

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

ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ
ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Adana Örneği

HAZIRLAYAN

Fehmi ŞAHİN

DANIŞMAN

Prof.Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

DİYARBAKIR

2006

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı, güncel ortaöğretim programlarının, insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler ölçeğini uyandırma tarzında mı kılavuzladığını ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını, Adana ili örneğinde, öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemektir. Ortaöğretimin, kişilik gelişim evresindeki genç eğitimindeki önemini bilerek, etik bilinci uyandırmaya yönelik olarak ortaöğretim programlarında izlenen etik eğitimi yöntemi, Türk Milli Eğitim Sistemi içerisindeki ortaöğretim programlarının tarihi gelişimi ile güncel ortaöğretim programı incelenmiş ve etik eğitiminin hangi çalışmalarla daha yararlı hale getirilebileceğinin saptanmasına çalışılmıştır.

Güncel programların içeriklerinin tartışılması, Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim programlarında etik eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri üzerine yapılan bir alan çalışması ile desteklenmiştir. Adana il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 225 öğretmen alan çalışmasına katılmıştır. Verileri analiz etmek için, frekans, yüzde dağılımı ile Independent-Sampels T-testi ve One -Way ANOVA testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın analizinden elde edilen sonuç; öğretmenlerin, etik kavramına bakışları “doğuştan masumiyet” yaklaşımına paraleldir. Etik bilincin nasıl uyandırılacağı konusunda ise, etik kavramında sağlanan görüş birliğinin sağlanamadığı belirlenmiştir. Etik eğitimi ile davranış kazandırma veya davranışlarda değişiklik meydana getirme; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal/törel ve toplam bilinç dönüşümü boyutunda ele alınmıştır.

Öğretmenlerin, bilişsel düzeyin ders dışı aktivitelerle desteklenmesi gerekliliğine olan inançları psikomotor davranışlara, model olarak davranışlarının etik bilinç dönüşümüne katkısı olduğuna inanmaları ise duyuşsal öğrenmeye önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Etik bilincin oluşumu için, günümüz eğitim programlarının yetersiz kaldığı yönündeki görüşleri öğretmenlerin eğitim konusunda yüksek bilinç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Etik, Ahlâk, Değer, Norm, Bilişsel, Psikomotor, Duyuşsal, Total

ABSTRACT

The general aim of this study is to describe how the Turkish contemporary secondary educational program guides the ethical coordinates which frames human existence, by the approach of external formation or attracting the proactive natural values scale and, in both case, the aim realization success with the limitation of instructor views regarding Adana province. Knowing the importance of the secondary education regarding the juvenile in the personality progress period, the method of ethical training applied in the secondary education programs related to awakening the ethical value, the historical evaluation of the secondary education programs within Turkish National Training System and the current secondary education program have been examined and it has also been tried to find out how the ethical training could be made more useful.

The discussion of current education program contents is supported by a field inspection about teachers' views that are in charge in secondary schools in Adana. The research covers 225 teachers working at secondary schools located in the center of Adana. In order to analyze the data, frequency, percentage distribution, Independent Samples T-test and One-Way ANOVA tests have been used.

The conclusions obtained 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 parallel view with the approach of innocence at birth. In the subject of the ethical concept consolidation, consensus could not be ensured as it is ensured in respect of ethical concept. To acquire ethical behavior during the ethical concept consolidation has been examined in cognitive, affective/moral, psycho-motor and total consciousness transformation dimensions.

It is interpreted that the instructor's confidence about cognitive level has to be supported by external activities to acquire for psycho-motor behavior, and model behavior is effective in acquiring the ethical behavior teachers for affective/moral training are important. put forward that they are in need of cognitive transformation. Instructor's view for the incapability of current curriculum to come into existence for ethical consciousness is accepted as the instructors are highly conscious of training.

Key Words: Ethics, Moral, Curriculum, Cognitive, Psychomotor, Affective, Total

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğüne,

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

Başkan:

Üye:

Üye:

Onay:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2006

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Toplumsal yozlaşmanın had safhaya ulaştığı, etik dışı davranışların sıradanlaştığı günümüzde, etik ve etik eğitimi konusu daha da önemli bir konu haline gelmiştir. Böyle bir ortamda, dolayısıyla, bir yandan etik kavramının kendisinin, diğer yandan da eğitim olgusunun analizi büyük bir ihtiyaç olarak belirmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma ile güncel ortaöğretim programlarının, insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler ölçeğini uyandırma tarzında mı kılavuzladığını ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını, Adana ili örneğinde, öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek, birçok kişinin katkılarıyla mümkün olmuştur. Öncelikle gerek yüksek lisans öğrenimim süresince gerekse tez aşamasında bana engin sabır ve bilgisiyle kılavuzluk eden ve Adana ili sınırları içinde uygulamaya konulan ölçme aracını geliştiren danışmanım Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Bilgi birikimlerini ve kaynaklarını her zaman benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL, Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU tezin oluşturulmasında şükranla anılması gereken isimlerdir.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimim süresince her türlü desteği ve kolaylığı sağlayan sayın Yunus AVANOĞLU'na şükranlarımı sunarım. Tez aşamasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Hayrettin ZENGİN, Yüksek Mimar Ümit KUMAŞ ve Siyaset Bilimci Ali Türker ERDAĞI'na da teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman olduğu gibi, tez çalışmamda da en büyük destekçim olan sevgili eşime ve çocuklarıma teşekkür etmek isterim. Onlarsız bu yoğun temponun altından kalkmak mümkün olmazdı.

Haziran 2006

Fehmi ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ONAY	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar, KISALTMALAR VE EKLER LİSTESİ	VI
GİRİŞ	1
◆ Problem	1
◆ Amaçlar	18
◆ Araştırmanın Önemi	19
◆ Varsayımlar	20
◆ Sınırlılıklar	20
◆ Tanımlar	20
◆ Yöntem	21
- <i>Araştırma Modeli</i>	21
- <i>Evren ve Örneklem</i>	21
- <i>Veri Toplanması</i>	22
- <i>Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu</i>	22
1. ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİ	24
1.1. İnsan Bilincinin Evrimi ve Değer-Norm-Ahlak-Etik Olgusu	24
1.1.1. İnsan Bilincinin Evrimi	24
1.1.2. Değer-Norm-Ahlak-Etik Olguları / Kavramları	26
1.2. Etik Eğitimi ve Eğitim Etiği Olgusu / Kavramı	31
1.2.1. Etik Eğitimi Olgusu ve Kavramı	31
1.2.2. Eğitim Etiği Olgusu ve Kavramı	38
1.3. Ortaöğretim Programlarında Omurga Vizyon Olarak Etik Eğitimine İlişkin Duruşların Tarihsel Gelişimi / <i>Cumhuriyet Dönemi</i>	41
1.3.1. Ortaöğretim Programlarının Cumhuriyetin Gelişim Çizgisi İçindeki Evrimi ve Türleri	42
1.3.2. Güncel Ortaöğretim Programlarında Etik / Ahlak Olgusuyla Doğrudan İlişkili Dersler ve Ders Dışı Etkinlikler	53
2. ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / <i>Adana Örneği</i>	59
2.1. Kişisel Durumlara Ait Bulgular	59
2.2. Etik Bilincin Bilişsel İfadelerine İlişkin Bulgular	65
2.3. Etik Bilincin Psikomotor İfadelerine İlişkin Bulgular	67
2.4. Etik Bilincin Duyuşsal/Törel İfadelerine İlişkin Bulgular	69
2.5. Etik Bilincin Total Bilinç Dönüşümündeki İfadelerine İlişkin Bulgular	73
TARTIŞMA, ÇÖZÜM VE ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR	92
EKLER	98

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	: Araştırma Evren ve Örneklemi	21
Tablo 2	: Cinsiyet	59
Tablo 3	: Kıdem	59
Tablo 4	: Mezuniyet	60
Tablo 5	: Branşlara göre dağılım	61
Tablo 6	: Kıdem cinsiyete göre dağılımı	61
Tablo 7	: İfadelerin ortalama ve standart sapma değerleri	63
Tablo 8	: Faktör ortalama ve standart sapma değerleri	64
Tablo 9	: Bilişsel boyuta ilişkin ifadelerin analizi (%)	65
Tablo 10	: Psikomotor boyuta ilişkin ifadelerin analizi (%)	67
Tablo 11	: Duyuşsal boyuta ilişkin ifadelerin analizi (%)	69
Tablo 12	: Total Bilinç Dönüşümüne ilişkin ifadelerin analizi (%)	74
Tablo 13	: Cinsiyet ile “Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser” ifadesi arasındaki ilişki	75
Tablo 14	: Kıdem ile “Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve ‘Kendi Kendisinin Efendisi Olma’ kalitesini uyandırmaktır” ifadesi arasındaki ilişki	76
Tablo 15	: Cinsiyet ile Etik Eğitiminin Dört Faktörü Arasındaki İlişki	76
Tablo 16	: Cinsiyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları	77
Tablo 17	: Mezuniyet ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki	78
Tablo 18	: Mezuniyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları	79
Tablo 19	: Kıdem ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki	80
Tablo 20	: Kıdem ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki T-Testi Bulguları	80
Tablo 21	: Branşla Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki	81
Tablo 22	: Müfredatı değerlendirmeye yönelik önermelere ilişkin öğretmen görüşleri	81

KISALTMALAR

A.g.e.: Adı geçen eser
A.g.y.: Adı geçen yer
Anl.: Anlamlılık düzeyi
ANOVA: Analysis of Variance (Farklılık Analizi)
Bak. : Bakınız
Dig.: Diğerleri
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
N.: Sayı
Ort.: Ortalama
S. : Sayfa
Sap.:Sapma
Sign.: Significance (Anlamlılık Derecesi)
SPSS: Statistical Package for the Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket)
Std.: Standart
T.: Test
TDK: Türk Dil Kurumu
TTK: Türk Tarih Kurumu
TvTK: Talim ve Terbiye Kurulu
Ty: Tarih yok (tarih belirtilmemiş)
Var.: Varyans
V.e.o.d.:Varyansların eşit olması durumu
V.f.o.d.:Varyansların farklı olması durumu

GİRİŞ

Problem

Kökene Aristo'ya dayanan "etik" kavramı, insan ile ayrılmamacasına bütünleşmiş bir kavramdır. Giderek çok kültürlü bir hal alan toplumlarda, ahlaki kurallar konusunda ortak kabullerin olmadığı herkesçe gözlenmektedir. Ayrıca günümüz insanı, özgürlüğüne düşkün, yaşama biçimini kendisinin belirlemek isteyişini ilkeleştirmiş bir yapıdadır. Yani farklı kültürel kökenden kişilerin, hatta her bir bireyin ahlaki açıdan "iyi"yi, "doğru"yu tanımlayışları oldukça farklıdır. Bu da, bir arada yaşıyor olmanın gereği olarak, sosyal yaşantıdaki davranışların etik ilkelerini yeniden tanımlanmasını ve tartışılmasını gerektirmektedir.

Bu bağlamda insan bilincinin organik ve toplumsal olarak isimlendirilebilecek ikili yapısı, etik eğitiminin niteliği ve yeterliliğine ilişkin çalışmanın başlangıç noktasını teşkil etmektedir. İnsanoğlu, organik varlığı doğuşundan itibaren toplumsal etkilere açık olduğundan ve içine doğduğu toplum ile sürekli karşılıklı etkileşim halinde olduğundan toplumsal bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre insan bilinci, sosyal çevresinde maruz kaldığı çeşitli etkiler sebebiyle değişir ve dönüşür. Toplum ile birey arasındaki bu karşılıklı etkileşim kimi zaman kasıtlı kimi zaman ise kasıtsız olarak gerçekleşir. Yine bu etkileşim dolayısıyla birey toplumsallaşır, yani tutum ve davranışlarını anlamlandırırken toplum tarafından genel kabul gören kıstasları kullanır.

Bugün yaşanılan dünyada adeta insanlık çıkmazına dönüşen sorunlar karşısında insanın insan hakkındaki bilgisi, özellikle etik bir bilinç olarak “insan olma bilinci” ve “kişi olma sorumluluğu”yla ilgisi bakımından önem taşımaktadır. Bu bilginin aslında dünya için ve insan için yaşamsal bir önemi bulunmaktadır. Çünkü dünya, insanın yapıp etmelerinin ürünüdür ve her insan şu ya da bu şekilde kurulmuş toplum ilişkileri ağı içinde yaşamaktadır.

Kurulmuş ilişkiler ağı içinde kendisinden başkalarının istediği gibi yaşayan insanın kendi bilincinin açılımı için çeşitli duruşlar geliştirmiştir. Bu duruşu geliştirirken “*insan bilincinin evrimleşmesinde temel çıkış noktası, insanın kendi açılımı olan varlık sistemini ve bu sistem işleyişini yaratan göreceli var oluşsal program dilini kavraması, kendi yaşam dilini varlığın program diline akortlaması (uyarlanması)dır. ...*

din, felsefe, sanat bilim ve bu kalemlerde üretilen projeksiyonlar temelinde deneyim geliştirme ve benlik sistemine dönüştürme yaratıcılığı olarak eğitim, insan bilincinin kendini nesnede ifade etmek için yarattığı araçlardır.¹” şeklinde tanımlanan varlık bilincinin nelerden ve nasıl oluştuğunu betimlenmesiyle yola koyulmuştur.

Evrende mevcut bütün varlıktan farklı olarak insan varlığının bilincindedir. “İnsan dışındaki bütün bireysel varlık formları doğayla otomatik uyumlandırma içinde olduğu için onlarda toplum konusu olduğunun bilincinde olma ve iradi uyumlanma problemi yoktur.”² Bu çerçevede insanın varlık yapısı, varoluş özellikleri ve kendini çevreleyen nesnel dünya ile ilişkisindeki temel karakteristikler incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır.

İnsan varlık yapısı ve işleyişi konusunda yanlış bir tutum olarak hacim olgusunu her şeyin üstünde tutmuştur. Bu kavram ile nesnel dünyanın neden, insanın sonuç olduğu çıkarsamasına ulaşarak, bireysel ve toplumsal tüm deneyimleri etkilemektedir. Oysa toplam bilinç tümüyle hacimsiz olup, asıl olan hacim değil ama bunun işaret ettiği yoğunluk ve niteliktir. Buradan hareketle insan, yukarıda değinildiği gibi, genel var oluşun omurgasıdır. Bu yönüyle insanı makro kozmos, nesnel dünyayı mikro kozmos olarak nitel bakımdan konumlandırmak mümkündür. Makro kozmos insanın, mikro kozmos varoluşla ilişkisinin yedi temel düzlemde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu yedi düzlem, insanın kozmik bilince ruhsal, zihinsel ve fiziksel beden ile kanal olma kapasitesi ve aktif bilincin alt evreleri olarak bilinçaltı, bilinçsizlik zihni, kolektif bilinçaltı ve kozmik bilinçaltı ile de doğal programı oluşturur. Aktif bilincin üst devreleri ise bilinç üstü, bilinç ötesi, süper bilinç üstü ve kozmik bilinç üstüdür.³

Bu şekilde tanımlı evrende gerçekleşen tüm insan davranışları, evrimsel dürtüye bağlı olarak, ruhun pompaladığı enerjinin farklı yoğunlaşma biçimleri olarak ortaya çıkar. Ancak bu noktada ruh denilen merkezi benliğe alternatif gelişen ayna benlik yani ego devreye girmektedir. Egonun ruhuna aykırı çalışması ile kapalı bilinç olgusu ortaya çıkar ve korkunun egemen olduğu hatalı tutumlar nesnel boyuta yansır. Böylece korku, mutlak varlık olan sevgi enerjisinin yerine geçerek, nasırlaşmış sevgi olarak ortaya çıkar, yani kendi özünü ifade edemeyen insana dönüşür.

"Varoluş, özden önce gelir" ve her bir kimseye bir öz kazandırmayı sağlayacak özgürlükle özdeştir; "insan ne ise o değildir, ne olmuşsa o'dur."⁴ İnsan kendini kendi yapar, daha önce kazandığı bazı belirlenimlerin el verdiği ölçüde kendine biçim verir,

¹ Hasan AKGÜNDÜZ, “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler” **Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır, 2006, s:1.

² AKGÜNDÜZ, **a.g.k.**, s:4.

³ AKGÜNDÜZ, **a.g.k.**, s:5.

⁴ <http://www.felsefe.info/varolusculuk.php>

kendini oluşturur. Gerçekte insanın en doğal hakkı kendi olmaktır. İnsan bir baskı unsuru şeklinde düzenlenmiş eğitim yoluyla başkası olmaya zorlandığından toplumsal barışın sağlanmasının mümkün olmadığı bir duruma sürüklenmiştir.

“Eğitim öğretmenden öğrenciye doğru geçen bir iletişim değil, öğrenciye yapılan bir içsel çağrıdır.”⁵ Bu eğitim bütün önkoşullardan arındırılmış olduğu takdirde etik eğitim olacaktır. Buna rağmen bir kısım eğitim gelenekleri insanı tamamen dürtüleriyle özdeşleştirirken, bir kısmı da dürtüyü aşk ve sevgi yerine ikame edilen ideal tutkusuyla engelleme ve yapay düşünce insanı yaratmayı öngörmektedir. Oysa gerçekten insanın kendisi olması her türlü iç ve dış şartlandırmadan özgürleşmedir. Bu özgürleşmeyi sağlayacak olanda etik eğitimidir.

Etik eğitimi, bu noktada, insan bilincindeki genetik dizilimi dönüştürme dinamiği olarak değerlendirilebilir. “*Kısaca, bilincin titreşim frekanslarını yani koordinatlarını belirginleştirme işidir*”⁶ şeklinde tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, dayatmacı eğitim; niteliksiz, katı kuralların öngörüldüğü, göreceli yapıların, bilmelerin ve inanmaların bilinç genetiğini dönüştürmesine çabalayan ve tam tersine proaktif yapıların ortaya çıkma esasına dayanmamakta, başka bir ifadeyle özne nesneyi yaratmakta ve bu durumda varolma, canlı varoluş olarak gerçekleşmektedir. Bu noktada inanma, bilme, yapma bu canlı enerji titreşiminin sanal ölü kalıpları olarak kalmaktadır. İşte etik eğitiminin stratejik önemi bu ontolojik temele dayanır.⁷

Bu ontolojik temele dayalı eğitimle şekillenemeyen yaşamsal koşullar, daha evvel hiç olmadığı kadar yoğun yaşanmaktadır. Hayatın çeşitli alanlarında gözlemlenebilen bu değişikliğin toplumsal bir yansıması olması kaçınılmazdır. Son derece olumsuz gerçekleşen ve her türlü dayanağı yerle bir eden bu değişim rüzgârı, toplumsal değerler olarak da adlandırılan toplum bireylerince benimsenmiş tutum kriterlerini de değişime zorlamakta ve bireyleri ikilemlere sürüklemektedir. Bu çıkmazın aşılmasında, *-değer, norm ve ahlak gibi-* bireysel denetim mekanizmalarına etik eğitimi ile toplumsal bir temel sağlamak ve bu denetim mekanizmalarının felsefi ve ontolojik kökenini serimlemek suretiyle toplumsal sürekliliği mümkün kılan etik eğitiminin kilit bir işlevi bulunmaktadır.

⁵ <http://tr.wikipedia.org/wiki/Eflatun>

⁶ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:36-37.

⁷ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:37.

