukları eğitim programlarının hazırlanması önerilir.
- Etik bilincin ortaya çıkartılması sürecinin bütünselliği açısından, sadece bilişsel düzlemle yetinilmemeli, davranış kazandırma boyutuna da önem verilmelidir. Buradan hareketle, öğrencilerin sadece verilenleri öğrenmesi yeterli görülmemeli, öğrenilenlerin davranışa dönüşerek günlük hayata geçirilmesine önem verilmelidir. Bu bağlamda öğrenciye öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmesi önerilir.

Araştırmacılara Öneriler

- İnsanın proaktif doğasında var olan değerler zincirinin ortaya çıkarılması sürecinin öğretmenlere gereği gibi öğretilmesi daha da önem kazanmaktadır.

Bunun için eğitim fakültelerinin eğitim programlarının içeriğinin bu çözümleme ışığında incelenmesi/araştırılması,

- Etik bilincin uyandırılmasında en önemli kurumun aile olması sebebiyle, aile ortamının insanın proaktif doğasındaki etik bilinci uyandırma yeterliliği açısından incelenmesi/ araştırılması,
- Araştırmanın Diyarbakır İl merkezindeki ilköğretim okulları ile sınırlandırılmış olması sebebiyle, sonuçların değerlendirilmesinde gereğinden büyük bir genelleme yapılmasından kaçınılmıştır. Bu nedenle, etik eğitiminin tüm eğitim kademelerinde bütünlük içerisinde değerlendirilebilmesi için benzer araştırmaların orta ve yüksek öğretim kurumları programları üzerinde de yapılması,
- Ölçme aracının, eğitim sürecinde yer alan diğer kademelere de uygulanması bütüncülük açısından kazanım olacaktır. Yönetici, müfettiş ve öğrenciler gibi örgün eğitimin diğer unsurları üzerinde de uygulanması önerilir.

KAYNAKLAR

- ACUNER, H.Y. (1996). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise 1-2-3 Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaçları”, **Yüksek Lisans Tezi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- AKARSU, B. (1984). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, 3. Baskı, Savaş Yayınları, Ankara.
- AKGÜNDÜZ, H. (2005-2006). “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” **Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır.
- AKTAN, C. C. (1999). **Ahlaki Yeniden Yapılandırma ve Toplam Ahlaka Doğru**, Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayını, İstanbul.
- AKYOL, M. (22 Ocak 2006). “Büyük Oyunun Adı: Demografi”, **Referans Gazetesi**.
- AKYÜZ, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- ALAYLIOĞLU R., OĞUZKAN F. (1992). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İstanbul.
- ALKAN, C. (1984). **Eğitim Teknolojisi**, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- ALMAZ, R. (2003). “İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi”, **Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ALTIOK, R. (1994). “Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri”, **Yüksek Lisans Tezi**, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- ALTUNIŞIK R., COŞKUN R., YILDIRIM E., BAYRAKTAROĞLU S. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- ANA BRITANNICA (1993). **Ana Yayıncılık**, İstanbul.
- ARIBAŞ, Y. (Kış 2004). “Hayat Bilgisi Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 161, Ankara.
- ARSLAN, M. (2000). “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, **MEB Eğitim Sanat Kültür Dergisi**, Sayı 146, Ankara.
- AYDIN, İ. P. (2001). **Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik**, 2. Baskı, Redhouse Yayınları, İstanbul.
- AYDIN, M. Z. (1992). “Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı”, **MEB Din Öğretimi Dergisi**, Sayı:37, Ankara.
- (2000). **İslâmî Araştırmalar**, Cilt:13, Sayı:1, Ankara.
- (2003). “Ailede Ahlak Eğitimi”, **C.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:V II/2, Sivas.
- AYHAN, H. (1995). **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, Şule Yayınları, İstanbul.
- BACANLI, H. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.
- BACANLI, H. (2005). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E. (1991). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, **Eğitim Psikolojisi**, 5. Baskı, Gül Yayınları, Ankara.
- BAUMAN, Z. (1998). **Postmodern Etik**, (Çev. Alev Türker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- BAYRAK, S. (2001). **İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk**. Beta Yay.Dağ. A.Ş. İstanbul,