Etik eğitimi ile insanın varoluşu, bir bilinç evrim süreci olarak devam eder. Sınırsız bir döngü olan evrim süreci çalışmaya esin olan kaynakta şöyle tanımlanmıştır.

İnsan evriminde ve eğitiminde öne çıkan şablonlar çevreden merkeze oluşturmacı bir yaklaşımı simgeler. (...)İnsan bilincinin evriminde esas olan, sınırlı egonun sınırsız ve bütünsel ruha akortlanmasıdır. Eğitim bu ruhsal yükselişin görünürdeki sistematiği 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. (...) Bu süreç iki formatta gerçekleşir. Birincisi sevgi temelinde var ederek varolma formatı yani vericilik ve doğal yaratıcılıktır. İkincisi ise, korku temelinde yok ederek varolduğu yanılamauna odaklanan alıcı moddaki hatalı yaratım formatıdır. Bu iki formatı belirleyen bilincin hangi koordinatlarla yaşam enerjisini kılavuzladığı noktasında değişimlenir. Yaşam enerjisi mutlak iyidir ve yaratıcılık imkanları kompozisyonudur. İnsan doğal yaratıcılığa kanal olduğunda bu enerjiyi yaratıcı olarak deneyimler...⁸

Bu değerlendirmede, varoluşsal ve öğretisel etik eğitimi şeklinde, iki form ortaya konmuştur ki, asıl olan, insanın doğasında var olan etik kodların ortaya çıkartılması amacını güden doğal, yani varoluşsal etik eğitimidir. Etik eğitiminin, varoluşsal yaklaşımı destekleyen amacı; insanın proaktif doğasında var olan sevgi temelli değerleri ortaya çıkartarak, insanları ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmektir. Bu çıkarımdan hareketle, “etik eğitimi, doğası gereği, pozitif programlama olmayıp negatif korumadır.”⁹

İnsanın iradi boyutu da, etiğe yaklaşımı itibariyle, belirleyici dinamik bir evrimleşme kapasitesi olan eğitimde ifadesini bulur. Bu noktada eğitim, insanı kendine yönlendirdiğinde, doğal etiği insan deneyimine hâkim kılmış olur. Egoya kılavuzlandığında ise insan deneyimi korku temelli düzlemde biçimlendirilmiş olur. Dolayısıyla doğal varoluşsal-etik bir konumlanıştır; toplumsal psikoloji açısından bakıldığında fanatik pozisyonda kalmaktan çok daha fazla sabır ve güçlük gerektirir; “merkez”, yüzlerce yıllık tarihsel bilincin ve belleğin oluşturduğu bir toplumsal kategoridir.¹⁰

Doğal etik temeline dayanan etiksel yaratıcılıkla doğal temele yabancılaşan yani etik olmayan eğitsel şiddet arasındaki fark, eğitim uygulamalarında kendini birkaç maddede özetlenebilecek boyutlarda göstermekte ve gözlemlenebilmektedir. Etik

⁸ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:10.

⁹ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:49.

¹⁰ <http://www.yarindergisi.com/yarindergisi2/yazilar.php>

eğitiminin vizyonu-yaratıcılığı ve illüzyonu-yıkıcılığı olarak açıklanabilecek konular şu şekilde bir tasnif ile ortaya konabilir. Bunlar,¹¹

1. Eğitimin görev illüzyonu ve aşk vizyonu ile icra edilmesi: Eğitimde asıl dönüştürücü güç öğretmenin meslek kişiliğinden yayılan enerjinin niteliğidir. Kendi başlarına dönüştürücü olmayan, eğitime dair diğer araç gereçler, sadece bu enerjinin taşıyanlarıdır. Bir eğitimcinin içselleştirmediği herhangi bir bilgiyi ve beceriyi yüklemesi görev illüzyonu (gözbağcılık) ile yapılmış mekanik bir duruştur. Öğretmen kendisini eğitime adanmış ve yaptığı işin gerekliliğine ve insanı evrimleştirici gücün doğadaki yapıcı ve yaratıcı güç olduğuna inandığı derecede hedef kitleyi dönüştürme becerisini gerçekleştirebilir. Bunu mekanik görev illüzyonu ile değil organik aşk vizyonu ile gerçekleştirebilir.

2. Eğitimin süreç odaklı ve sonuç odaklı icra edilmesi: Etik eğitimi olsun olmasın, sonuç odaklı bir eğitim anlayışında, başarı kavramı bir tutku haline gelmiştir. Süreç odaklı eğitimde ise doğayı sınama anlamına gelen, başarıdan ve önkoşuldan bağımsız, güven temelinde işleyen ve yine eğitimde sevgiye adanmışlığı ortaya çıkaran organik bir duruş vardır. Doğa, denemeye fırsat vermediğinden, eğitimde sürekli görünür hedeflere odaklanmış hizmet anlayışı arzu edilen başarıyı değil, arzu edilmeyen başarısızlıkları karşımıza çıkarır. Sınav ve sözde başarı, bugünkü eğitim diye dayatılan ve şiddet içerikli yaklaşımın sağladığı çıktılardır. Bu durumda da eğitilenin doğal benliğini ortaya çıkarıcı sonuç odaklı, sürece müdahale edilmeyen eğitim tarzı benimsenmelidir.

3. Tepkisel ve etkisel öğrenmeyi kılavuzlama temelli eğitim: Tepkisel eğitim insanı tamamen korku temelinden dış dünyaya koşullama sürecidir. Tepki duyulmasına asıl sebep olan bir sorunun varlığıdır. Sorun denen olgu ise bir yanılsamadır ve insanın varoluşunu çatışma temelinde oturtarak varlığını sürdürme çabası ve dış dünyayı fark etme idealine endekslemesinin sonucudur. Gerçekte sorun yoktur, sadece insan zihninin yanlış algılamasının oluşturduğu kavram vardır. İnsanın proaktif doğası bunu kanıksamadığı için sorunlar asla çözülemez ve sorunu çözeceği yanılsaması içinde insan kendisini sürekli şiddeti artan ve genişleyen bir girdaba teslim eder. Bu yaklaşımda insan ve nesnel dünya temelinde çifte değerler dizisi otoritesi vardır. Nesnel dünya,

¹¹ Hasan AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:41-43.

insan açısından mağlup edilmesi gereken düşmandır, bu düşmanı yenmenin yolu, sorun çözme yeterliliği kazanmaktır. Gerçekte ise çift değil, otoritenin kendisi olan insanın olduğu tek otorite vardır. Sorun ise algılanmamış çözümler varlığıdır. Çözümleri algılama yeteneği kazanan insan, varoluşunu kendi dış dünyasını hükümler altına alarak ve kendini tanıyarak içte ve dışta yaratıcı uyumla öğrenmeyi ve öğrendikleriyle yaşamayı hedefler.¹²

Tepkisel öğrenme, algılanabilen boyutuyla, neden sonuç ilişkisine bağlı yüzeysel çatışma olgusuna koşullanmadır. Bu tamamen korku kültürüdür ve tamamen kontrollü davranışları ortaya çıkarır. Tepkisel ve etkisel öğretim arasındaki farklılık; ilkinde sırf varoluşsal düzeyde kalmak, ikincisinde ise nedensiz duruştan nedenli yaşayışa akışı esas alan proaktif temele dayanmaktır. Soğuğun dondurduğunu öğrenmek tepkisel öğrenme, ama insanı dondurmaması için neler yapılması gerektiğini öğrenmek etkisel öğrenmedir.¹³

Skinner'e göre, tepkisel ve etkisel olmak üzere iki çeşit koşullama vardır. Bu iki tür koşullamayı, tepkisel ve etkisel davranış ayırımına dayanarak açıklamaktadır. Etin köpekte salya meydana getirmesi, karanlıkta göz bebeğinin büyümesi, terleme, titreme gibi bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulan davranışa tepkisel davranış, bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmayan; organizma tarafından ortaya konan ve sonuçları tarafından kontrol edilen, çocuğun ayağa kalkma, yürüme vb. davranışları öğrenmesi gibi davranışa etkisel davranış denir. Çocuğun ayağa kalktığını gören çevresindekiler genellikle sevinç çığlıkları atar, onu alkışlarlar. Bu ilgiden memnun olan çocuk aynı davranışı tekrarlama eğilimi gösterir. Çocuğun davranışları yetişkinlerin ilgisi tarafından kontrol edilir. Uyarıcı haz yaratırsa davranış tekrarlanır; eğer uyarıcı organizmada acı yaratırsa davranış tekrar edilmez. Öğrenmenin esası olan tekrarların devamı için olumlu tepkilerin verilmesi suretiyle, tıpkı bir bebek gibi doğal benlikteki iyinin ortaya çıkmasına rehberlik etmek etik bir duruş olacaktır.¹⁴

4. Eğitimin etik boyutta önemli ihmallerinden biride, insanın ihtiyaçlara ve koşullu tatmine güdülemesidir: Gerçek doğası koşulsuz tatmin programına sahip insanın bilinç evriminde ikinci evreye denk gelen bu durum çağımızda oldukça

¹² AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:42.

¹³ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:42.

¹⁴ <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal02.ppt>

abartılmıştır. Bilimin, insanı dış dünyaya daha ayrıntılı tanıtmış olması, insandaki dürtüsel ve psikolojik ihtiyacı belirginleştirmesi asla gerçek tatmin yerine geçmeyecek sonucu mutlak tatminsizlik olacak bir girdap yaratmıştır. Eğitilmiş insan, ihtiyaçlarının farkında olan hatta bir dizi sanal ihtiyaç algılamasında bulunan, ömrünü bu ihtiyaçları giderecek yalancı tatminler peşinde koşmaya harcayan bir eğitim zayıfatı olarak karşımıza çıkar. Etik eğitim, ihtiyaç koşullanması ve koşullu tatmin yerine, insanın proaktif doğasında varolan, kendiliğinden coşku ve koşulsuz tatmine kılavuzlayan eğitimidir.

5. İnsanın ruhsal, zihinsel, bedensel varlığına ayrılık illüzyonu/yanılsama ile yaklaşma:

Özne – nesne ayrımcılığı etik olmayan eğitim, total yaklaşım ise etik eğitimidir. İnsanın öznel ve nesnel hiçbir unsurunda yanlış olan ve ortadan kaldırılması gereken hiçbir şey yoktur. İnsanda bastırılacak, yok edilecek, atılacak hiçbir güdü, psikolojik ve biyolojik hiçbir süreç bulunmamaktadır. Yanlış olan insan doğasına yapılan koşullanmalardır. Koşullanmalar ortadan kalktığında ruhun en soyut kalitelerinde bedeninin en somut süreçlerine kadar, her şey kendi doğal zekası ile abartma ve aşağılama yoluna girmeden ahenkle işleme özelliğine sahiptir. Kısaca eğitimde insanı birlik vizyonu ile algılama, özne ve nesne ayrımı yapmadan, bütünlük içinde geliştirme, enerjiyi basturarak veya yücelterek değil, dönüştürerek benlik gelişimine katkı sağlama esastır. Dönüştürmeden kasıt ise insanın kendi olmasına izin verme ve kendi olmasına rehberlik etmedir.¹⁵

6. Eğiticiler tarafından geliştirilen ve mesleki bir ego olarak ortaya çıkan eğitilecek kitleyi evcilleştirilmesi gereken vahşi unsurlar olarak algılama ve aykırı durumda kalanları yaptırıma bağlama yaklaşımı, etik olmayan duruştur. Etik duruş ise, sevginin yegâne dönüştürücü güç olduğunu bilerek sevgi ile dönüştürmeye gayret etmektir. Çivi çiviye söker ama ilkinin tahribatını ortadan kaldırmadığı gibi yeni olumsuz izler de bırakır. Negatif bir oluş, kendi cinsinden başka bir olumsuzluk ile ortadan kaldırılamaz; sadece sevgi ile istenen dönüşüm sağlanabilir.

7. Etik eğitimi her insanda varolan evrimleşme kapasitesini aktifleştiren ve insanı başkalarından özgürleştiren eğitimidir. Etik olmayan tarz ise, kurtarıcı modunda insanın karşısına çıkar ve insanın öz gelişimini daima başkalarına bağımlı yapar. Çağdaş eğitimin en büyük çıkmazı, eğitsel şiddeti kurtarıcı olarak ileri boyutta izlemesidir. Oysa kendi kendine yeterlilik ve yetkinlik geliştirmek ve kendi dışındaki kurumsallaşmış sosyal çevrenin geliştirdiği desteklerden arındırmaktır.

¹⁵ AKGÜNDÜZ, a.g.k, s:42.

Etik eğitim ve eğitim etiği, biri diğersinin sebebi ve sonucu bağlamında eğitsel gerçekliğin temel koordinatlarıdır. Eğitim bütünüyle bir etik eğitimidir; insan bilincindeki genetik dizilimi dönüştürme dinamiği olarak insan varoluşunun vizyon boyutunu temsil eden ruhsal duruş veya oluşturu. İnsanın olma modunda titreşmesi, buna bağlı olarak inançlarını, düşüncelerini ve yapma dediğimiz fiziksel kalıplarını kendiliğinden ortaya çıkarır. İkincil eğitim denen şartlandırıcı yaklaşımda yapma, bilme ve inanmaların oluşu getireceği varsayılmasına rağmen, varlık dili programlaması canlılığını kaybetmiş, sanal yapıların, bilmelerin ve inanmaların bilinç genetiğini dönüştüremeyeceği, aksine mutluluğa ait bilinç genetiğine dönüştükten sonra proaktif yapıların ortaya çıkma esasına dayanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde etik eğitimi yaklaşımının özdesi olarak, dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim her dönem önemsenen ve üzerine vurgu yapıldığı söylenebilir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında gerçekleştirilen eğitim alanındaki çalışmalar son derecede yoğun ve kapsamlı olmasına rağmen, o günün şartlarında gerekli olan dönüşümden daha detaylı ve kapsamlısının günümüzde yapılması gerektiği bilimsel bir tespittir.¹⁶

İnsanın bireysel ve toplumsal varoluşunda karakter ve dış olayları temel alan yaklaşım korku egemen yatay eğitim yaklaşımıdır. Yatay eğitimin hedefi doğaya yakıcı uyum değil, korku temelinde savunma mekanizmalarının oluşturduğu yeni bir dil öğretme çabasıdır. Yatay eğitim, uygar olmadığı sanılan insanı uygarlaştırmadır.¹⁷

Bunun yanında dikey eğitim, her insanın doğuştan getirdiği doğal programlamasında varolan kendi kendini gözleme, öz denetim becerisinin somut yansımalarıyla ortaya çıkan ve insanın özgürleşme vizyonunu temsil eden, bütünleşmiş varlık olarak evrimleşmesini sağlayan doğal durumun dışı vurmış halidir. Dikey eğitim, uygar olan ve bütün dengeli cevapları içinde bulunduran, insanın ruhunu, birbirini yaratan özgürlük olarak kendini ifade etmesidir.¹⁸

¹⁶ Eser KARAKAŞ, “Bilgi Toplumuna Uygun Eğitime İhtiyacımız Var”, **Referans Gazetesi**, 25 Ocak 2006, s:15.

¹⁷ AKGÜNDÜZ, **a.g.k**, s:31-32

¹⁸ AKGÜNDÜZ, **a.g.k**, s:11-12

Türk Eğitim Sisteminin insanın proaktif doğasındaki değerleri gerçekleştirecek dikey yapılanması, Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçiş sürecinde, etik eğitimi paralelinde şu şekilde gerçekleşmiştir:

*Türk modernleşmesi bilhassa Osmanlı döneminde hile kültürü halinde süreç boyutunu dışlayarak sadece mevcut problemlere acil çözüm algılaması ile deneyimlenmiştir. Bu geçici 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 uyanışı, eğitimsel ve zincirleme bağlantı halindeki diğer sosyal tezahürlerinin zamanla aşınmaya ve sönmeye başladığı da bir gerçektir...*¹⁹

Türk Eğitim Sisteminin, Cumhuriyetin ilanından bu yana geldiği noktayı görmek için, eğitim sürecini analiz etmek gerekmektedir. Cumhuriyet dönemi eğitim süreci içinde, teorisyenler de dahil olmak üzere hemen herkesin önemseydiği okul, aile ve toplumdaki oluşun üç temel faktör vardır. Bu üç temel faktörün aynı noktada eşzamanlı olması eğitimde kalıcılığı, uyumsuz kalması ise bölünmeyi ve etkisizleşmeyi getirir.

Bu üç temel faktörü birada tutarak toplumun medeni ve sosyal değerini yükseltecek, ekonomik gücünü arttıracak yurttaşlar yetiştirmek olarak açıklanan Türk Milli Eğitim Sisteminin hedefi laik ve tek okul ilkesine dayalıdır. Türk eğitim sistemi; T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Plânları, Millî Eğitim Şûraları, Ulusal Program esas alınarak düzenlenmektedir. Bu esaslara göre eğitimin ilkeleri; millî, cumhuriyetçi, lâik, bilimsel temellere dayalı, genel ve eşit, fonksiyonel ve aynı zamanda çağdaş olarak kararlaştırılmıştır.²⁰

Türkiye Cumhuriyeti, millî eğitimin 2000'li yılların insanını yetiştirmesini istemektedir. Bu insan; millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşı; beden ve ruh sağlığı tam, hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, insan haklarına saygılı; üretici, girişimci, kişilikli, çağdaş Türk insanıdır.²¹

Bu amacın gerçekleşmesi, eğitim sisteminin dönüştürücü gücü insanın ve onun nesnel projeksiyonu olan doğanın varlık dili programlaması ile örtüşme başarısına

¹⁹ Hasan Akgündüz, "Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler" **Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır, 2006, s:26.

²⁰ http://www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/3_1.htm

²¹ Nihat BİLGİN: **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, Ankara, 1994

bağlıdır. Aksi takdirde herhangi bir eğitim öğretisi ve pratiği sadece yatay düzlemde hacimsel ve nicel büyüme gerçekleştirebilir ama insan benliğinde dikey anlamda milimetrik yükseliş sağlanmamış, bilakis bu süreç insan kitlelerinin eğitsel şiddet temelinde telafisi mümkün olmayan parçalanmalara olur.

Türk eğitim felsefesinin kalitatif/dikey eğitim değil kantitatif/yatay eğitim anlayışı üzerine oturtulması da bu anlayışın sonucudur. Önce kalite anlamına gelen dikey eğitim, ilkesel olarak herkese eğitim değil, az kimseye ve yüksek kaliteli eğitim anlayışının egemen olması demektir. Kalitatif eğitim, Türkiye'nin asırlardan beri birikmiş ve kronikleşmiş problemlerini göğüsleyecek kadroların yetiştirilmesi demektir; ülkemizin dönüştürücü gücü olacak Einstein'ları, Kant'ları bu şekilde yetiştirilebilecektir. Oysa yatay eğitimde kalite değil, sayı ön plana geçmekte, kalite ya ikinci plana atılmakta veya hiç önemsenmemektedir. Ne kadar kaliteli olduğuna bakılmaksızın, kişinin sıradan bir eğitimden geçirilerek, eline bir diploma verilmesi, ana hedef olmaktadır. Bu durum Türk insanının doğasında doğuştan varolan değerlerin ortaya çıkmasına yetmemektedir.²²

Ortaöğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu ve ortaöğretim programlarının güncel etik eğitimine yaklaşımında doğal ve yapay etik eğilimlerinin ağırlığı

Ortaöğretimin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu; genç eğitimi aşamasında, ortaöğretim düzeyinden alınan, dönüştürülmüş ve kısmen kazandırılmış farkındalığın devamı olarak, kendisini ifadeye doğrudan yönelmiş bireye sistematik bilgi kazandırma aşamasının ilk basamağı olmasıdır. Bu evrede eğitim ne şekilde verilirse, devam eden eğitim süreci de o şekilde şekillenecektir. Yani pozitif programlama şeklindeki yaklaşımı benimseyen bir eğitim anlayışında bilinç blokajları devreye girecek ve eğitimin etik boyutu ıskalanmış olacaktır. Ancak, olması gerektiği şekliyle, insan doğasına uygun olarak bilinç engellemelerini ortadan kaldıracak şekilde, olumsuzluklardan korumaya yönelik bir eğitimin benimsenmesi halinde de istedik sonuçlar elde edilecektir.

Sevgi egemen eğitim duruşu, insan bilincini negatif eğilimlerden korumayı, korku egemen eğitim duruşu ise, insan bilincine pozitif programlar yüklemeyi amaç edinmiştir. Halbuki, insan bilincinin böyle bir programlamaya ihtiyacı yoktur,

²² Durmuş HOCAOĞLU: "Eğitim ve Özgürlük", **Köprü Dergisi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1999

engellerin kaldırılması durumunda zaten kendiliğinden tezahür edecek doğal bir yetiye sahiptir.²³

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, evrensel eğitim ve öğretim ilkeleri doğrultusunda, ortaöğretimin toplumsal değişmeyi sağlayacak kuşaklar yetiştirerek bilgi ve becerinin toplumsal refaha dönüşmesine öncülük eden bir kurum vizyonu ile, tüm gençlerimizin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerini sağlayarak, toplumsal kalkınmanın itici gücü olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak misyonu olduğunu beyan etmektedir.²⁴

Etik eğitime ilişkin mevcut literatür

Çalışmanın hazırlık aşamasında yapılan literatür taramasında, mevcut literatürün üç ana konuya yönelik olduğu tespit edilmiştir: Bunlar; etik kavramını kuramsal açıdan inceleyen eserler, eğitim kavramını kuramsal açıdan irdeleyen eserler, eğitim kavramını tarihsel açıdan irdeleyen eserlerdir.

İlk gruba giren eserler, etik kavramını kuramsal açıdan analiz etmek suretiyle kendilerini sınırlamışlardır. Türkiye’deki etik eğitime ilişkin ayrıntılı veriler içermeyen bu gruba giren eserlere örnek olarak, Kuçuradi’nin etik ile ahlâkı birbirinden ayırma amacıyla olduğu ve değer, ahlak, etik ve norm gibi toplumsal denetim kavramlarını inceleyen görüşlerini topladığı “*Uludağ Konuşmaları*”²⁵, Özlem’in etiğin felsefi bir disiplin olarak özellikleri, ahlak ile olan ilişkisi ve ondan ayrıldığı noktalar üzerinde yoğunlaşmak suretiyle etiğin kuramsal ve epistemolojik yönüyle incelendiği “*Etik: Ahlak Felsefesi*”²⁶, Pieper’in eylem, davranış, tutum ve düşünceler; tarihsel dönemlerin ve sosyo-kültürel coğrafyaların farklılığına rağmen, genel geçer ahlak değerlerine, norm ve ilkelere işaret eden, tek yönlü olarak salt kazancı arttırmak üzere rasyonelize edilmeye endekslenen günümüz dünyasında, yarar hesapçılığının yıkıcı etki ve sonuçlarını yansıtan eleştirel bir şekilde anımsatan “*Etiğe Giriş*”ini²⁷ vermek mümkündür.

İkinci gruba giren eserler, eğitim kavramının kendisini kuramsal açıdan incelemek suretiyle tezin kuramsal yapısına katkılar sağlamışlardır. Bu gruba giren

²³ Hasan AKGÜNDÜZ, **a.g.k**, s:10

²⁴ <http://ogm.meb.gov.tr/>

²⁵ İonna KUÇURADI: **Uludağ Konuşmaları, Etik**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999

²⁶ Doğan ÖZLEM: **Etik: Ahlak Felsefesi**, İnkılap Yay., İstanbul, 2004

²⁷ Annemarie PIEPER: **Etiğe Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999

eserlere örnek olarak Dewey’ in “*Eğitimde Ahlak İlkeleri*”²⁸, Ülken’in “*Eğitim Felsefesi*”²⁹, R. E. Slavin’ in “*Educational Psychology*”si³⁰, vermek mümkündür. Ne var ki anılan bu eserler de herhangi bir ampirik çalışma içermemekte ve inceleme alanlarını eğitimin kuramsal yapısıyla sınırlandırmaktadırlar.

Son gruba giren eserler ise eğitim olgusunu gerek Türkiye gerekse dünya ölçeğinde tarihsel açıdan incelemektedirler. Bu eserler de eğitimi genel anlamıyla ele aldıklarından, etik eğitimini göz ardı etmişlerdir. Bu gruba giren eserlere örnek olarak Aytaç’ın “*Avrupa Eğitim Tarihi*”³¹, Akgündüz’ün “*Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*”³², Çetin ve Gülseren’in “*Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri*”³³, Budak’ın “*Atatürk’ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi*”³⁴, Akyüz’ün “*Türk Eğitim Tarihi*”³⁵ ni vermek mümkündür. Tarihin çeşitli dönemlerinde görülen eğitim biçim ve modellerinin altında yatan felsefi temelleri sergileyen Aytaç, bu konuda oldukça yetkin bir kaynak sunmaktadır.

Teorik kaynakların yanında yapılan literatür taramasında, ortaöğretimde etik eğitimini doğrudan konu alan her hangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak dolaylı olarak ahlak ve din eğitimi konusu içerisinde etik eğitime 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 çalışmalardan;

Taştekin tarafından yapılan araştırmada; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatları, öğretmen ve öğrenci 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 öğretilerine ise hemen hemen hiç yer

²⁸ John DEWEY: *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, Demokrasi ve Eğitim, Başarı Yay., İstanbul, 1996

²⁹ Hilmi Ziya ÜLKEN: *Eğitim Felsefesi*, Talim Terbiye Dairesi Yayını, İstanbul, 1967

³⁰ R.E. SLAVIN: *Educational Psychology: Theory into Practice*, Prentice Hall, New Jersey, 1988

³¹ K. AYTAÇ : *Avrupa Eğitim Tarihi*, M. Ü. İlahiyat Fak. Yay., Ankara, 1972

³² Hasan AKGÜNDÜZ: *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, Ulusal Yayıncılık, İstanbul 1997.

³³ K.ÇETİN / H. S. GÜLSEREN: *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri*, Milli Eğitim Dergisi 160, 2003

³⁴ Şerif BUDAK: *Atatürk’ ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi*; Milli Eğitim Dergisi-160, 2003

³⁵ Yahya AKYÜZ: *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yay., İstanbul, 1994

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.³⁶

Acuner'in çalışmasında ise; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçları sorgulanmış; araştırma sonucunda, ders konularının konu başlıkları şeklinde verilmekle yetinildiği, buna bağlı olarak da ders amaçlarının çok genel belirlenmiş olduğu ve bu sebeple gözlenebilir öğrenci davranışına dönüştürülemediği hususları tespit edilmiştir.³⁷

Şen araştırmasında; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimini çalışma alanı olarak seçmiş ve doğrudan programların içeriğinin sorgulanması hedeflemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretimde din ve ahlak eğitimi tamamen günah kavramı üzerine kurgulanmıştır ve korku temelinde şekillenen yapay bir eğitim olarak verilmektedir.³⁸

Diler'in çalışmasında; ortaöğretim 4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını değerlendirme hedeflenmiş; Şen'in araştırmasındaki bulguları destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ders kitaplarının sadece bilişsel boyutta hazırlandığı, duyuşsal etki yaratmaktan uzak kaldığı ve araştırıcı, sorgulayıcı bir yapıdan daha ziyade ezbere dayalı bir eğitim sistematığı içerisinde olduğu saptanmış ve dersin amaç ve konuların yapısı gereği deney ve gözleme fazla yer verilemediğinden, konuların kavranılmasının güçleştiği ve bu sebeple öğrencide davranışa dönüşemediğini vurgulanmıştır.³⁹

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

1982 öncesinde ortaokullarda Din Bilgisi ve Ahlak adıyla okutulan dersler, 1982 Anayasası'nın 24.maddesinin "*Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve*

³⁶ 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.

³⁷ 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.

³⁸ Şeref Şen, "İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1997.

³⁹ Hatice Diler, "İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

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 ilköğretim, 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 yetinilmiştir. Böylece dersin ve konuların öğrencide nasıl bir davranış değiştirmesi gerektiği düşüncesi 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, İslam 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 çözümüne 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.⁴⁰

Almaz tarafından yapılan araştırmada da; Kurt'un araştırmasında olduğu gibi ortaöğretim 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 dönüşmediğini, 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 davranışlarının ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulamadığını ve dersten istenilen verimin elde edilemediğini tespit etmiştir.⁴¹

Kazan'ın çalışmasında ise, ortaöğretimin 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.⁴²

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

⁴⁰ Fatih KURT, "1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

⁴¹ Recep ALMAZ, "İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2003.

⁴² Emine KAZAN, "4. ve 5.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2003.

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.⁴³

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 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.⁴⁴

Kuru, öğretmenlere göre ortaöğretim 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.⁴⁵

⁴³ Rafet ALTIOK, "Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 1994.

⁴⁴ Arzu ŞAHBAT, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

⁴⁵ Yusuf KURU, "Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

Güngör tarafından yapılan araştırmada ise, ortaöğretim 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.⁴⁶

Etik eğitimi ile hedeflenen öğrencilerin hür ve bilimsel düşünceleri benimsemeleri iken, mevcut eğitim programların bu amacın gerçekleşmesini engellemekte ve hatta olanaksız hale getirmektedir⁴⁷. Bunun en temel sebebi, halen eğitim programlarında yaygın olan öğretmenin sunduğu bilginin mutlak doğru olarak algılanması/algılatılması sorunudur. Öğrenci daha baştan etik eğitiminin doğasına aykırı bir durumla karşı karşıya kalarak, sorgulama ve eleştirme şansını yitirmektedir. Mevcut eğitim programlarının, çağdaş eğitimin yaratıcı, sorgulayıcı, uygulama yetisine sahip bireyler yaratma hedefinden sapmalar gösterdiği söylenebilir. Mevcut eğitim sistemi, genel olarak “*ezbere dayanan, fazla bilgi yükleyici (...), ezberlenen bilgilerin yeniden aktarılmasını öngören*”⁴⁸ bir yapıya sahiptir.

Araştırmanın özdesini, Türkiye’de uygulanan *güncel ortaöğretim programlarının* insanın var oluşunu çerçeveleyen etik koordinatlara dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler ölçeğini uyandırma tarzında mı kılavuzladığını ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını Adana ili örneğinde öğretmen görüşleri çerçevesinde betimleme çabası oluşturmaktadır.

Araştırmanın verimli ve işlevsel olabilmesi için nitel boyutu temsil eden betimsel analizin nicel boyutu temsil eden ampirik verilerle desteklenmesi ve kontrolü gerekmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim programlarında etik eğitiminin temel taşıyıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi esas alınmıştır. Kavramsal iskeleti oluşturan nitel varsayımlar, böylece, Adana ili sınırları içerisinde yer

⁴⁶ Ali GÜNGÖR, “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

⁴⁷ Şara SAYIN: **Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem**; Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul 1990: S. 33

⁴⁸ Şeyda ÖZİL: **Eğitimde Öğrenci Boyutu**; Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul 1990: S. 37-45

alan liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin analizini hedefleyen alan çalışmasının bulguları ile karşılaştırılarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Mevcut araştırmalar etik eğitiminin toplumsal boyutunu, etkilerini ve şekillendirmelerini, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve kitapları yönlerinden değerlendirirken, bu çalışma ile Adana ili özelinde, topluma şekil verenlerin, yani ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin etik eğitime bakışları, eğitim programlarının etik eğitiminin dört boyutu yönünden yeterliliğini ve bu kapsamda yapılması gerekenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Zira ankete katılan öğretmenler mevcut programların insanın doğasında doğuştan var olan değerlerin ortaya çıkarılmasında yeterli olmadığını, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında da etik eğitime vurgu yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Genç eğitimi kapsamında, kişilik arayışı modundaki gencin pozitif programlama yerine negatif koruma ile bilinç dönüşümünün sağlandığı ortaöğretim döneminde programların etik bilinci ortaya çıkarma yetkinliğinin “eğitim programlarını uygulayanlar açısından” analiz edilmesi *bu çalışmanın özgün yönüdür*. Ortaöğretim düzeyinde kişiliğin proaktif doğasındaki değerleri ortaya çıkarma misyonunu üstlenen öğretmenin ve diğer uygulayıcıların görüşleri daha da önem kazanmaktadır. Bu yönüyle de çalışma diğer araştırmacıların ihtiyaçlarına 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 işlenmediğini göstermektedir. Böylece araştırma kendi koordinatları ile oldukça özgün ve uygulamaya katkı sağlayıcı niteliktedir. Bu saptamalar ışığında araştırmanın özgün problem cümlesi; *“Adana’da görevli ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler bazında, Türkiye’de uygulanan güncel ortaöğretim programlarının insanın varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif doğadaki doğal değerler yelpazesini uyandırma tarzında mı kılavuzlandığına dair öğretmen görüşleri nelerdir*, şeklinde belirlenmiştir.

Amaçlar

Araştırmanın genel amacı; *Adana’da görevli ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler bazında, Türkiye’de ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitiminin proaktif doğadaki doğal değerler yelpazesini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen*

görüşlerinin, insanın varoluşu ve etik, doğal/varoluşsal ve yapay/öğretisel etik, etik eğitiminin vizyonu/yaratıcılığı ve yanlısaması/yıkıcılığı ile Türk Eğitim Sisteminde etik eğitimi yaklaşımının özdesi, ortaöğretim programlarının güncel etik eğitimi duruşu ve etik eğitimine ilişkin mevcut literatür irdelenerek betimlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaca bağlı alt amaçlar ve sorular maddeler halinde şöyle sıralanabilir;

1. *Adana örneği üzerinden Türkiye’de ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitiminin proaktif doğadaki doğal değerler yelpazesini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri;*
 - a. *Cinsiyet*
 - b. *Kıdem*
 - c. *Branş*
 - d. *Mezuniyet kaynağı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?*
2. *Ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitiminin;*
 - a. *Bilişsel boyuta ilişkin etkileri,*
 - b. *Duyuşsal/törel boyuta ilişkin etkileri,*
 - c. *Psikomotor boyuta ilişkin etkileri,*
 - d. *Total bilinç dönüşümüne ilişkin etkilerine ait bulguların ortaöğretim öğretmenleri açısından sezgileri nasıldır? Bu değişkenlere göre öğretmenler arasında farklılık var mıdır?*

Araştırmanın Önemi

Bireysel özgürlük mücadelesi, çağa damgasını vurmuş bir mücadele olarak, bireyin doğuştan gelen özgür doğasını kısıtlayan her türlü baskı aygıtına karşı verilen bir mücadeledir. Bu bağlamda birey, bir yandan doğal özgürlüğünün tadını çıkartırken diğer yandan da toplumsal sorumluluğunun bilincinde olmalıdır. Dolayısıyla her toplumsal denetim mekanizması bireyin doğal özgürlüğünü kısıtlamaz. O halde toplumsal denetim mekanizmalarının temelini sağlayan değer, norm ve ahlakın, bireysel özgürlüğü kısıtlamayan ama diğer yandan toplumsal ahengin sağlanmasında etkin bir rol üstlenebilen bir etik duruş kazandırılması suretiyle, toplumu oluşturan bireyler tarafından içselleştirilmesi, bireysel özgürlük mücadelesinin ileriye götürülmesi açısından büyük önem arz etmektedir. En temel evrimleştirme aracı olan okul, aile ve sosyal çevre ile birlikte etik eğitimini mümkün kılan üçlü yapıdan birisi olarak, bireyin uzun erimli bir etik eğitimi almasında büyük rol oynar. Bu kabulden hareketle çalışma, etik eğitiminin örgün eğitim bağlamında, ortaöğretim özelinde ele alınmasını ve değerlendirilmesini hedeflemektedir.

Çalışmanın, öncelikle etiğin sağlıklı ve geçerli bir analizini yapmak ve diğer toplumsal yaşam kavrayışıyla olan ilişkisini serimlemek suretiyle, bu konudaki tartışmalara bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Etiği, baskıcı ve korku üreten bir mekanizma halinden kurtararak, onun gerçek ontolojik işlevine, yani toplumsallaştırma ve insanileştirme çabasına, kavuşmasını sağlamak hedeflenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın, tüm bu çalışmalardan farklı olarak, kavramsal ve tarihsel tartışmalara katkının yanında, Adana örneği özelinde ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitim modeliyle ilgili ampirik veriler sağlayarak, bu konudaki diğer çalışmalara da yardımcı kaynaklık yapması beklenmektedir. Uygulanan ölçme aracı yardımıyla, Adana ili sınırları içinde seçilen liselerde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri alınmak suretiyle, hem öğretmenler düzeyinde hem de eğitim sisteminde var olan eksiklikleri tespit edebilmek mümkün olmuştur.

Varsayımlar

- Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
- Ankete katılan öğretmenler anketi içtenlikle cevaplandırmışlardır.
- Uygulanan anket, konu içeriği bakımından geçerlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2005–2006 yılı eğitim programları ve Adana merkez ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları ankete cevap veren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, sorulan anket sorularıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Değer: “Bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır.”⁴⁹

Norm: “Belirli bir durumda uygun olan veya olmayan değer, tutum veya davranışın ne olduğunu belirleyen ve yaptırımla desteklenen ortak toplumsal kurallara norm”⁵⁰ adı verilmektedir.

⁴⁹ İsmail DOĞAN: **Sosyoloji**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, S. 411

Ahlak: “Toplum içerisinde oluşmuş örf ve adetlerin, değer yargılarının, normların ve kuralların oluşturduğu sistem bütünü”⁵¹ inceleyen bir sosyal bilim dalıdır.

Etik: “İnsanlararası ilişkilerde eylemin ne olduğunu – bir eylemin ne gibi öğelerden oluştuğunu ve ne gibi belirleyicileri olduğunu –“ ya da “insanlararası ilişkilerde değer sorunlarını”⁵² inceleyen bir felsefe dalıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada kullanılan yöntem nitel betimsel yöntemdir. Dolayısıyla araştırma temel olarak, uygulanan anket verilerine ve de ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Bu nedenle önce literatür ve belge taramaları ve analizleri yapılmış, daha sonra bunlar betimsel analiz modeline uygun olarak sunulmuştur. Buradan elde edilen analizler, anket verilerinin yorumlanması yoluyla beslenmiştir.