- BAYRAKTAR, B. (1989). **İslam'da Eğitim**, MÜ İFAV Yayınları, İstanbul.
- BEAUCHAMP, T.L. (1983). *Ethical Theory and Business*, 2. Ed. NJ, Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- BILLINGTON, R. (1997). **Felsefeyi Yaşamak**, (Çev. Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları Mert Mat., İstanbul.
- BİLHAN, S. (1997). **Eğitim Felsefesi**, A.Ü. E.B.F Yayınları, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1991) "Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:163,
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). "Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi", **Araştırma-İnceleme Dizisi**, MEB Basım Evi, Ankara.
- BOLAY, S. H. (1997). **Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü**, Akçağ Basım Yayım, Ankara.
- CILGA, A. (Temmuz, Ağustos, Eylül 2001). "Çocuk Hakları ve Eğitimi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 151, Ankara.
- ÇİFTÇİ, N. (2003). "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı 1, İstanbul.
- ÇİLENTİ, K. (1998). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, 6. Baskı, Kadıoğlu Yayınları, Ankara.
- DAFT, R. L. (2000). **Management**, Fifth Edition, The Dryden Pres, Orlando.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (2001). "Okul Öncesi Eğitim-İlköğretim-Özel Eğitim: Özel İhtisas Komisyonu Raporu", **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara.
- DİLER, H. (2001). "İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi", **Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- DOĞAN, H. (1983). **Teknoloji Eğitimi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- DOĞANAY, A. (1994). "Eğitimde Yeni Bir Alan: Çabasal Alan", **1. Eğitim Bilimleri Kongresi**, İstanbul.
- DURKHEİM, E. (1986). **Meslek Ahlakı** (Çev: Mehmet Karasan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ERDEN, M. (1991). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınevi, Ankara.
- ERDEN, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- ERGÜN, M. (1996). **Eğitim Felsefesi**, Ocak Yayınları, Ankara.
- ERTÜRK, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara.
- FRENCH, W. (1994). **Human Resource Management**, Third Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.
- GÜNDÜZ, T. (2002). **İslâm, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Kitapevi, Bursa.
- GÜNGÖR, A. (2001). "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları", **Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üniversitesi, 2001.
- HALBERT, T. (1990). **Law and Ethics in Business Environment**, N.Y. W. Pub. Company,
- HAYNES, F. (2002). **Eğitimde Etik**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- HITT, W. D. (1990). **Ethics and Leadership**, Battle Press, Columbus, Richland.

- İNAL, K. (1996). "Sosyalist Etik", **Gelecek**, C. 1/3, Kasım-Aralık.
- JANDARMA OKULLAR KOMUTANLIĞI (2002). **Jandarma Etiği Ders Kitabı**, Öğretim Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1983). **İnsan ve İnsanlar**, Beta Basım-Yayın Dağıtım, İstanbul.
- KARAKAŞ, E. (25 Ocak 2006). "Bilgi Toplumuna Uygun Eğitime İhtiyacımız Var", **Referans Gazetesi**.
- KAZAN, E. (2003). "4. ve 5.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi", **Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KILIÇ, R. (1996). **Ahlakın Dini Temeli**, TDV Yay., Ankara.
- KLAVUZ, R. (Aralık 2002). "Yönetsel Etik ve Halkın Yönetsel Etik Oluşumuna Etkileri", **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt : 26 No:2, Sivas.
- KUÇURADİ, İ. (1997). **Uludağ Konuşmaları**, TFK Yayınları, Ankara.
- (1999). **Etik**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayını, Ankara.
- (2001). 1. **Ulusal Etik Kongresi**, ODTÜ Yayınları, Ankara.
- (2005). **Felsefe ve Etik**, Yapı Dergisi, sayı 280, İstanbul.
- KURT, F. (2002). "1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi", **Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KURU, Y. (2001). "Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri", **Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- KUŞDİL, E. ve KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Scwartz Değer Kuramı", **Türk Psikoloji Dergisi**, Sayı 45, Ankara.
- KUZGUN, Y. (1997). **Grup Rehberliği El Kitabı**, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (13 Nisan 1992). **Tebliğler Dergisi**, sayı 2356.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MILLS, C. W. (1979). **Toplumbilimsel Düşün** (Çev. Ünsal Oskay), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- NEGAHANDY, A. R. (1987). **International Management**, Allyn and Buckland Pres, Massachuset.
- OĞUZKAN, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, 3.Baskı, Emel Matbaacılık, Ankara.
- ÖK M., GÖDE O. ve ALKAN V. (2000). "İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 145, Ankara.
- ÖZÇELİK, D. A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**, Ösym, 3. Basım Ankara.
- PAINE, L. S. (1997). **Leadership, Ethics and Organizational Integrity**, A Strategic Perspective, Times Mirror Higgen Education Group, Chicago.
- PALAZOĞLU, A. B. (1999). **Atatürk'ün Eğitimle İlgili Düşünceleri**, MEB. Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara.