Bu çalışmada Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitime ilişkin görüşleri bağımlı değişken, bu görüşlerin farklılaşmasına neden olabileceği düşünülen cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet derecesi ve branşlar ise bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Araştırma evrenini, Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde, 3170’i merkezde ve 1119’u ilçelerde olmak üzere toplam 4170 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, yine Adana ili sınırları içerisinde seçilen, liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evren ve örneklemini Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1:

Araştırma evren ve örneklemini

	Evren			Örneklem		
	Merkez	İlçe	Toplam	Merkez	İlçe	Toplam
Lise Sayısı	79	46	125	13	-	13
Öğretmen Sayısı	3170	1119	4289	218	-	218*

⁵⁰ Barlas TOLAN: **Toplum Bilimlerine Giriş**, Adım-Murat Yayınları, Ankara, 1996, S. 236

⁵¹ C. C. AKTAN: **Ahlaki Yeniden Yapılandırma ve Toplam Ahlaka Doğru (1): Ahlak ve Ahlak Felsefesi**, Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınları, İstanbul, 1999, S. 1

⁵² İonna KUÇURADİ: **Uludağ Konuşmaları**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1997, S.34

Veri Toplanması: Araştırmada kullanılan “Ortaöğretim Programlarının Etik Bilinci Uyandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” ölçeği Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ tarafından geliştirilmiştir.

“Kişisel Bilgiler”, “Bilişsel Gelişim”, “Psikomotor Gelişim”, “Duyuşsal/Törel Gelişim” ve “Total Bilinç Dönüşümü” olarak adlandırılan beş boyut ve 28 sorudan oluşan ölçme aracının yönergesinde “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri arasında tercih yapılması istenmiştir.

Geliştirilen ölçek, Adana İli sınırları içerisinde eğitim-öğretim alanına bakılmaksızın ortaöğretim kurumlarından seçilen örnekleme göre bizzat öğretmenlere dağıtılarak uygulanmıştır.

Çalışmanın temelini oluşturan verilerin sağlanabilmesi için yukarıda belirtilen liselerde görev yapan öğretmenlere anket tekniği kullanılmış ve eğitim programların ile ilgili bilgilere ulaşabilmek için de ilgili kaynakça taranmıştır.

Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin uygulanması için, önce Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü’ne başvurmak suretiyle, izin yazısı talebi için gerekli olan, yüksek lisans öğrenciliğini ve tez konusunu gösterir belge (Ek-1) sağlanmıştır. Belgenin elde edilmesini takip eden süreç içerisinde, söz konusu belge ile Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırma için izin belgesi (Ek-2) talep edilmiş; İl Milli Eğitim Müdürlüğünce hazırlanan izin belgesi, (Ek-3) Valiliğin onayına sunulmuştur. Anket uygulaması için gerekli belgelerin hazırlanmasından sonra araştırmacı, anket için seçilen liselere gitmek suretiyle bu liselerde görev yapan öğretmenlere anketleri (Ek-4) ulaştırmıştır. Anket uygulamasının verimliliğini artırabilmek amacıyla ilgililer ile de görüşülerek hem tez konusu hem de anket hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu: Araştırma sonunda elde edilen veriler, yönergeye uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilerek, eksik ve uygun olmayanlar değerlendirilmeye alınmamıştır. Elemeden geçirilen anket formları daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmak suretiyle SPSS (Statistical Package for the Social

* Dağıtılan ölçme aracı 225 adet olmakla birlikte, eksik veri ve hatalı doldurma sebebiyle 7 tanesi değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Science) istatistik programı bünyesinde analiz edilmiştir. Çözümlemeye ilişkin bulgular 2. bölümde ele alınıp teker teker değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Verilerin iki grup halinde yapılan analizinde – örneğin cinsiyet ve etik eğitiminin psikomotor etkileri ya da kıdem ve etik eğitimini total bilinç dönüşümüne etkilerine ilişkin verilerin karşılaştırmasında - t-testi kullanılmıştır. Grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlarda ise ANOVA (Analysis of Variance) testi uygulanmıştır. Ancak, ANOVA testi sonuçları, sadece 3 veya daha fazla sayıdaki gruplar arasında yapılan karşılaştırmada herhangi bir farkın olup olmadığını göstermekle beraber, bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu gibi durumlarda Scheffe testi en kolay ve en uygun alternatif olarak belirmektedir. Ne var ki, gruplar arası farkın olmadığı [birinci tablodaki F değerine karşılık gelen anlamlılık düzeyi (**Sig.**) >0.05 olması] durumda Scheffe testi sonuçlarını içeren tablo üretilmemekte; 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.

Gruplar arasındaki ilişkinin (farkın) anlamlı olup olmadığı tablodan bulunan “t” ve “F” değerleri ile hesaplanan “t” ve “F” değerleri karşılaştırılmak suretiyle tespit edilmiştir. Hesaplanan “t” ve “F” değerleri, tablodan bulunan “t” ve “F” değerlerinden yüksek olduğu hallerde, grupların arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucu çıkarılmıştır. Böylelikle araştırmada yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA testi yöntemleri kullanılmıştır.

1.ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİ

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

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

1.1.1. İnsan Bilincinin Evrimi

İnsan bilinci, bireysel ve toplumsal bilinç olarak adlandırılan, son derece karmaşık ve birbiri içine geçmiş iki tür bilince ayrılmıştır. Bu iki bilinç türü birbirinden belirli özellikler ile ayrılmaktadır.

Bireysel ya da psikolojik dediğimiz bilincin temeli organizmaya dayanmaktadır. Dolayısıyla doğuşla elde edilmiş olan nitelikleri kapsadığı söylenebilir. Bireysel bilinç, "her kişinin özel evreni diye adlandırdığımız alanı kapsar; kişinin mizacının veya karakterinin çizgileri, kişisel deneyimleri, kalıtımı ve bilinci tek ve benzersiz bir varlık yapar"⁵³.

Bu bağlamda toplumsal bilinç ise; "toplum yaşamındaki görüşleri, kavramları, düşünceleri, siyasa, sanat, töre vb. kurumları oluşturan bilinç biçimlerinin tümü"⁵⁴ dür.

Toplumun ortak algısı ve duyarlılık biçimi olarak şekillendirildiğinde, toplumsal bilincin bireylerin gündelik yaşamında ve onların ortaya koyduğu kurumsal örgütlenmelerde yansımaları bulunduğunu söylenebilir. Toplum üyelerinin durdukları sosyal zemin, onlara belli tutum ve hareket kodları kazandırır⁵⁵. Bir başka deyişle, toplumsal koşullar, bireylere ortak bir bakış açısı, düşünce ve zihniyet formu, benzer bir eylem ve yaşama biçimi kazandırır⁵⁶. Tüm bunlar, tek tek bireylerce edinilmiş bulunan toplumsal bilinç bileşenleri olarak görülebilir.

İnsan bilincinin evrimini bu iki yapı aracılığı ile ele aldığımızda, bireyin doğuşu ile sahip olduğu bilincin, zamanla içinde yaşadığı topluma/toplumsal bilince göre biçim aldığını; bunun sonucunda da, ya içinde yaşadığı toplumla - ki bu, olumlu özellikleri de olumsuz özellikleri de içerebilir - barışık bir bilinçlenme/toplumsallaşma, ya da onunla

⁵³ Önal SAYIN: **Sosyolojiye Giriş (Sosyolojinin Temelleri)**, Erdem Kitabevi, İzmir, 1985, S. 8

⁵⁴ Özer OZANKAYA: **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**, Savaş Yayınları, Ankara, 1984, S. 118

⁵⁵ Veysel BOZKURT: **Değişen Dünyada Sosyoloji**, Alfa Yayınları, Bursa, 2004, S. 111; Faruk KOCACIK: **Toplumbilim Ders Notları**, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, Sivas, 2003, S. 110

⁵⁶ Hasan AKGÜNDÜZ: **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlerler, Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır, 2005, S. 1

uyumsuz bir yapı/asosyalleşme gösterdiğini tespit edebilmek mümkündür. Buna göre bireyin, toplum içinde varlığını rahat bir şekilde sürdürebilmesi için, toplumsal bilinç ile uyum halinde olması beklenir. Ne var ki toplumsal bilince uyum/sosyalleşme her zaman olumlu bir yönde ilerlemez⁵⁷. Toplumsallaşma, bireyin doğasında gizil/potansiyel olarak var olan değerleri deforme edebilir, gelişimine ket vurabilir. Çünkü sosyalleşme, her ne kadar yaygın kullanımı olumlu bir anlam taşırsa da, bireyin, var olan toplumun baskıcı yanlarını da benimsemesi anlamını taşır. Dolayısıyla önemli olan sosyalleşme değil, sağlıklı bir sosyalleşme, yani bireyin proaktif doğasındaki gizil değerleri besleyici türde bir sosyalleşmedir. Söz konusu sosyalleşme için kilit kavram ise etik eğitimidir.

Eğitimin ontolojik temeli, dolayısıyla etik eğitimi insanın oluş ve olay boyutlarının etkileşmesiyle ortaya çıkan ifade şekilleridir. Eğitim yoluyla nitelik yüklenmemekte sadece varolan niteliği karşıya yansıtarak deneyimlemiş olmaktadır. Öğretme, karşı tarafa ruhunda varolan kaliteleri hatırlatmadır. Eğitim insanın evrimsel dürtüsüyle evrim vizyonu arasındaki yolculuğu kılavuzlayan doğal bir dinamiktir ve tamamen evrende varolan dönüştürücü yaşam enerjisine kanal olma şeklinde karşımıza çıkar. Eğitimin gerçek doğası hangi farkındalık ve bilinç blokajlarıyla inşa edilmiş bir deneyim olduğunda ifadesini bulur. Böylece sevgi ve korku egemen sevgi duruşları dediğimiz iki farklı eğitsel deneyim formatı şekillenmiş olur.⁵⁸

Sevgi ve korku egemen sevgi duruşları dediğimiz iki farklı eğitsel deneyim formatı şekillenen insan bilincinin evrimine ve sosyalleşme boyutlarına ilişkin üç farklı yaklaşımdan söz edebilmek mümkündür. Bunlardan ilki, kökeni hristiyanlık felsefesine dayanan “doğuştan günahkarlık” anlayışdır. Buna göre insan, doğuştan gelen, bencillik, saldırganlık gibi bir takım özelliklere haizdir ve dolayısıyla etik eğitimi, bu olumsuz niteliklerin kontrolünü hedefler. İkinci olarak İngiliz empirizminden kaynağını alan “boş sayfa” yaklaşımından söz edebilmek mümkündür. Buna göre insan, doğuştan herhangi bir olumlu ya da olumsuz özellik taşımaz. Bu bağlamda hedeflenmesi gereken, hem öğretme hem de öze dönüş yoluyla bireyin bir takım olumlu yönlerinin geliştirilmesidir. Son olarak özellikle Rousseau tarafından vurgulanan “doğuştan masumiyet” yaklaşımı ifade edilebilir. Bu yaklaşım ise, bireyin, eğer çevre tarafından

⁵⁷ AKGÜNDÜZ 2005, a.g.e.

⁵⁸ AKGÜNDÜZ 2006: S. 30

olumsuz bir şekilde engellenmezse, özünde var olan olumlu doğası yönünde bir gelişim göstereceğini savunur.

Bu bağlamda etik, bireysel ve toplumsal bilincin sağlıklı örtüşmesini sağlar, kişisel değerler ile toplumsal değerlerce oluşturulmuş toplumsal normların uyuşmasının yollarını kendine konu edinir. O halde etik, toplumsal yaşamın bir vazgeçilmezidir.

Bu derece önemli bir toplumsal işlevi olan etiğin, ortaöğretim programlarındaki yerini incelemeden önce, belirli kavramsal açıklamalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sebeple, öncelikle, değer, norm, ahlak ve etik gibi nosyonlar ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri ile başlamak yerinde olacaktır.

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

Toplumbilimciler, insanların düşünce ve ilişkilerine yön verip, kontrol eden/zorlayan fikirler sistemini, değerler (values), inançlar (beliefs) ve kurallardan (norms) oluşan ve toplumun her anını kuşatan bir ağ ile açıklarlar⁵⁹. Bu kuşatıcı ağın yapıcı unsurlarından olan değerler, bireyin yaşamındaki değişik unsurlara yüklediği anlamdır. Bu bağlamda değeri, bireyin tutum ve davranışlarını belirlemede kullandığı kriterler olarak tanımlamak mümkündür.

Toplum içinde yaşayan bir varlık olarak insan, eylemde bulunurken veya başkalarının eylemlerini değerlendirirken, toplumsal değerlere uygun davranmak durumundadır. Yazılı (hukuk) ve yazısız (gelenek, görenek, görgü kuralları) olmak üzere iki boyutta değerlendirdiğimiz bu değerler, kişi eylemlerini kontrol ederek toplumun isteği doğrultusunda oluşmasını sağlar.⁶⁰ Toplumsal değerlere aykırı davranışlar ayıplanır ve kınanır.

Toplumsal yaşamın bir başka temel kavramı olan norm, toplumsal bir grup içerisindeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve eylemlerine yön veren standartlardır. Normlar, genellikle değerlerin toplumsal yansıması olup grubun üyelerince benimsenen kolektif davranışlar olarak ortaya çıkar.⁶¹ Bir başka ifadeyle norm, değerlerin sistematik bir ifadesidir. Buna göre değer, toplumsal eylemi

⁵⁹ KOCACIK 2003: S. 105; DOĞAN 2002: S. 337

⁶⁰ DOĞAN: 2002: S. 340

⁶¹ İneyet PEHLİVAN: **Yönetmel, Örgütsel ve Mesleki Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002: S. 15

değerlendirme ölçütünün kaynağını sağlarken, norm, bu kaynağın sistematik hale dönüşmüş şeklidir.

Normlar, ödüllendirme ya da cezalandırma yoluyla dış baskı ile dayatılabileceği gibi, kişiler tarafından özümsemiş de olabilir; yani birey normu benimser ve herhangi bir dış baskı olmaksızın ona uygun davranır, yani içselleştirir. Normlar, değer ve ideallerden daha özeldir. Örneğin; dürüstlük genel kabul gören bir değer iken, hangi durumda neyin dürüst davranış olduğunu ancak orada geçerli olan normlar belirler. Dolayısıyla normlar, bir yandan kolektif standartları belirlerken, diğer yandan da bu standartların çok özel uygulamalarını da denetler.⁶²

Belli bir toplumun değer yargılarına göre belirlenmiş normların bütününe ise ahlak oluşturmaktadır. Ahlak kelimesinin kökenine etimolojik açıdan bakıldığında, Arapça “*hulk*”, Latince “*mos*” ve Yunanca “*ethos*” kelimelerine dayandığı görülmektedir. İngilizce’de de ahlak kelimesinin karşılığı olarak “*ethics*” ve “*morality*” kullanılmaktadır; “*ethics*” Yunanca “*ethos*”, “*morality*” ise Latince “*mos*” kelimesinden türetilmiştir⁶³.

Ahlak, tarih içinde dinlere bağlı olarak ortaya çıkmış, her din bir ahlak anlayışı yaratmıştır. İnsanların hem bireysel hem de toplumsal yaşantısına el atılmış, düşünce ve eylemlerini etkileyen dünya görüşü oluşturulmuştur⁶⁴.

Eflatun ve Hegel gibi düşünürler ahlakı, bireyleri ve toplumları daha mutlu, insanları yaratıcı ve dayanışmacı her türlü kötülükten ve ikiyüzlülükten uzak tutmak için dini esaslara dayanan kurallar olarak ele almışlardır⁶⁵. Ancak ahlak ve din, birbiri ile bağlantılı olmakla birlikte temelde birbirinden ayrılır. Dini esaslara dayanan ahlak kurallarında insanların birbirine karşı olan görevlerinden ziyade, tanrıya karşı görevleri önceliklidir. Dinlerin buyurduğu ibadeti eksiksiz yerine getirmek, tanrıya olan borcu ödemek, hatta canlarını bile feda etmenin diğer insanlara saygı göstermek ve yardım etmekten daha önemli olduğu gözlenmektedir. Örneğin eski Yunanistan’da adam öldürmek suçu, dinsizlik ve küfür suçlarından daha hafif sayılmaktaydı. İnsan aklına dayanmayan, doğaüstü kaynağa dayanan ahlaki kurallar, insanlar üzerinde baskı aracı

⁶² DOĞAN 2002: S. 338–339

⁶³ Doğan ÖZLEM: **Etik: Ahlak Felsefesi**, İnkılâp Yayınları, İstanbul, 2004, S. 23; AKTAN 1999: S. 16

⁶⁴ Tom BOTTOMORE: **Toplumbilim**, Der Yayınları, İstanbul, (ty), S. 266

⁶⁵ ÖZLEM 2004: S. 43

olarak kullanılabilirdiğinden, yüceltmeye çalıştığı insanı ezmemesi için, ahlakın hem dini hem de beşeri yönünün olması bir zorunluluktur⁶⁶.

Ahlakın bir başka yakından ilişkili olduğu alan da hukuktur. Buna göre toplum içinde bireylerin davranışlarını düzenleyen yazılı kurallar hukuk kurallarını, yazılı olmayanlar da ahlaki değerleri oluşturur. Hukukun amacı adaleti, ahlakın amacı ise “iyi”yi gerçekleştirmektir. Tarihi süreç içerisinde ahlak kurallarının hukuki normlar haline dönüştüğü gözlemlenmektedir. Her ne kadar hem hukuk hem de ahlaki normlar belirli yaptırımlar öngören kaideler olsalar da, öngördükleri yaptırımlar biçim/şiddet/uygulayan bakımından birbirinden ayrılır. Yine de her ikisi de toplumsal bir denetim öngörür.

Ahlaki normların bireysel bazdaki denetleyicisini ise vicdan oluşturur. Vicdan, bireyin iyi ve doğru olanı yapmak için kendi davranış karakterini ve amaçlarını ahlaki açıdan değerlendirmesini sağlayan psiko-kültürel bir yapıdır. Vicdan kişinin kendi kendini yargılayarak niyet ve eylemlerinin ahlaki değerlerini kavrama yeteneği olup; toplum kültürü ve eğitimle şekillenir⁶⁷.

Toplumsal yaşamın temelini oluşturan dörtlü kavram grubunun sonuncusu olarak etik kavramı ortaya çıkmaktadır. Ancak etik kavramının çeşitli alanlarda uygulama sorunlarından birisi ve belki de en başta geleni, kavramın tanım ve içeriğinin üzerinde tam bir konsensüsün bulunmamasıdır. Etik, insanlar arası ilişkilerin temelinde yer alan, insanların tutum ve davranışlarını yönlendiren ilkeler, değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Yukarıdaki tanıma paralel olarak Türk halk dilinde “*ahlak*” ile aynı anlamda kullanılan etik, Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğünde ise “*törebilim, ahlakbilim*”⁶⁸ olarak tanıtılmaktadır. Aynı sözlüğün ahlakbilim maddesinde ise “*yarar, iyi, kötü gibi sorunları inceleyen, töresel bir davranış yasası geliştiren, neyin uğrunda savaşılmaya değer, neyin yaşama anlam kazandırdığı, hangi davranışın iyi ve hangisinin kötü olduğu gibi sorunları kendine konu edinen bilim; etik*”⁶⁹ ifadeleri yer almaktadır.

⁶⁶ BOTTOMORE (ty): 264–265; Bozkurt 2004: S. 247

⁶⁷ Özlem 2004: S. 35

⁶⁸ www.tdk.gov.tr

⁶⁹ www.tdk.gov.tr, a.g.y.

Etigin eski Yunan’da ortaya çıkışı esas alındığında, etiği, “bireylerarası ilişkilerde eylemin ne olduğunu – bir eylemin ne gibi öğelerden oluştuğunu ve ne gibi belirleyicileri olduğunu” ya da “bireylerarası ilişkilerde değer sorunlarını”⁷⁰ inceleyen bir felsefe dalı olarak tanımlamak gerekir.

Bazı ahlak bilimciler özellikle ahlak ile etik arasındaki ayrımı açıkça ortaya koymaktadırlar. İnam’a göre ahlak “nasıl yaşamalı?” sorusuna verilecek olası cevaplarla ilgilidir. Ayrıca ahlak, bu cevaplardan kaynaklanan soruları da kapsar. Bu soru etrafında dolanan herhangi bir felsefi konu, etiğin konusu olarak ele alınabilir⁷¹. Dolayısıyla etiği kısaca, ahlak felsefesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanım, bu çalışmanın da teorik temelini oluşturmaktadır. Etik, felsefi bir disiplin olarak, ahlak normlarının paket ifadesi değildir; bu normların temelinde yatan düşünce sistematiğini araştıran/araştırması gereken bir bilim dalıdır⁷². Bu bağlamda etik, “ne yapmalı?” sorusunun cevabından çok, “niçin böyle yapmalı?” sorusunun cevabıyla ilgilidir. O halde 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.

Etigin, aralarında belli bir tarihsel, epistemolojik ilişki bulunan farklı türleri, ya da aynı anlama gelmek üzere, ahlak felsefesinde birbirini tamamlayıcı üç ayrı araştırma düzeyi vardır⁷³. Bunlar; betimleyici, normatif, metaetiktir.

Bunlardan birincisi, ahlak alanına bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olan betimleyici etiktir. Buna göre betimleyici etik, ahlak alanındaki bilimsel ya da materyalist yaklaşımı tanımlar veya bilimsel ya da betimleyici yaklaşımın ahlak alanına uygulanmasını ifade eder⁷⁴. Bu etik anlayışı norm bildirmek ya da kural koymak yerine, sadece insan eylemini gözlemleyerek eylemlerin sonuçlarını betimler. Dolayısıyla, o insanların ahlaki görüş ya da inançlarıyla ilgili olgusal önermelerden meydana gelen etik türünü ifade eder.

⁷⁰ KUÇURADİ 1997: S. 34

⁷¹ Ahmet İNAM: **Polanyi Etiğine Düşülmüş Birkaç Dipnot**, Doğu Batı Dergisi, Şubat-Mart-Nisan 2000, S. 273

⁷² Özlem, 2004: S. 23

⁷³ Ahmet CEVİZCİ: **Etiğe Giriş**, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000, S. 6–7

⁷⁴ Annemarie PIEPER: **Etiğe Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999: S. 209

Buna göre betimleyici etik, ahlak ve ahlaki eylem bağlamında, olması gereken ya da değer yerine, olan ya da olgularla ilgilenir, ahlaki inançlarımızla ilgili sosyolojik ya da psikolojik olguları ifade eder. Söz konusu yaklaşımda, etik daha ziyade seyirci, gözlemci veya gözlemleyici durumdadır; ahlaki olgu ve olaylara dışarıdan bakar, onları bilimsel bir yaklaşımla gözlemleyip, tasvir eder, açıklar. Örneğin, egoizm gibi bir etik teori bağlamında, betimleyici etik türü olarak psikolojik egoizm, konuyu felsefi ve kural koyucu yaklaşımla ele alan etik egoizmden farklı olarak, bencillik konusunu olgusal ya da bilimsel bir tarzda ve betimsel bir yaklaşımla ele alır ve insan varlıklarının özleri ya da doğaları itibarıyla veya kuruluşları gereği kendi çıkarlarını gözeterek eylediklerini söyler.⁷⁵

Betimleyici etik, ahlak felsefesinin önemli bir türünü meydana getirmekle birlikte, geleneksel anlamı içinde etik kural koyucu ya da normatif bir disiplin olmuştur veya olmak durumundadır. Başka bir deyişle, betimleme, tasnif ve açıklama, sadece bilim için değil, fakat etik için de önemli olmakla birlikte, yeterli değildir; zira etikle anlaşılan daha ziyade insan varlıklarına, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve kötü olduğuyula, belirli durumlarda, ne yapıp ne yapmamaları gerektiğiyle, hayatta hangi nihai amaçların peşinden gitmek durumunda olduklarıyla, hayatlarını nasıl sürdürmeleri gerektiğiyle ilgili bilgi veren, insanların ahlaki eylemleri için norm ve düzenleyici ilkeler getiren normatif etik türüdür.⁷⁶ İkinci etik türü olarak normatif etik insanlara hayatları sırasında rehber olur ve böylelikle de onlara kullanacakları normları sağlar. Bundan dolayı, kural koyucu yaklaşımı benimseyen ahlak filozofu, insanlara ne yapmaları ya da neden kaçınmaları gerektiğini göstererek, yükümlülüklerini ve sorumluluklarını anımsatan nesnel ahlaki doğrular olduğunu savunur.⁷⁷

Başka bir deyişle, normatif etik nasıl yaşamamız gerektiğini bildiren ahlaki ilkeleri araştırır, hayatta nihai ve en yüksek değere sahip olan şeylerin neler olduğunu tartışır, adil bir toplumun hangi unsurları içermesi gerektiğini deneyimler, bir insanı ahlaken iyi kılan şeylerin neler olduğunu sorgular.

Etik araştırmanın veya düşünüşün sonuncu düzeyi ya da üçüncü etik türü ise, zaman zaman analitik veya eleştirel etik olarak da tanımlanan ve ahlak felsefesinde

⁷⁵ CEVİZCİ 2002: S. 8

⁷⁶ Raci KILAVUZ: **Yönetmel Etik ve Halkın Yönetmel Etik Oluşumuna Katkıları**, C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi 26/2, S. 255–266, 2002, S. 3

⁷⁷ Sedat YAZICI: **Felsefeye Giriş**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1999, S. 130

çağdaş yaklaşımı ifade eden metaetiktir. Metaetik, 20. yy.da Anglo-Sakson dünyada oldukça etkili olmuş olan yeni bir felsefi akımının yaklaşımını ifade eder⁷⁸. Buna göre felsefenin biricik görevi, dilin mantıksal analizi veya kavramsal çözümlemesidir⁷⁹. Bu görüşe göre ahlak filozofları normatif etikle meşgul olmamalıdır, çünkü onların kendilerine ahlaki hakikatlere nüfuz etme imkânı verecek özel bir kavrayış güçleri yoktur. Bundan dolayı, onların hemcinslerine ahlaki vaazlar verme veya nasıl yaşamaları gerektiğini söyleme hakları olamaz. Buna göre filozofların temel görevi, var olanın kavramsal çözümlenmesidir. Örneği analitik filozoflar, ahlaki sorumluluklarımızın ne olduğu ya da ne olması gerektiği sorusunu değil, sorumluluk kavramının ne olduğunu araştırır. Analitik filozofları diğerlerinden ayıran, kavramları belli bir bütünlük içinde değil de ayrı ayrı analiz etmeleridir. Böylece kavramların oluşumunda ve kullanımında epistemolojik etkileri engellemeye çalışırlar.

Analitik felsefe geleneğine bağlı filozoflar, o halde, ahlak filozofunun normlar ve kurallar ile kural koymakla, nasihat vermek, yaşam tarzı teklif etmekle hiçbir ilişkisi olmaması gerektiği kanaatindedirler. Ahlak, değer, norm adı altında öğretilen her şey ölü kanıtlardır. Gerçeğin gölgesidir. Gölge gerçeği var edemez. Gerçek varsa gölge ortaya çıkar. İnsan sadece kendinde olanı deneyimleyebilir. Dıştan yüklenen bir şeyin, insanın gerçeğine dönme ihtimali yoktur. Sadece bilinçte kararmaya yol açar. Maskeli kişilik ve benlik örnekleri bunun kanıtıdır.⁸⁰

1.2. Etik Eğitimi ve Eğitim Etiği Olgusu / Kavramı

1.2.1. Etik Eğitimi Olgusu ve Kavramı

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan yaşadığı toplumda giderek sosyal bir varlık haline gelir. İnsanın sosyal bir varlık olması biyolojik varlığın insanileşmesi, yani potansiyelin varlığa yönelim çabası demektir⁸¹. Bu süreç sosyal ortamlarla birlikte; her bir toplumun talepleri, gereksinimleri, beklenti ve idealleriyle belirlenir.

⁷⁸ ÖZLEM 2004: S. 142

⁷⁹ PIEPER 1999: S. 214

⁸⁰ AKGÜNDÜZ 2006: S. 38

⁸¹ Özer OZANKAYA: **Toplumbilim**, Cem Yayınları, İstanbul, 1999, S. 141; KOCACIK 2003: 111

Bireylerle onların yaşadıkları ortamlar arasındaki bu sıkı ilişki, gerçekte toplumsal ortamların doğasından kaynaklanmaktadır. Kendisi aynı zamanda bir eğitim sosyoloğu olan Emile Durkheim söz konusu ilişkiye şöyle bir açıklama getirmektedir:

“Her toplum eğitim sistemini bir ortam olarak koşullandırır. O nedenle her eğitim sistemi toplumun gereksinimlerine cevap verir ve toplumun bir anlatımı, bir ifadesi olur. Diğer yandan toplum, eğitim sisteminin amacı ve hedefidir. Toplumun yapısı eğitim sisteminin yapısını belirleyen bir nedendir; ama buna karşılık eğitim sisteminin amacı bireyi topluluğa bağlamak, bireyin toplumu, saygısının ve bağlılığının bir hedefi olarak seçmesini sağlamaktır”⁸².

Buna göre eğitim, toplumsal bir olaydır; toplumsal ortamlar ve toplum ise bu olayı yani eğitimi biçimlendiren ve belirleyen en önemli etkenlerdir⁸³. Çünkü toplumsal ortamlar, eğitimin üç önemli ayağından biri olan toplumsal temellerini meydana getirmektedir. Felsefi ve tarihsel temeller de eğitimin diğer boyutlarıdır. Bu durumda eğitim, toplumsal, felsefi ve tarihsel temeller üzerine oturmakta ve bu boyutlarda bilime, bilimsel araştırmalara konu ve problem sunmaktadır. Bu konudaki görüşe öncülük eden bir kaynaktaki;

Etik eğitim ve eğitim etiği birbirinin hem sebebi hem de sonucu olan eğitsel realitenin temel koordinatlarıdır. Eğitim bütünüyle bir etik eğitimidir. Yani insan bilincindeki genetik dizilimi dönüştürme dinamiğidir. 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 katılaşıp, göreceli boyuta ait yapıların, bilmelerin ve inanmaların bilinç genetiğini dönüştüremeyeceği bilakis mutluluğa ait bilinç genetiğine dönüştükten sonra proaktif yapıların 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.⁸⁴ demek suretiyle etik eğitiminin insanı dönüştürücü boyutunu ortaya koymuştur.

İnsan bedensel varlığının yanı sıra en az onun kadar değerli olan toplumsal bir yeteneğe sahiptir. Bu yeteneği ile toplumsal yaşama son derece hazır ve elverişli bir yapıdadır. Bu bakımdan doğumla birlikte fiziksel ve bedensel gelişme gösteren insan

⁸² Aktaran Raymond ARON: **Toplumbilim Düşüncesinde Ana Akımlar**, Bilgi Yayınları, Ankara, 1973, S. 213

⁸³ John DEWEY: **Demokrasi ve Eğitim**, Başarı Yayınları, İstanbul, 1996, S. 17–18; BOTTOMORE (ty): S. 291

⁸⁴ Hasan Akgündüz, **“Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler”** Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2006, s:14.

toplumsal olarak da yaşadığı topluma uyum çabası içine girmektedir⁸⁵. Eğitime anlam ve işlev kazandıran da işte bu süreçtir. Çünkü insan topluma mecburdur ve belirli bir toplumda yaşamaksızın insanın var olan yeteneklerini geliştirmesi gereği ortaya çıkmayacağı gibi böyle bir gerekliliğe yol açan nedenler de olmayacaktır. O nedenle belirli bir toplumda yaşamak, o toplumun değerleri, inançları alışkanlıkları kısaca yaşam tarzını öğrenmeyi kaçınılmaz olarak beraberinde getirir⁸⁶. Bu aşamada eğitim devreye girer ve insan için başlangıçta gizemli ve bilinmez olan toplum, eğitim vasıtasıyla bu gizeminden arınır.

İnsan çevresinden etkilendiği gibi çevresini de etkileyen bir varlıktır. Bu etkileşimde özellikle birey açısından toplumun davranış kalıpları (yapma, üretme, duyma, düşünme vb.) öğrenilmektedir. Bu öğrenme sonucu, bireyin ait olduğu topluma uyumu, toplumsallaşmanın yeterli düzeyde gerçekleştiğini gösterir. O halde toplumsallaşma, insanın tecrübelerinin ışığında kişiliğinin doğal yapısı ile yaşadığı toplumun sosyo-kültürel öğelerini yaşamı sırasında içselleştirdiği ve insani kişiliğinin farkına vardığı, bunun yanı sıra anlamlı toplumsal görevlerle yaşamak zorunda olduğu toplumsal çevreye uyumunu sağlayan bir süreçtir⁸⁷.

Eğitimin işlevi, toplumun amacı doğrultusunda yönelim bulur. Yani toplumun amacına göre, eğitimin işlevi de değişiklik gösterir.

Çeşitli toplumların farklı amaçlarına göre işlevler de bu amaçlara göre biçimlenir. Ancak, her toplumda değişiklik göstermeyen, bütün toplumlar için geçerli olabilen, eğitimin temel işlevleri vardır. Buna göre bir eğitim sistemi organize ya da reorganize edilirken başlangıç noktası, önce amaç, sonra işlev olmaktadır. Bütün toplumlarda eğitimin toplumsal işlevlerinden biri; toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır⁸⁸. Bu işlev sonucu, her kuşak kültür birikimini, önceki kuşaktan devralarak sürdürebilme yeteneği kazanmış olur. Eğitimin ikinci toplumsal işlevi ise; bireyin toplumsallaştırılması sağlanmak suretiyle, toplumun yapılması ve yapılmaması gereken değerlerinin bireye kazandırılmasıdır. Durkheim eğitimi şöyle tanımlamaktadır:

⁸⁵ İbrahim BAŞARAN: **Eğitime Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara, 1999a, S. 60

⁸⁶ BOZKURT 2004: S. 284; BOTTOMORE (ty): S. 296

⁸⁷ OZANKAYA 1999: S. 403; DOĞAN 2002: S. 175

⁸⁸ Mahmut TEZCAN: **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ankara Üniv. Eğt.Fak.Yay., No 91, Ankara, 1991, S. 42

*“Eğitim, toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta (ya da bireyde) hem bir bütün olarak siyasal toplumun hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve moral (ahlaki) yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir.”*⁸⁹

Durkheim’in tanımından da anlaşılacağı üzere eğitim, bireye belirli bilgi ve becerilerin yüklenmesi* olarak değil, çok daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmalıdır. Eğitim ile kastedilen, insanın biyolojik varlığını toplumsal yaşama uyarlama yoluyla potansiyel insaniliğini harekete geçirmektir, yani *“kişilerin insanlaşmasına yardımcı”*⁹⁰ olmaktır. Bu da iki soruyu beraberinde getirmektedir:

- İnsan olmak ne demektir?
- İnsanlaşmanın genel ve özel yolu nelerdir?⁹¹

Bu sorular aslında, felsefi bir disiplin olan etiğin kapsamı alanına girmektedir. Etik davranışın yaygın, içselleştirilmiş ve tercih edilmiş olarak benimsenmesi etkin bir etik eğitimini zorunlu kılar ki böyle bir eğitim, kişiye dışarıdan yüklenen paket ahlak programlarını değil, insanın özünde gizil ve potansiyel olarak var olan ve sosyal yanılısamlarla deforme edilmemiş değerlerin deşifre edilmesini ve açığa çıkarılmasını ifade eder. Buna göre insanoğlu doğuşundan bu yana iki tür var oluşun etkisi altındadır. Bunlardan birincisi ruhsal varlığıdır 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 yanılısamlara ya da yanılısamlara maruz kalmış bir varlıktır. Dolayısıyla etik eğitiminde izlenecek yol, kişinin bu yanılısamalardan 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.⁹²

⁸⁹ Aktaran DOĞAN 2002: S. 217

* Burada “yükleme” her iki anlamıyla da olumsuzdur ve durumu gereği gibi ifade eder: Bir yandan öğrenciye yüklenen bilgi ve beceri paketleri olarak, diğer yandan da öğrenciye ağırlık ve sıkıntı veren yükler olarak.

⁹⁰ KUÇURADÍ 1997: s. 35

⁹¹ KUÇURADÍ, a.g.y.

⁹² AKGÜNDÜZ 2005: S.2

Benzer bir yaklaşımı Jean Jacques Rousseau'nun eğitim felsefesinde görmek mümkündür. Birçok eserinde⁹³ insanın doğal ve sosyal varlığını karşı karşıya getiren Rousseau, medeniyetin yükselişinin kültür ve ahlak üzerine olumsuz etkilerine işaret etmiştir. Rousseau'ya göre medeniyetin gelişmesi ve dolayısıyla sosyalleşmenin aldığı biçim ile birlikte ahlaki saflık da bozulmuştur. İnsanoğlunun bünyesinde barındırdığı değerler, sosyal yaşamın getirdiği önyargılar ve yükler tarafından bastırılmakta ve körleştirilmektedir. Felsefesini bu yaklaşım üzerine kurgulayan Rousseau, "*Emil ya da Eğitim Üzerine*" isimli eserine şu sözlerle başlar: "*Yaradanın elinden çıkan her şey iyidir, her şey insanların elinde bozulur.*"⁹⁴

İnsan doğasına ve barındırdığı değerlere inanan Rousseau için, natüralist bir ahlak ve inanç sistemini savunarak kilise otoritesini zayıflatma teşebbüsü suçlamasıyla Paris Parlamentosu tarafından tutuklama kararı çıkarılır ve eseri yasaklanır⁹⁵. Bu zihniyet tam da Rousseau'nun karşı olduğu ve uyardığı zihniyettir çünkü bu, koşulsuz itaati öngören, eğitilenin sorgulama ve yargılama yeteneklerini tahrip eden bir eğitim sisteminin ürünüdür.

Buna göre verili bir eğitim sistemi, kendi felsefesini sosyal dünyanın belirli yanlısamaları ile temellendirirse, kişi üzerindeki etkisi, özgürleştirici ve gizil değerleri deşifre edici değil, sosyal dünyanın yanlısamalarını yaygınlaştırıcı, kökleştirici ve destekleyici bir nitelik arz eder. Prof. Dr. Hasan Akgündüz, bu durumu, Hıristiyan, İslam ve modern eğitim gelenekleri olmak üzere üç ayrı eğitim geleneği üzerinden somutlaştırmaktadır.⁹⁶

Özellikle ortaçağda temellerini kuvvetlendirmiş ve belli bir kurumsallığa erişmiş Hıristiyan eğitim geleneği, korkuya dayalı, yapay değerleri yaygınlaştırıcı eğitim felsefesinin tipik bir örneğini teşkil eder. İsa peygamberin öğretisi özünde sevgiye dayalı, her bireysel bilincin tanrısal bir özü olduğu inancını içeren bir mesaj iken, bu öğretiyi çarpık kurumsallaşma güdümüyle tamamıyla zıt bir istikamete, yani korkunun

⁹³ Bunlar arasında "İlimler ve Sanatlar Hakkında Konuşma", "İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Esasları ve Kaynakları" ve eğitim felsefesini en sistematik bir şekilde sergilediği "Emile ya da Eğitim Üzerine" sayılabilir.