- PEKER, H. (1998). **Din ve Ahlâk Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Esasları**, Samsun.
- PEHLİVAN, İ. (2002). **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- PİEPER, A. (1999). **Etığe Giriş** (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- SENEMOĞLU, N. (1987). **Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişiyeye Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara.
- SÖNMEZ, V. (1993). **Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Öğretmen Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- (1999). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- (2005). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- STEINER, G. A. and STEİNER, J. F. (1997). **Business, Government and Society**, Eighty Edition, McGraw Hill Companies, New York.
- ŞAHBAT, A. (2002). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", **Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- ŞEN, M. L. (1998). "Kamu Yönetiminde Yozlaşmanın Önlenmesinde Yönetmel Etik Yaklaşımı", **Doktora Tezi**, 9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ŞEN, Ş. (1997). "İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi", **Yüksek Lisans Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- TAŞ, N.F. (Yaz 2003). "Türk Milli Eğitiminin Yenileşmesi ve Öncelikleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 159, Ankara.
- TAŞTEKİN, O. (1994). "Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6,7,8, Sınıflar)", **Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- TEKİN, H. (1993). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme**, 7. Baskı, Ankara.
- TEPE, H. (1998). "Bir Felsefe Dalı Olarak Etik", **Doğu-Batı Düşünce Dergisi**, Sayı:4, Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, Ankara.
- (2000). **Etik ve Meslek Etikleri**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.
- (2002). "Değerler ve Değer Bilgisi", **Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri**, Muğla Üniversitesi, Vadi Yayınları, Ankara.
- THIROUX, J. (1998). **Ethics Theory and Practise**, R.R. Donneley & Sons Company, New Jersey.
- TOZLU, N. (1997). **Eğitim Felsefesi**, MEB Yayınları, İstanbul.
- TRAAEN, T. J. (2000), **A Matter of Ethics: Facing the Fear of Doing the Right Thing**, Jaý Press Inc., Connecticut.
- TÜRK, E. (1999). **Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler Türk Eğitim Sistemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TÜRKOĞLU, A. (1993). **99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, Ekin Yayınları, Adana.

- TÜSİAD (Haziran 1994). “Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim”, **Bilim ve Teknoloji**, TÜSİAD Yayını.
- URAL, Ş. (1998). “Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak”, **Doğu-Batı Düşünce Dergisi**, Sayı:4, Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, Ankara.
- ÜLTANIR, Y. G. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler**, Nobel Yayınları, Ankara.
- (Yaz 2005). “Türk Eğitim Sistemi İle Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hümanist-Demokratik Eğitim Modelinin Karşılaştırılması”, **MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Özel Sayı 167, Ankara.
- VARIŞ, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- YILMAZ, Hasan (1999). **Ölçme ve Değerlendirme**, Mikro Yayınları, Konya.
- YÜKSEL, G. (Yaz 2003). “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri:Kurumsal Bir İnceleme”, **MEB Eğitim Dergisi**, Sayı 159, Ankara.
- <http://ab.org.tr/ab06/sunum/236.ppt>, **Erişim tarihi:**26.03.2006.
- http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/A_yayla.doc, **Erişim tarihi:**7.10.2005.
- http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/bildiri_27.doc, **Erişim tarihi:**11.02.2006.
- <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>, **Erişim:**11.02.2006.
- http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html, **Erişim tarihi:**23.03.2006.
- http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm, **Erişim tarihi:**23.03.2006.
- <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ilkogretimdusuncesi.htm>, **Erişim:**24.04.2006.
- <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~maydin/Mza/turkce/2000-2.htm>, **Erişim:**05.01.2006.
- <http://testci.net/mod/resource/view.php?id=34>, **Erişim:**15.06.2006.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>, **Erişim tarihi:**15.04.2006.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/duruhan.htm>, **Erişim tarihi:**15.11.2005.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-gurcanultanir.htm>, **Erişim:**03.04.2006.
- www.canaktan.org/felsesosyo-tarih/kurum-sosyoloji/karsilastirma.htm, **Erişim:**03.03.2006.
- www.dinbilimleri.com/dergi/cilt4/sayi4/makale/karacoskun.pdf, **Erişim:**26.02.2006.
- www.diyenet.gov.tr/diyenet/aylik_mayis2000/kgundem.htm, **Erişim tarihi:**26.02.2006.
- www.egitim.aku.edu.tr/afyayla0.htm, **Erişim tarihi:**17.12.2005.
- www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.ppt, **Erişim tarihi:**11.04.2006.
- www.egitim.aku.edu.tr/programgel.ppt#47, **Erişim tarihi:**17.12.2005.
- www.egitim.aku.edu.tr/taxonomi.htm, **Erişim tarihi:**20.03.2006.
- www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc, **Erişim tarihi:**05.04.2006
- www.geocities.com/fatihkaracan/egitim/taksonom.htm, **Erişim tarihi:**21.03.2006.
- www.geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html, **Erişim:** 04.04.2006
- www.kefad.gazi.edu.tr/2005.1/13-19.pdf.pdf, **Erişim tarihi:**15.06.2006.
- www.medinfo.hacettepe.edu.tr/ders/TR/D2/9/3347.doc, **Erişim tarihi:**04.03.2006.
- www.millidegerlerikorumavakfi.org/ataturk08.html, **Erişim tarihi:**24.04.2006.
- www.tspakb.org.tr/paneller/etik/stansal.htm, **Erişim tarihi:**26.02.2006.