⁹⁴ Aktaran Kemal AYTAÇ: **Avrupa Eğitim Tarihi**, M. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1992, S. 188

⁹⁵ A. Gülnihal KÜKEN: **Felsefe Açısından Eğitim**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1996, S. 140

⁹⁶ Bu üç eğitim geleneğinin aktarılması, büyük ölçüde Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'ÜN Yüksek Lisans Ders Notlarına dayanmaktadır. Bak. AKGÜNDÜZ 2005: S. 2-10 ve 12-20

hâkim olduğu yapay, dışsal bir denetim mekanizmasına dönüşmüştür. Bu yapay ve yanılısma temelli felsefe doğal olarak çarpık sonuçlar doğurmuş ve öğretinin zıddı bir eğilime yol açmıştır. Her korkuya dayalı sistem gibi bu da, korkuya sebep olan unsurların yokluğunda, yapılması istenmeyen davranışların deneyimlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu husus bir kaynakta şöyle değerlendirilmektedir;

“İnsan deneyiminin bireysel ve kolektif ölçekte sevgi enerjisinin kırılması ve korku egemen hatalı yaratım çizgisinde ilerlemesi insanı uç noktalarda doğal sınırları zorlayan tepkiselliğe sürükler. Bu durum kozmik bilinçten çıkan özsuynun varoluş dediğimiz formlar aleminde bütün kanallara nüfuz edememesi kökle meyve arasındaki beslenmenin sekteye uğraması ve hayat oyununun nemalandırıcı çizgiden tüketici çizgiye koymasına sebep olur.”⁹⁷

Benzer bir durumu İslam dünyasında da gözlemlemek mümkündür. Yapay kurumsallaşma burada da felsefesini korku üzerine inşa etmiş, insanın iç tanrısallığıyla olan diyalogu tamamen yasaklanmıştır. Korkunun hâkim olduğu yerde insana güven de ortadan kalkmıştır. İnsan yaşamı yadsımak ve bastırmak suretiyle suçluluk psikozunda cezalandırıcı bir tanrı karşısında kendini affettirmekle yükümlü iradesiz bir varlığa indirgenmiştir. Bilgi hiçbir şekilde insan doğasıyla ilgili olmayan ancak dıştan ruhani kimselerin insana yükleyebileceği dogmalar silsilesi haline gelmiştir. Dogmatik bilgilerin kesilmeksizin yeni kuşaklara aşılandığı mekânlar olarak medreseler, bu korku egemen düşüncenin varlığının devamını sağlamada büyük rol oynamışlardır. Bu husus bir kaynakta şöyle değerlendirilmektedir;

“Mesajın içeriğinden sarfinazar, mesaj kalıbının öyküleştirelmesi tarihsel kişiliğin mitleştirilmesi yani kanalın kaynak olarak-aracın amaç konumunda algılanarak soylasırtıcı sevgi enerjisinin korkuya dönüştürülmesi-kurumlaşmış İslam dini aracılığıyla toplumda grup egosunun kitlesel bilinci sömürmeye kalkıştığı iktidar ve güç aracına dönüştürülmesidir. Bu durum bireysel ve kolektif bilincin evrimine katkı sağlayan bir eğitim projesinin doğal oluşumu ve evrimleşmeyi engelleyen egosal bir vasıtaya dönüştürülmesi-kitlelerin hiçbir deneyseelliği olmayan dogmatik ve tek yol haritası olarak görülen bir öğretiden tarafından sömürülmesi ve kullanılmasıdır.”⁹⁸

Son olarak modernite ile gelişen eğitim felsefesi, yanılısamaları yaygınlaştırtıcı bir sistem olarak örnek verilebilir. Modernite ortaçağ dogmatizmine tepki olarak doğmuş bir hareketi temsil etmektedir. Din temelli korkunun güdümllediği dünya görüşünün reddi üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla özünde insani değerleri barındırır. Ne var ki bir tepki hareketi oluşu ve bu tepkiselliği dönüştürmek yerine

⁹⁷ AKGÜNDÜZ 2005: S. 12

⁹⁸ AKGÜNDÜZ 2005: S.15

*onu kuvvetlendirici bir yön kazanması, insani doğal değerlerin terk edilerek yerlerine seküler bir korku etiğinin ikamesi sonucunu doğurmuştur*⁹⁹.

İnsan doğasında var olan gizil, potansiyel değerlerin açığa çıkarılmasında ve deşifre edilmesinde etkili bir araç olan bilimsellik, bilimcilik olarak amaca dönüşmüştür ve yeni bir korku egemen sistemin temellenmesini sağlamıştır.

Tüm bu örneklerden hareketle, eğitimin, özelde etik eğitiminin, bireyin gizil doğal değerlerini ortaya çıkaracak bir rehber niteliği taşıması ve bu değerlerin deşifre edilmesini engelleyici bir takım yanılsamaların kökleşmesini engellemesi gerektiği söylenebilir.

Değerleri, insan davranış ve tutumlarının amaçlarını, süreçlerini ve sonuçlarını özü itibariyle simgeleyen parametreler olarak tanımlamak mümkündür. İnsan doğasında ruhsal öz ve zihinsel yanılsamalar olarak yaşanan ikiliğin sebebi bu parametrelerin gizil halden açığa çıkarılmaması ve hatta bunların sosyal, dışsal denetim mekanizmalarınca bastırılıp körleştirilmesidir¹⁰⁰. Buna göre insanın sahip olduğu değerler yelpazesini proaktif doğadaki değerler ve yapay korku benliğindeki duygusal yükler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu ikili payda doğal yaratıcılık – hatalı yaratım, sevgi davranışı – korku davranışı ve etkisel hareket – tepkisel hareket olarak da ifade edilebilir¹⁰¹.

Proaktif doğadaki değerler ile yapay korku benliğindeki duygusal yükleri arasındaki farkı, insan olma durumu ve bu duruma yabancılaşma ile açıklamak mümkündür. İnsan doğası gereği olumlu niteliklerle bezenmiş olmakla birlikte, bu niteliklerin etik eğitimi yoluyla deşifre edilerek ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyar. Aksi takdirde yapay korku benliği kişinin yaşantısı, tutum ve davranışları üzerinde hâkimiyet kurmak suretiyle, bu olumlu niteliklerin körelmesine, bastırılmasına sebebiyet verir. Dolayısıyla etik eğitimi, kişinin insanileşme eğitimidir, denilebilir. Bunun zıddı bir eğitim anlayışı, Rousseau'nun sözleriyle,

*“insanları gerçek benliklerinden [ayırmakta]; insan halini ve zamanını hiçe [saymakta], kendisine doğru ilerledikçe daima uzaklaşan bir istikbale doğru [gitmekte], bizim için olmayan bir hedef peşinde dolaştıkça, doğal mevkiimizden bizi [uzaklaştırmaktadır].”*¹⁰²

⁹⁹ AKGÜNDÜZ 2005: S. 18

¹⁰⁰ Saffet BİLHAN: **Eğitim Sosyolojisi**, DTCF Yayınları, Ankara 1996: S. 14

¹⁰¹ AKGÜNDÜZ 2006: S.29-35

¹⁰² Aktaran KÜKEN 1996: S. 154

1.2.2. Eğitim Etiği Olgusu ve Kavramı

Toplumsallaşma, eğitimin toplumsal temellerinin algılanmasında anahtar bir terimdir ve bir süreç olarak bireyin doğumundan itibaren bireyin içinde yaşadığı toplumun üyeliğini kazanmasında geçirdiği aşamaları ifade eder¹⁰³. Çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık bu sürecin karakteristik aşamalarıdır. Bireyin organik yetenekleriyle toplumsal davranışların öğretim ve eğitim aracılığıyla geliştirilmesi söz konusu aşamalar çerçevesinde gerçekleşir. Bu aşamalar içinde çocukluk ve ilk gençlik dönemlerinin ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Çocukluk dönemi için ailenin, ilk gençlik yani ergenlik dönemi için de okul ve sokağın belirleyici özelliklere sahip olduğu söylenebilir¹⁰⁴. Dolayısıyla kişiliğin oluşumunda aile, okul ve çevreden oluşan üçlü bir yapıdan söz etmek mümkündür. Ancak hemen eklemek gerekir ki eğitim, bu üçlünün basit bir toplamını değil, birbirleriyle uyumlu bir kaynaşmasını ifade eder. Bu durum, etik eğitimi için de geçerlilik taşımaktadır. Buna göre birey, etik gelişimini aile, okul ve sosyal çevrenin ortak etkileri altında sürdürür.

Örgün eğitim adı da verilen, belli bir zaman dilimi içinde belirli yaş gruplarına yine belirli kademelerde verilen, alışılmış türlere göre düzenli biçimde, mantıklı ve sistemli bir yolda yapılan yetiştirme ve eğitim¹⁰⁵, bu bağlamda bireyin etik gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Okul, hem sosyal bir çevre olması bakımından hem de planlı ve amaçlı bir eğitimin verilmesi bakımından öğrencinin hayatında büyük bir önem arz etmektedir. Okulda verilen eğitimin bileşenlerini öğrenci, eğitici ve öğretilen konu olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür¹⁰⁶. Öğrenci, diğer iki bileşenin doğrudan etkisi altındadır. Dolayısıyla etkin bir etik eğitimi için eğitim programlarının içeriği ve eğitici belirleyici olmaktadır.

Daha önce de ifade edildiği gibi, etik, bireyi özgürleştirmeyi hedefleyen bir felsefe disiplindir. Bu bağlamda okulda verilen eğitimin de hedefi sadece bilgi yüklenen değil, düşünen insanlar, düşündüğünü anlayabilen ve başkaları ile tartışabilen, dahası birey olabilmiş kuşaklar yetiştirmektir¹⁰⁷. Bu hedefe de ancak bilimsel

¹⁰³ KOCACIK 2003: S. 110

¹⁰⁴ DOĞAN 2002: S. 65

¹⁰⁵ Remzi ÖNCÜL: **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB Yayınları, Ankara, 2000, Örgün Eğitim Maddesi

¹⁰⁶ Şeyda OZİL: **Eğitimde Öğrenci Boyutu**; Baysal, Jale ve dig. (ed): **Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları**, İstanbul, S. 37–45, 1990, S. 38

¹⁰⁷ KÜKEN 1996: S. 34

düşüncenin hâkim olduğu bir sistem ile ulaşmak mümkündür. Bilimsel düşünce, elindeki verileri gözlemlemeye, ölçmeye, kanıtlamaya, yorumlamaya ve anlamaya yönelik bir düşünce biçimidir ve herhangi bir kısıtlama ya da sınırlama tanımaz. Özgür düşünceyi kendine şiar edinen birey, karar verme durumunda kaldığında, bunu verili otoritelere bırakmaz ve seçimi kendi yapar¹⁰⁸. Aksi halde öğrenci, edilgenleşir, birey olamaz, potansiyel insaniliğini gerçekleştiremez. Etik eğitimi özelinde birey, özgür düşünmeye teşvik edilmeli ve korku temelli eğitim modelinden kaçınılmalıdır. R. Şermin bu hususu şu sözlerle dile getirmektedir:

“Ahlaki yaşamın kurulması için çocuğun içinde yaşadığı koşulları ayarlanması, eğitimin temel sorunlarından biridir (...)Eğitimin temelini korku değil, sevgi oluşturduğu zaman çocuk, kişiler arasındaki ilişkileri çok erken anlamaya başlar. Korku içinde büyütülen çocuk yetişkin olduğu zaman da çoğu kez ahlaki gelişimin özgürlük aşamasına erişmekten uzak kalabilir.”¹⁰⁹

Eğitim, bir insan şahsiyetinin oluşumuna bir başka insanın müdahale etme hareketleridir¹¹⁰ ve bu müdahalenin taşıyıcısı eğitimidir. Dolayısıyla öğretmenin, öğrencinin gelişiminde* önemli bir yeri bulunmaktadır.

Öğretmen öğrenci için bir model olma durumundadır. Onun görevi, kendini yetiştirmiş düzenli bir ‘kafanın’ nasıl düşündüğünü ve değerlendirdiğini elinden geldiğince canlı bir biçimde göstermektir. Öğretmenlik sanatı, çok büyük oranda, yüksek sesle, ama anlaşılır, akla uygun biçimde düşünme sanatıdır. Kitapta kişi kendi düşüncelerinin vardığı sonuçlara okuyucularını inandırmaya ve ikna etmeye çalışır; derslikte ise öğretmen olarak insanın nasıl düşünmesi gerektiğini, doğru ve güzel düşünebilmenin insana ne denli yüce mutluluk verebileceğini göstermekle görevlidir. Bu nedenle, öğretmenin varsayımlarını, soruna ilişkin olguları, yöntemleri ve yargıları açıkça ortaya koyup bunları görülür kılmaları gerekmektedir. Öğretmenin, kendi tercihini ortaya koymadan önce, sorunlarla ilgili tüm moral seçenekleri bütün açıklığı ile ortaya koyması; kendi tercihini belirttiği her seferinde bunu da yapmaktan kaçınmaması gerekir.¹¹¹ R. Billington bu konuda şu görüşü dile getirmektedir: *“(...) iyi öğretmenlik, konuya ilişkin bilgiden öte şeyler gerektirir; bu bilgiye, öğretileceklere duyulan sempaside*

¹⁰⁸ SAYIN 1990: s. 26; OZİL 1990: S. 37

¹⁰⁹ KÜKEN 1996: S. 34

¹¹⁰ BAŞARAN 1999a: S. 60; OZANKAYA 1999: S. 448

* Bu gelişimi dört boyutta incelemek mümkündür: bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve total bilinç dönüşümü.

¹¹¹ Aktaran R. BILLINGTON: **Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, S. 396

eklenmelidir ve onların da öğretmen kadar, eğitim sürecinde, hakları olduğu unutulmamalıdır”¹¹².

Öğretmen, öğrenci üzerinde, öğretim metotlarını uygulama ve davranış modeli olma bakımından iki türlü etkiye sahiptir¹¹³. Olumlu değerlerin çocuklar tarafından kazanılması, bu bağlamda, hem etkin metotların uygulanmasıyla hem de çocukların birinci derecede tesiri altında kaldıkları kişiler olarak öğretmenlerin örnek davranışlar sergilemesiyle mümkündür. Etik eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmen sınıf ortamında; öğrencilerini düşünmeye sevk etmeli, öğrencilerine sorumluluk vermeli, öğrencilerini cesaretlendirmeli, öğrencilerine paylaşım ve tartışma imkânı vermeli, grup çalışmalarını teşvik etmelidirler¹¹⁴

Ders işlenirken izlenecek yöntemlerin yanında öğretmen, öğrettiklerinin başarılı bir uygulayıcısı da olmak durumundadır. Öğretmenin bir yandan etik değerleri öğretmesi, diğer yandan da bunları hayata geçirmekten kaçınması, etik eğitiminin etkinliği açısından düşünülemez. Özellikle çocukluk ve gençlik çağlarında kişinin kendisini bir başkası ile özdeşleştirme eğilimi taşıdığı göz önüne alındığında, öğretmenin davranışları ile öğrenciyi ne derece etkisi altına alabileceği daha iyi anlaşılacaktır.

Eğitim, kolektif bilincin, toplu yaşamın yaratmış olduğu en temel evrimleştirme aygıtıdır. Buna göre bireyin kolektif bilinç ile etkileşiminin sağlanması ve toplumsal yaşama uyumunda kılavuzluk yapılması eğitimin esas görevinin ana hatlarını oluşturmaktadır. Unutulmaması gereken nokta, eğitimin ruhsal, fiziksel ve zihinsel bir faaliyet biçimi olduğudur. Dolayısıyla birey eğitim sürecinde hem fiziksel, hem ruhsal hem de bilişsel yetilerini geliştirir ve evrimleştirir¹¹⁵. Bu sebeple ders içerikleri analiz edilirken sadece bilişsel içerikler dikkate alınmaz; aynı zamanda o dersin, bireyin insanileşme sürecine neler kattığı da göz önüne alınır. Bu durum, eğitimin bütünselliğine işaret etmektedir. Ayrıca hayata hazırlayan okulun hayatla bağlantısı kesik, hayata tamamen yabancı, hayatta kullanılmayacak, işe yaramayacak şeyleri öğretmesi anlamsızdır. Okulun amaçlarına tam ulaşabilmesi için hayatla iç içe olması,

¹¹² R. BILLINGTON :A.g.y.

¹¹³ Savaş BÜYÜKKARAGÖZ / Cuma ÇİVİ: **Genel Öğretim Metotları**, Atlas Yayınları, Ankara, 2000, S. 280

¹¹⁴ Betül AYDIN: **Bireysel Özgürlük ve Erdem**; içinde: Orhan OĞUZ ve dig. (ed): 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, SEDAR Yayınları, İstanbul, S. 95–110, , 2001, S. 101

¹¹⁵ AKGÜNDÜZ 2006, s.49-51

hayatın aynısı olması ve hatta geleceğe yönelik kişiler yetiştirmesi dolayısıyla hayata rehberlik etmesi de gerekmektedir¹¹⁶.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında, etkin bir etik eğitimi için eğitim sisteminin de tüm unsurları ile birlikte etik değerlere bağlı olduğu/olması gerektiği anlaşılacaktır. Sonuç olarak;

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. İnsanla değerleri arasındaki fark diğer varlıkların bir veya iki kaliteye göre programlanmış olarak kanal olması, insanın ise bütün yaşam enerjisi kalitelere farkındalıklar ve özgür iradeyle kanal olma kapasitesine sahip olabilmidir. Mutlak ve görgül nedenli ve nedensiz arasındaki tavassut insanın arzu ve eylem ayakları 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 yanılışına odaklanan alıcı moddaki hatalı yatırım formatıdır. ... Bu insanın özgür iradesinin sağladığı bir ayrıcalıktır. Herkes kökende yaşam enerjisinin yaratıcı ve yok edici deneyimlerinde temel sorunsal referans deneyimlerdir. Bu değerlerin kaynağının ne olduğu ve nasıl işlediği kısaca insan bilincini kodlayan korku ve sevgi değerlerinin ayırt edici niteliklerini ve tabi etik eğitiminin misyonu birbiriyle ilintili stratejik sorular grubunu oluşturur. Eğitim düşüncesi tarihi boyunca insan bilincinin genetik kodlaması noktasında değerlerin kaynağı itibariyle içkin ve dış değerler yelpazesi ve secereleri üzerinde durulmuştur. İçkin değerler oluşturulmamış yaşam enerjisinin kendinde varolan koordinatları yani doğal değerler yelpazesini temsil eder. Dış değerler ise zihin yapımı insana dışarıdan yüklenen kendini kullanma talimatlarıdır. Din, hukuk, ahlak değerlerinin bir bölümü içkin değerleri bir bölümü de oluşturulmuş ve dıştan yüklenen değerleri temsil eder.¹¹⁷

Bilimsel tespiti, etik eğitimi ile hedeflenen ve kazandırılmak istenen boyutun apaçık bir tespitidir.

1.3. Ortaöğretim Programlarında Omurga Vizyon Olarak Etik Eğitime İlişkin Duruşların Tarihsel Gelişimi / Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, iki aşamalı bir savaşın sonucudur: Bunlardan birincisi işgalci devletlere karşı verilen askeri savaş, diğeri ise eski imparatorluğun kurum, kuruluş, değer ve ideolojik formasyonuna karşı yürütülen kültür savaşıdır. İkinci aşamanın en az ilk aşama kadar önem taşıdığı bilincinde olan ve bunu sık sık dile

¹¹⁶ İbrahim BAŞARAN: **Eğitim Yönetimi**, Feryal Matbaası, Ankara, 2000a, S. 44; Nihat BİLGİN: **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1994, S. 25–26

¹¹⁷ Hasan AKGÜNDÜZ, **“Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler”** Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır, 2006, s:16.

getiren Mustafa Kemal Atatürk, Osmanlı İmparatorluğu yerine modern bir ulus devlet kurmak için, başta eğitim olmak üzere birçok düzenleme yaparak toplum bilinç dönüşümlü bir toplum oluşturmak üzere gerekli tedbirleri almıştır.

Modern bir ulus devleti kurmak, basit bir siyasi değişiklik değildir; hayatın her noktasına nüfuz eden bir değişimi ifade eder. Bu durum, dolayısıyla etik eğitiminde de yansımalarını bulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun geniş coğrafik yapısı, değerler yelpazesinin de geniş olmasına yol açtığından, yurdun bir yanında geçerli olan değerlerin diğer yanında tanınmaması gibi sonuçlara yol açmıştır. Din ve baskı ağırlıklı bir geleneğin, kökleri olmayan batıcı bir anlayışla birlikte var oluşuna milli bir eğitim vizyonu ile son veren Cumhuriyet, eğitim alanında yaptığı atılımlarla genç neslin bütünsel bir etik duruşu kazanmasını hedeflemiştir. Bu bağlamda etik duruşun kazandırılmasında, cumhuriyet devrimlerinin temel taşı, laiklik anlayışının hakim kılınmasıdır.¹¹⁸.

1.3.1. Ortaöğretim Programlarının Cumhuriyetin Gelişim Çizgisi İçindeki Evrimi ve Türleri

Her ulus devlet kuruluşundan itibaren coğrafi sınırlar içerisinde bulunan halkı, millet yapmak için, belirli idealler, değerler, inançlar, tutumlar etrafında bütünleştirme, eğitim ve dil birliğini sağlama, çeşitli sosyal sınıflar arasında çatışmaya yol açan farklılıkları giderme çabası göstermektedir¹¹⁹. Böyle geniş açılımlı bir modernleşme hareketinin, doğal olarak eğitim sistemini de ihtiyaca göre yeniden düzenlemesi kaçınılmazdır. Var olan eğitim modeli, bahsedilen modernleşme boyutlarını güdümlenecek biçimde değişime tabi tutulmuştur.

İyi eğitim görmüş, bilinçli bir toplumun varlığını, yeni inkılâpların ve cumhuriyet yönetiminin yerleşmesi ve yaşamasının ön şartı olarak gören Atatürk, eğitim sisteminin ülkemizin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak yeni baştan kurulmasını ve bu eğitimin aynı zamanda toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmasını gerekli görmüş ve bu yüzden, Kurtuluş Savaşı'nın en buhranlı günlerinde bile millî eğitim sorunlarına eğilmiş ve 15 Temmuz 1921'de I. Maarif

¹¹⁸ AKGÜNDÜZ 2006: S. 22

¹¹⁹ Nuri BİLGİN: **Açış Konuşmaları**; içinde: Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1997, 13–15

Kongresi'ni toplamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu yaklaşımla belirlenen millî eğitim politikası, temelde üç ana amaca yönelmiştir¹²⁰:

- Milli kültür birliğinin sağlanması
- Vatandaşlık eğitiminin ve ortaöğretimin yaygınlaştırılması
- Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi

Atatürk'ün ivedi biçimde eğitim meselesi üzerine eğilmesi kaçınılmazdı. Cumhuriyet öncesi eğitim kurumları millî olmaktan ve bir birlik arz etmekten uzaktı. Okullar, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri ele alındığında, birbirine kapalı dikey kuruluşlar halinde üç ayrı kanalda (1. Mahalle mektepleri ve medreseler, 2. Yenileşme dönemi okulları 3. Kolejler ve azınlık okulları) yapılanmıştır¹²¹. Bu üç kanalda üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin, hatta üç ayrı çağın insanı yetiştirilmekteydi.

Görüldüğü üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda yaygın ve birleşik bir eğitimden söz edebilmek mümkün değildir. Bu başıbozukluğun hayatın diğer alanlarına da yansıdığı bilincinde olan Mustafa Kemal Atatürk, eğitim alanında yapılacak çalışmalarla Kurtuluş Savaşı'nın pekiştirileceğini, 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan I. Maarif Kongresi'nin açış konuşmasında şöyle ifade etmiştir:

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedenniyatında (gerileme tarihinde) en mühim bir amil (etken) olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından (batıl inançlarından) ve evsaf-ı fitriyemizle (doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle) hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, Şarktan ve Garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle (milli ve tarihi özelliğimizle) mütenasip (uyumlu) bir kültür kastediyorum”¹²².

¹²⁰ Şerif BUDAK: **Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi**, Milli Eğitim dergisi 160, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/budak.htm>

¹²¹ İlhan BAŞGÖZ: **Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995b, S. 3; BİLİM 1998; İbrahim BAŞARAN: **Türkiye'de Eğitim Sistemi**, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996, S. 12; Hasan Ali KOÇER: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, MEB Yayınları, Ankara, 1991, S. 6

¹²² Yahya AKYÜZ: **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, S. 279–280 “Şimdiye kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin milletimizin gerileme tarihinde çok önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli eğitim programından söz ederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiçbir alakası olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ya da Batı'dan gelebilecek tüm etkilerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür kastediyorum.”

Milli bir kültür de ancak milli bir eğitim sistemi ile mümkün olduğundan, henüz Kurtuluş Savaşı devam ederken çalışmalara başlanılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, bu eğitim sisteminin amacını, bir başka yerde,

*“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.”*¹²³

şeklinde belirtmiştir.

Cumhuriyet, hem siyasal alanda hem de kültürel alanlarda Osmanlıdan farklı bir şekilde ciddi ve kararlı bir modernleşme siyaseti izlemiştir. Bu durum Osmanlı Devleti’nde görülen batılılaşma hareketinden nitelik olarak farklıdır. Osmanlı Devleti, Batılılaşma mecburiyetinde kaldıktan sonra kendi eski kurumlarına dokunmadan, onların yanı sıra Batılı kurumları kurup desteklemeye başlamıştır¹²⁴. Osmanlı hükümetleri başlangıçta doğrudan doğruya medreseleri hedef almamış, ilk ve ortaöğretim düzeyinde çalışmıştır. İlköğretim düzeyinde önce Sıbyan Mektepleri ıslah edilmek istenmiş, bu mümkün olmayınca, Devlet "iptidai" adlı ortaokullar kurmaya ve modern ders araç ve gereçleriyle modern öğretim metotlarını bu okullarda uygulamaya başlamıştır. Medreseler de vakıf kuruluşları oldukları için, devletin bunlardan desteğini çekmesine rağmen, yaşamaya devam etmiştir. Medreseler hem ortaöğretim hem de yüksek öğretim düzeyinde eğitim kurumları olarak Batı tipi rüşdiyelerin, idadilerin, sultanilerin, yüksek okullar ve Dârülfünun yanı başında yaşamaya, öğretim yapmaya, öğrenci yetiştirmeye devam etmişlerdir¹²⁵. Üstelik medreseden yetişenlerle mektepten yetişenler az çok birbirlerine zıt hayat görüşlerinde kişiler olmuşlardır. "Alaylı" ve "mektepli" subayların birbirlerine düşmanlığı gibi, medreseden yetişenlerle mektepten yetişenler de birbirlerine düşman olmuşlardır. "Mektep programlarında" din derslerinin ve ibadetlerin zorunlu olması, bazı bilim dallarının dinin süzgecinden geçirilmesi, İslâm inançlarına aykırı şeyler anlatılmaması vs. bu düşmanlığı engellemiştir.

¹²³ A. B. PALAZOĞLU: **Atatürk’ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri**, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1999, S. 213

¹²⁴ Osman KAFADAR: **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Vadi yayınları, Ankara, 1997, S. 12–14; Cahit Yalçın BİLİM: **Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998, S. 284

¹²⁵ KOÇER 1991: S. 6–7

Tüm bu unsurlar göz önüne alındığında, Cumhuriyetin eğitim hamlesinin nitelikleri daha kolay anlaşılır. Çünkü bu hamle, yüzeysel bir revizyondan, kısmi bir iyileştirmeden daha fazlasını ifade etmektedir¹²⁶.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ana hatları ve ileri gelenlerin yaptıkları konuşmalar baz alındığında, bu dönemde uygulanan eğitim politikalarının temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Milli bir eğitim
- Milli eğitimin temeli milli bir kültür
- Eğitimde birliğin sağlanması
- Karma eğitim
- Yaygın eğitim
- Nitelikli eğitim.¹²⁷

Unutmamak gerekir ki Atatürk, milli bir birlik arz etmekten uzak, yıkılmaya yüz tutmuş bir imparatorluğun sınırları içerisinde çocukluğunu ve gençliğini geçirmiştir. Dolayısıyla bir yandan Kurtuluş Savaşı'nı yürütürken, diğer yandan da imparatorluğun çöküş koşullarını araştırmaya yönelmiştir¹²⁸. Milli eğitim ve kültürün yokluğunun temellerini eğitim birliğinin eksikliğine bağlayan Atatürk, çok geçmeden bu hususta da gerekli tedbirleri almaya yönelmiştir. Buna göre “eğitimde birliğin sağlanması için (...) 430 sayılı Tevhidi Tedrisat (Eğitim Birliği) Kanunu ile eğitim sistemimizde Tanzimat'tan beri süregelen “dinî-dünyevî” eğitim ikiliği giderilmiştir.”¹²⁹ “1924 yılı Mart ayında, halifeliğin kaldırılması, Osmanlı hanedanının yurtdışına çıkarılması, Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti'nin (Din İşleri ve Vakıflar Bakanlığı'nın) lağvedilmesine ilişkin yasalarla birlikte Millet Meclisi tarafından kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim alanındaki en önemli reformdu”¹³⁰. Bu reformun içerdiği düzenlemeler şunlardır:

- “Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

¹²⁶ AKYÜZ 1994: S. 297

¹²⁷ Bu özelliklerin tespitinde BUDAK 2003, AKYÜZ 1994 ve ÇETİN / GÜLSEREN 2003 eserlerinden faydalanılmıştır.

¹²⁸ AKYÜZ 1994: S. 304

¹²⁹ BUDAK 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/budak.htm>

¹³⁰ İsmail KAPLAN: **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, S. 159

- *Şer'îye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.*
- *Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.*
- *Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır.*"¹³¹

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde laikliğe doğru ilk adım olması bakımından çok kapsamlı sonuçlara yol açmıştır¹³². Bunlardan ilki Eğitim Bakanlığı'na devredilen medreselerin aynı yıl içerisinde kapatılmasıdır. Bunların yerlerine açılan İmam ve Hatip okulları da 1929–1930 yıllarında tamamen kapatılmıştır. İkinci olarak 1927 yılında köy ortaokulları hariç, din dersleri ilk ve ortaokulların eğitim programlarından çıkarılmıştır. Üçüncü olarak, 1929–1930 yılı itibariyle Arapça ve Farsça dersleri ortaokul eğitim programlarından çıkarılmıştır. Dördüncü olarak ise azınlık ve yabancı okullar Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.

Döneme damgasını vuran bir başka eğitim atılımı da yine Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun bir uzantısı olan karma eğitime geçilmesidir. Cumhuriyet öncesi dönemde görülen kız ve erkeklerin ayrı okullarda eğitim ve öğretim görmesi böylece son bulmuş, teknik zorunluluklar dışında kız ve erkekler aynı derslikte yer alır olmuşlardır.

Bir başka belirtilmesi gereken hedef, Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarının eğitimin niteliğine yönelik iyileştirmelerdir. Bu iyileştirmeleri bilimsel, laik, ezber karşıtı, pratiğe yönelik ve taklitçiliğe karşı olmak üzere beş başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki olan bilimsel eğitim, bilimsel bilgiye dayanan, öğrenciyi boş ve geçersiz bilgilerle donatmaktan kaçınan bir eğitim anlayışını ifade etmektedir.

Bunun dışında bilimsel eğitimin tamamlayıcısı olarak Cumhuriyet politikalarının belkemiği laik eğitim anlayışı da anılmalıdır. Daha evvel de ifade edildiği üzere Atatürk, bu hususta karalı bir politika izlemek suretiyle milli eğitimi dini hurafelerden temizlemeye özel bir önem göstermiştir. Cumhuriyetin karşı olduğu bir başka husus ise ezberci bir eğitim anlayışıdır.

¹³¹ AKYÜZ 1994: S. 299

¹³² KAPLAN 1999: S. 159–160; AKYÜZ 1994: S. 299–300; ÇETİN / GÜLSEREN 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm>

Cumhuriyet öncesi dönemin bir başka problem kaynağı ise temelde teorik eğitimin hedef alınmasıdır. Oysa genç Cumhuriyet yalnız teorik değil aynı zamanda mesleki teknik konulara da hâkim bir nesle ihtiyaç duymaktadır.

Son olarak taklitçiliğin yaygın olduğu bir eğitim anlayışının, Cumhuriyet kadrolarınca ortadan kaldırılmak istendiğini belirtmekte fayda vardır. Atatürk her fırsatta, yüzünü Batıya dönüşünün taklitçilik için değil, yararlı yönleri benimsemek için olduğunu ifade etmektedir:

*“Biz, Batı medeniyetini taklitçilik yapalım diye almıyoruz. Onda iyi olarak gördüklerimizi, kendi bünyemize uygun bulduğumuzu benimsiyoruz.”*¹³³

Tüm bu özellikler dikkate alındığında cumhuriyetin ilanının basit bir siyasi model değişikliğinden çok öte anlamlar taşıdığı görülmektedir. Genç Cumhuriyet, bir ulus yaratmak için var olan kurum ve kuruluşlarını değişikliğe gitmiş ve bu değişikliklerin başında da eğitim sistemi gelmiştir. Hayatın her alanında modern kriterleri hedef edinen Cumhuriyet kadroları, bu emele ulaşmak ve yeni yetişen nesli bu kriterlerin savunucuları ve geliştiricileri olarak yetiştirmek üzere Osmanlı İmparatorluğu'nun köhnemiş eğitim modelini terk etmiştir¹³⁴.

Modern bir ulus yaratmak için en zaruri ihtiyaç eğitim birliğidir. Osmanlı İmparatorluğu'na baktığımızda böyle bir yapıdan bahsedebilmek imkânsızdır. Farklı eğitim kurumlarında farklı zihniyetler yetiştiren bir sistem bulunmaktadır. Dolayısıyla İmparatorluk sadece milli anlamda değil, ama aynı zamanda kültürel ve zihniyet olarak da bölünmüşlük arz etmektedir. Bu sorun Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ortadan kalkmış, Türk Milleti bu kanunun kabulü ile birlikte aynı tip eğitim kurumlarında eğitim sürecini tamamlama imkânı elde etmiştir. Artık eğitimin kaynağı dini, batıcı, askeri vb. çok başlı değil, milli olmak üzere tektir¹³⁵. Milli bir eğitim de dolayısıyla milli bir ahlak gerektirmektedir. Bu bağlamda milli kültür ve ahlakın yaygınlaştırılmasında, özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında, okul en temel evrimleştirici aygıt olarak öne çıkmaktadır. İsmet İnönü'nün 18 Mart 1942 İzmir konuşması bu hususta önemli ipuçları sunmaktadır:

¹³³ Aktaran BUDAK 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/budak.htm>

¹³⁴ İbrahim BAŞARAN: **Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi**; içinde: Fatma GÖK (ed): **75. Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, S. 91–110, 1999b, S. 97

¹³⁵ KAPLAN 1999: S. 139; BAŞARAN 1999b: S. 98

*“Ancak ahlaklı ve karakterli çocukların bilgilerinden memleket faydalanır. Yavrularımız, memleketin ilerisi kendi ellerinde olduğunu bilerek kudretli ve bilgili olduğu kadar ahlaklı ve karakterli olarak yetişmelidirler. Böyle bir yüksek amaç, küçük yaşta, mektep sıralarında zihinlerde yerleşirse sağlam olur.”*¹³⁶

İsmet İnönü’ nün sözlerinden de anlaşılacağı üzere Genç Cumhuriyet eğitim meselesi, özellikle etik eğitimi üzerinde hassasiyetle durmaktadır.

Heyet-i İlmiyeler

Eğitim ve öğretimin Milli Eğitim Bakanlığında toplanmasının ardından, hem eğitime bir yön vermek, hem de sorunları çözmek amacıyla, bakanlık tarafından bir dizi çalışma başlatılmıştır. Bu kapsamda, Heyet-i İlmiye denilen kurullar oluşturularak toplantılar düzenlenmiş ve bu toplantılarda ortaöğretimle de ilgili bazı kararlar alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Heyeti İlmiyesi'nin 15 Temmuz 1923 de başlayan ilk toplantısı, hazırlık dönemi cumhuriyet eğitiminin en olumlu çalışması ve aynı zamanda Milli Eğitim Şuralarının bir çeşit başlangıcıdır. Artık cephe savaşı kazanılmış, eğitim savaşına başlanmıştır. Bu toplantıda, Türkiye'nin bütün eğitim sorunları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Birinci Heyet-i İlmiye'de ortaöğretim alanıyla ilgili olarak ise; "Sultani" adının "lise" olmasına karar verilmiş, liseler bir ve iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. 1923'den önce 55 olan ortaöğretim kurumunun, cumhuriyetten sonra hızla artarak 74 'e ulaştığı vurgulanmıştır.¹³⁷

İkinci Heyet-i İlmiye, 1924 yılında, Türk eğitimini yeni devlet düzenine uydurmak ve eğitim sistemini yeniden kurmak amacıyla toplandı. Çünkü Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Eğitim Bakanlığının elindeki okulların sayısını arttırmış, medreseler ve diğer dinî okulları kapatmıştı. Bütün okullarda laik bir eğitim zihniyeti yerleştirilmeye çalışılıyordu.

¹³⁶ Reşat ÖZALP / Aydoğan ATAÜNAL: **Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, MEB Yayınları, Ankara, 1977, S.156

¹³⁷ Hasan CİCİOĞLU: **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi, Eğt. Bil. Fak., Ankara 1985: S. 133–134

Orta dereceli askerî okulları da bünyesine alan bakanlık, okullar ve programlar sorununu çözmek için tekrar bir Heyet-i İlmiye toplamıştır. Bu yüzden İkinci toplantıda, okulların dereceleri, ders kitapları, eğitim programlarının programları vs üzerinde durulmuştur.

Cumhuriyet döneminde, gerek milli eğitimin ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılması, gerekse eğitim ve öğretimin sorunlarına çözüm yolları bulunması amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışma yöntemi de, daha geniş katılımlı Milli Eğitim Şuraları toplamak olmuştur. Bu şuralarda şüphesiz ortaöğretim ile de ilgili birçok çalışma yapılmış ve toplumsal dönüşümü de içeren birçok kararlar alınmıştır.