EKLER

Ek 1:	Başvuru ve Onay Formu	94
Ek 2:	Ölçme Aracı	96

Ek 1: Başvuru ve Onay Formu

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.21.00.08.311 / 8333
KONU:Araştırma İzni

27 MART 2006

SAYIN: RIDVAN UYSAL
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ
DİYARBAKIR

İLGİ :M.E.B Araştırma , Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının
06.03.2006 tarih ve 222/851 sayılı yazısı

İlimiz İlköğretim okullarında “**İlköğretim Programlarının Etik Değerleri Kazandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” konulu araştırmanız ile ilgili Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 06.03.2006 tarih ve 222/851 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırmanın İlimiz İlköğretim okullarında Eğitim-Öğretimi aksatmadan okul Müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esas olmak şartı ile yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Şahin DEMİRKOL
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER _____ :
Ek-1 1 Adet Yazı

Ek 1: Başvuru ve Onay Formu

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/ 81
Konu : Rıdvan Uysal

27.02.2006

İLGİLİ MAKAMA

Adı Soyadı : Rıdvan Uysal
Baba Adı : Ali
Doğum Yılı : 1973
Öğrenci No :G-24549

Yukarıda açık kimliği yazılı Rıdvan Uysal, halen Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim programında kayıtlı yüksek lisans (master) öğrencisi olup, tez konusu “*İlköğretim Programlarının Etik Değerleri Kazandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*” dir.

Rıdvan Uysal’ın Diyarbakır İli Merkez İlköğretim Okulları’nda tezi ile ilgili yapacağı araştırma ve anket çalışmaları için gerekli iznin verilmesini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Emrullah GÜNEY
Müdür

Ek 2: Ölçme Aracı

ÖLÇME ARACI *

Araştırma Konusu: İlköğretim Programlarının Etik Bilinci Uyandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Sayın Öğretmen; Bu anket yukarıda yazılı araştırma konusunda öğretmen görüşlerinin betimlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Toplanan verilerin amacı dışında kullanılması söz konusu değildir. Katılarınız için teşekkür ederim.

Rıdvan UYSAL

D.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyet	1. ... Bay	2. ... Bayan	2.Mezuniyeti
3.Meslek Kıdemi	1. ... 1-10 yıl	2. ... 11-Üzeri	4.Branş

II. ANKET İÇERİĞİ

Sıra No	İçerik	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	<p>*Aşağıdaki her önerme için paralel seçimlerden bir tanesi işaretlenecektir.</p> <p>* Aşağıdaki önermeler araştırma konusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin betimlenmesine yöneliktir.</p> <p>*Önermeler araştırmaya konu olan olgunun arka planındaki nedensellik örüntüsünü farklı değişkenler açısından doğrulama ve yanlışlama desenlemeleriyle çözümleyecek nitelikte inşa edilmiştir.</p>					
1	Etik eğitimi, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar					
2	Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur					
3	Etik eğitiminin amacı, masumiyet/doğallık gibi proaktif doğadaki değerleri ortaya çıkarmaktır. Diğer ruhsal kaliteler bu kök değere bağlı olarak çiçeklenmiş olur					
4	İlköğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir					
5	Etik eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlı değildir					
6	Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır					
7	Eğitim programları, öğrencilerin doğuştan gelen etik değerlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar					
8	Öğretmenin model davranışları, öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir					
9	Etik eğitimi, ilköğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır					
10	Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir					
11	Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir					
12	Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir					
13	Etik eğitimi, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser					
14	Güncel ilköğretim programlarıyla verilen ahlak anlayışı, insanın öz beninde var olan doğal etik kaliteleriyle bağdaşmamaktadır					
15	Etik değerler, mekanik koşullama yöntemiyle kazandırılmaz					
16	Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar					
17	Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincini sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve öz bende var olan "Kendi Kendisinin Efendisi Olma" kalitesini uyandırmaktır					
18	Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar					
19	Etik eğitimi, insanın yapay korku benliğinde var olan şiddet/tatminsizlik gibi psikolojik hafızaya ait duygusal yüklerden özgürleşmesini sağlar					
20	Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler					
21	Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir					
22	Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle ölçülür					
23	Etik eğitimi, öğrenciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar					
24	Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır					

* * Diyarbakır ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan bu ölçme aracı, tez danışmanı Prof. Dr. Hasan Akgündüz tarafından geliştirilmiştir.