Milli Eğitim Şuraları

17–19 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan ilk şurada, ortaöğretim ile ilgili şu konular incelenerek karara bağlanmıştır:

- Ortaokul ve liselerin sınav ve disiplin yönetmelikleri ile öğretim programları yeniden düzenlenmiştir.
- Ortaöğretim öğrencilerine yaptırılacak yazılı ödevler hakkında yönetmelik belirlenmiştir.
- Derslerin öğleden önceye alınması ve öğleden sonraları, ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde zorunlu olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak eğitim çalışmalarının yapılması karar bağlanmıştır. Bu sayede, etik eğitiminin sadece ders saatleri içine sıkıştırılmış teorik yüklemeler olması engellenmek hedeflenmiş ve öğrencilerin, öğretmenler gözetiminde öğrendiklerini uygulama imkanı sağlanmak istenmiştir.

Cumhuriyetin ahlak eğitimine gösterdiği hassasiyeti 15- 21 Şubat 1943 tarihleri arasında toplanan II. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminden de fark edebilmek mümkündür. Bu şuranın temel gündemini *okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi* oluşturmaktadır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel' in açış konuşması bu bakış açısını açık bir şekilde ifade etmektedir:

“Bu üç meseleden birincisi okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesidir. (...) Çocuklarımıza, doğruluğun kişiye verdiği vicdan huzurunu, ancak doğru bir insanın memleketine faydalı olmak imkânını bulabileceğini ve çünkü etrafındaki insanların bu

şartla ona inanacağını; doğru vatandaşlardan tereküb eden bir cemiyette insanların birbirine inanarak iş görebileceklerini; (...) doğru olmanın ve doğruyu söylemenin insana bütün hareketlerinde hürriyet ve istiklal verdiğini ve doğru insanın yalnız bu karakteriyle bir şahsiyet olacağını gösterelim."¹³⁸

II. Milli Eğitim Şurası bu gayesini gerçekleştirmek üzere bir ahlak komisyonu kurmak suretiyle çalışmalarını derinleştirmiştir. Ahlak komisyonunun raporunda okullarda ahlak eğitimi birbirini tamamlayan üç amaca bağlıdır:

*"Türk diline, kültürüne, inkılâbın eser ve esasların, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk, bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş bir insan, kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmek."*¹³⁹

Okullarda ahlak eğitiminin amaçlarını sıralayan komisyon, ayrıca "İdeal Türk Çocuğu"nu şöyle tanımlamıştır:

- *"İyi, doğru ve güzel olan manevi değerleri benimseyerek yaşar ve etrafındakileri yaşatmaya çalışır. Kendi günlük hayatında çalışma ve başarılarıyla milletine en çok faydalı olur. Kendi menfaat ve saadetini milletin menfaat ve saadetinde arar ve bulur. Vazifesinde titizdir. Kendi hakları gibi başkalarının haklarını da aramakta uyanıktır.*
- *Milli egemenliğin ifadesi olan kanunlara bilgi ve sevgi ile uyar.*
- *İyi ve doğru işlere kendi teşebbüsü ile sarılır. Bilgi ve karakterine dayanarak çalışır ve işin sorumluluğunu çekinmeden üzerine alır. İyi ve doğru bildiği şeyleri cesaretle müdafaa eder.*
- *Cemiyet işlerinde yurttaşlarıyla el ve emek işbirliği yapar. Geçmiş nesillerin bıraktıkları maddi, manevi, milli ve insani değerleri yalnız korumakla kalmaz, onları zenginleştirerek kendinden sonra gelenlere devreder.*
- *Milletini en yüksek medeniyet seviyesine çıkarmayı ülkü bilir."*¹⁴⁰

2—10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan üçüncü şurada, ağırlık mesleki ve teknik eğitime verilmiştir. Şuraca, ortaöğretimin sorunlarını araştıran bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyonun çalışması sonucunda ortaokul ve liselerde formasyon eksikliğinin olduğu, bunun da bir takım metot ve öğretim programlarının yetersizliğinden ileri geldiği raporda sunulmuştur.

1949 yılında toplanan dördüncü şurada, yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi ve lise ders konularının dört yıllık sisteme göre belirlenmesi

¹³⁸ ÖZALP / ATAÜNAL 1977: S. 156 ve 158

¹³⁹ ÖZALP / ATAÜNAL: a.g.e.: S. 174

¹⁴⁰ ÖZALP / ATAÜNAL: a.g.y.

kararlaştırılmıştır. Yeni ortaokul program taslağının, eğitim ve öğretim anlayışı ve uygulanışı bakımından, ortaokul programına paralel ve ahenk sağlayıcı, ortaokulları özlenen bir eğitim kurumu haline getirici yapıda olduğu ileri sürölmüştür. Liselerin öğretim sürelerinin uzun tartışmalar sonucunda üç yıldan dört yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır.

Beşinci Milli Eğitim şurası 1953 yılında toplanmıştır. Ancak okul öncesi eğitim ve ortaöğretimle ilgili kararlar almıştır. Altıncı şura ise mesleki ve teknik eğitim üzerinde durmuştur.

Yedinci şurada, ortaöğretimin sorunları değerlendirilmiştir. Özellikle sınıf geçme ve sınav yönetmeliği ele alınarak, başarının dört ayrı notla, başarısızlığın ise, tek notla değerlendirilmesi istenmiştir. Liselere girişin bir kayda bağlı bulunması için teklifler ileri sürölmüş, bunun gerekçesi olarak da, liselerde aşırı yığılmanın, liselerin kalitesini düşürücü, diğer meslek okullarını köreltici olması gösterilmiştir. Bu sebeple, 1963–1964 öğretim yılında bu kurumlara sınavla öğrenci alınmış, bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Ayrıca bu şurada ortaöğretimde rehberliğin önemi üzerinde durulmuştur.

1970 yılında toplanan sekizinci şurada, ortaöğretimle ilgili olarak; 12–14 yaş öğrencilerinin ortaöğretimin 1. kademesinde, 14–17 yaş öğrencilerinin ise, ikinci kademesinde eğitim göreceği belirtilmiştir. şurada, ikinci kademenin çeşitli programlarına yönelmenin "yol gösterici" nitelikte olup "zorlayıcı" olmadığını belirtilerek, ikinci devre ortaöğretimin, yükseköğretime hazırlayan çeşitli programlar arasında sınıflara göre yatay ve dikey geçiş yolları sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca bu şurada, ortaöğretim sistemimizin kuruluşu ile, yüksek öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konusunda Türk eğitim sisteminin yapısını ilgilendiren önemli kararlar alınmıştır. Bu çerçevede, ortaöğretimin ikinci devresinde yer alan genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının bir bütünlük içine alınması, yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim programının çeşitlendirilmesi, bu programlardaki derslerin ortak temel, özel dersler ve seçmeli dersler olarak tespit edilmesi sağlanmıştır.

1974 yılında toplanan dokuzuncu şurada ortaokul sekiz yıllık temel eğitimin içine alınmıştır. Beş yıllık ortaokul 3 yıllık ortaokul ile birleştirilerek, 8 yıllık mecburi

temel eğitim veren kurum haline dönüştürülmüştür. Örgün eğitimin 8 yıl boyunca zorunlu tutulması, etik eğitiminin örgün eğitim aracılığı ile sürekliliğini sağlamıştır.

1981 yılında toplanan onuncu şurada öncelikle ortaöğretim okulları iki grupta toplanmıştır. Bunlar:

1. Tek amaçlı liseler (değişik programlı tek tip lise)
2. Mesleki ve teknik okullardır.

Ayrıca, öğrencileri bir işe ve mesleğe veya yükseköğretim kurumlarına hazırlayacak, çok amaçlı tek tip liselerin açılması hazırlıklarına başlanmıştır.

Değerlendirme

Cumhuriyet dönemi ortaöğretim programlarının, genel olarak ele alındığında, etik eğitimi açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. Her ne kadar bu programlar, eğitimi Türk toplumunun ekonomik, siyasi ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermesi ve çağın gereklerine uygun olması gibi genel iki esasa dayandırmaya çalışsa da, bu çabayı tatmin edici bir düzeyde gerçekleştirebildiğini söylemek zordur.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan sadece siyasi değil ama aynı zamanda kültürel olarak da kopmayı hedefleyen kadrolar, bunu gerçekleştirmek üzere eğitim sistemini de köklü bir değişime tabi tutmuşlardır. Tutarlı bir politika olarak başlayan bu süreç, ne var ki zamanla, modern zamanların en büyük problemi olan aracın amaca indirgenmesi olgusuna maruz kalmıştır. Dolayısıyla insanileştirme, uygarlaştırma, dönüştürme ve evrimleştirme aygıtı eğitim, bu işlevlerinden soyutlanmış bir amaca dönüşerek bilgi ve becerilerin paket programlar olarak sunulduğu bir yapı halini almıştır¹⁴¹.

Daha evvel de değinildiği üzere etik eğitimi, öğrenciye dışarıdan paket ahlak programlarının yüklendiği ve okul sosyal çevresinden bağımsız bir olgu değildir. Etik eğitiminde esas olan, öğrenciye etik bir soruyla karşılaşıldığında, hangi adımların atılması gerektiğinin kılavuzluk edilmesi ve sosyal hayattaki uygulamalar ile de bunun desteklenmesidir¹⁴². Kısaca ifade etmek gerekirse, hedeflenen, hazır formüllerin ezberletilmesi değil, bu formüllerin oluşum sürecinin tanıtılması ve bu sayede gerektiğinde öğrencinin kendi başına bu formülleri değiştirebilme yetisi kazanmasıdır.

¹⁴¹ AKGÜNDÜZ 2005: S. 18–20

¹⁴² Ahmet YAYLA: **Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2/1, (ty), <http://efdergi.yyu.edu.tr>

Böylelikle öğrenci, içselleştirme eylemini gerçekleştirme imkânına sahip olduğundan, farklı durumlarla karşılaşsa da, etik duruşunu muhafaza edebilir. **Etik eğitiminin misyonu** birbiriyle ilintili stratejik sorular grubunu oluşturur. Eğitim düşüncesi tarihi boyunca insan bilincinin genetik kodlaması noktasında değerlerin kaynağı itibarıyla içkin ve dış değerler yelpazesi ve secereleri üzerinde durulmuştur. **İçkin değerler oluşturulmamış yaşam enerjisinin kendinde varolan koordinatları yani doğal değerler yelpazesini temsil eder. Dış değerler ise zihin yapımı insana dışarıdan yüklenen kendini kullanma talimatlarıdır.**¹⁴³ Din, hukuk, ahlak değerlerinin bir bölümü içkin değerleri bir bölümü de oluşturulmuş ve dıştan yüklenen değerleri temsil eder.

Cumhuriyetin ilanıyla değişen eğitim sisteminin genel hatları incelendikten sonra, şimdi de ortaöğretim programlarının güncel görünümü mercek altına alınabilir.

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

En temel evrimleştirme aracı olan eğitim süreci, bireyin toplumsal yaşamı için gerekli olan her türlü bilgi, beceri ve tutumun edinimini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eğitimin sonuçlarını da, etki alanları olarak nitelendirilebilen ve bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve total bilinç dönüşümü olarak adlandırılan boyutlar açısından değerlendirmek gerekir.

Eğitim; bilgi, kavrama/anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme zihinsel yapılarının dinamik etkileşimi ile gerçekleşir. Davranışları sınıflama yöntemi, davranışların ardışık bir sıra içerisinde en basitten en karmaşığa bilgi, beceri ve tutumların sınıflandırılması için kullanılan bir yöntemdir. Ve bu da, tabii ki eğitimin, örgün eğitim sınıflarında somut bir halden daha karmaşık ve soyut bir hale doğru nasıl ilerleyeceğinin gösterilmesidir. Davranışları sınıflamada, dört farklı sınıflama yöntemi vardır: Bilişsel alan, bilgi edinmeye ya da düşünmeye dair etkinlikleri kapsayan alandır. İkinci davranış sınıflama yöntemine duyuşsal alan (affective) denir ki, bu da, bir öğrencinin ilgi alanları, tutum davranışları, duyguları ve değerlerini anlatan ve duygulanımsal davranışları içeren bir alandır. Üçüncü sınıflama yöntemine psikomotor

¹⁴³ AKGÜNDÜZ: a.g.k s.37

(devinişsel) alan denir. Psiko, zihinselliği; motor da, kas hareketini anlatır. Psikomotor davranışlar da, zihinsel ve fiziksel yetenek arasındaki koordinasyondur; beyin tarafından koordine edilen kas hareketi (göz, el, vücut hareketleri) davranışların otomatik olarak sergilenmesini ifade eder. Dördüncü sınıflama modeli olan total bilinç dönüşümü ise bu üç boyutun kümülâtifini ifade etmektedir.

Bu bağlamda ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitimini teorik bir ahlak eğitimine indirgememek gerekmektedir. Etik eğitimi, bu bütünsellik içerisinde değerlendirilmeli ve dolayısıyla eğitim programlarına iliştirilmiş dışsal bir yapıdan çok, eğitim programlarına içkin, yani eğitim programlarının içerdiği çeşitli derslerin ortak etkileşimi bağlamında düşünölmelidir. Kısaca sağlıklı bir etik eğitimi, eğitim programlarında bulunan derslerin ortak amacı olarak belirmelidir. Bu durum, Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan ders programlarında da gözlemlenebilir.

Cumhuriyet dönemi ortaöğretim programları genel olarak analiz edildikten sonra, şimdi de günümüz ortaöğretim programları masaya yatırılabilir. Kuşkusuz günümüz programlarında yer alan dersler, tıpkı öncülleri gibi, etik eğitimini farklı boyut ve kapasitelerde içermektedir. Unutulmaması gereken nokta, etik eğitiminin, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi anlamına geldiğidir¹⁴⁴. Dolayısıyla karakter eğitimini ayrı bir eğitim programının gibi değil, tam tersine okulun bütün ders programlarına eklemlenmiş bir hedef olarak düşünmek gerekir. Örneğın yabancı dil dersi programının amacı, *“öğrencilerin öğrenimi ve yaşamı süresince öğrendiği yabancı dille, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmeleri ve bu dilde basılmış yayınları takip edebilme güç ve yeteneğini kazanabilmeleri”*¹⁴⁵ iken, bundan başka bazı hedefler de gözetmektedir. Bu derslere katılan öğrenci dil-kültür bağlamı içinde kültür değerlerinin farkına varma imkânına sahip olur. Geliştirdiği dil becerisi sayesinde sözlü-yazılı iletişim kurmaya ve basılı yayınları takip etmeye yönlendirilir. Yine bu dil becerisi sayesinde, farklı kültür ve kültür değerlerinin varlığından haberdar olur ve öğrenci, bunları hoşgörü ile karşılamaya güdülenmelidir.

¹⁴⁴ H. EKŞİ: **Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları**, Değerler Eğitimi Dergisi 1/1, S. 79–96, 2003, S. 80

¹⁴⁵ MEB: Ortaöğretimler için Yabancı Dil Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

Talim ve Terbiye Kurulu, ortaöğretim için hazırlamış olduğu beden eğitimi ders programında, öğrencinin beden eğitimi dersi aracılığı ile *“temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme, tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme, işbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme, görev ve sorumluluk alma, liderlere uyma ve liderlik yapabilme, kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme”*¹⁴⁶ yetilerini geliştirmesi öngörülmektedir. Yine bu ders bünyesinde öğrenci, *“dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme”*¹⁴⁷ gibi nitelikleri geliştirmeli ve demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilmelidir.

Öğrencinin etik eğitimini tam anlamıyla almasında önemli bir başka ders ise sağlık eğitimi dersidir. Sağlık eğitimi, kişiye ve topluma yönelik koruyucu hekimlik uygulamalarından en önemlisidir. Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek bireyin, toplumun ve devletin başta gelen ödevlerindedir.

Sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi ve sağlık eğitimi çalışmaları, birey ve toplumu hastalıklardan koruma, fonksiyonel yetersizlikleri önleme, hayat standardını yükseltme konusunda yardımcı olan uygulamalarıdır. Sağlık eğitimi, davranış değişikliğini amaçlar, sağlığı geliştirmeye yönelik olarak, bireylerin gönüllü uyumu ve birlikte davranmaya yatkınlığını arttırmayı planlar.

Etkin bir sağlık eğitimi, düşünce ve kavramda değişiklik yapmayı, davranış ve yaşama biçimi değişikliğini amaçlar. Bireysel ve toplumsal sağlığı olumlu yönde geliştirmek için bilinmesi ve yapılması gerekenleri, benimsenen bilgi, tutum, davranış ve alışkanlıklar haline getirebilmek sağlık eğitiminin hedefidir.

Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan trafik bilgisi ders programı, dersin öğrencilere, *“trafik hakkında temel bilgileri öğreterek bunlara uymanın önemini, bilinçli yaya, yolcu ve sürücü olma sorumluluğunu, trafik kazalarının topluma verdiği çeşitli zararları ve bu zararların toplumda yarattığı olumsuzlukları kavratmasını ve trafik kazalarının sebeplerini, sayısını, sonuçlarını; kaza faktörlerini ve bu faktörlerin kusur paylarını araştırma bilincini kazandırması”*¹⁴⁸ni öngörmektedir.

¹⁴⁶ MEB: Ortaöğretimler için Beden Eğitimi Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

¹⁴⁷ MEB: Ortaöğretimler için Beden Eğitimi Dersi Müfredatı; a.g.y.

¹⁴⁸ MEB: Ortaöğretimler için Trafik Bilgisi Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

Edebiyat, Türk dili, kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda, milli ve manevi değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu değer ve davranışları kazandırabilmek için ortaöğretimde öğrencilere verilecek Türk dili ve edebiyatı dersi, *“okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak, yazarken ve konuşurken Türkçenin imlasına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereğinin benimsetilerek bunun yaygınlaştırılmasının sağlanması, ortak milli kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretmek ve benimsetmek, Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrenciye diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak”*¹⁴⁹ gibi niteliklerin geliştirilmesini kendine amaç edinir.

Ortaöğretim programları için hazırlanan çevre ve insan dersi ile öğrencilere; *“kendi yakın çevresinden başlayarak, ülkenin ve dünyanın çevre sorunlarını kavramasını sağlayacak temel bilgiler, var olan olumsuz çevre koşullarının düzeltilmesinin mümkün olduğu, bunun kişinin kendisine ve gelecek nesillere karşı bir sorumluluğu olduğu bilinci, doğal ve yapay afetlere hazırlıklı olma, afet durumlarında, sorunların çözümüne katkıda bulunabilecek temel bilgilere sahip olma, böyle durumlarda toplumsal organizasyonları kolaylaştırma, can ve mal kaybını en aza indirecek uygulama ve davranışlara katılma sorumluluğu”*¹⁵⁰ gibi nitelikler kazandırmaktır.

İnsan ilişkileri ders programının amacı öğrencilerin; *“insan ilişkilerinin yapısı ve önemini kavramalarını, kişiler arası etkileşimi çeşitli boyutlarıyla tanımlarını, insan ilişkilerinde grupların rolünü kavramalarını, insan ilişkilerinin gerçekleştiği ortamları ve bu ortamlardaki insan ilişkilerinin özelliklerini kavramalarını, insan ilişkilerini düzenleyen kurum ve kurallar hakkında bilgi sahibi olmalarını, insanların tutum ve tavırları, bunları etkileyen faktörleri kavramaları”*¹⁵¹ nı sağlamaktır.

Hukukun temellerini anlatan ve bu bağlamda hukukun egemen olduğu bir toplum amaçlayan hukuk dersini başarı ile tamamlayan her öğrenci; *“toplum düzeninin sağlanmasında ve sürdürülmesinde hukukun rolü ve önemini kavrar, meslek hayatında ve toplum ilişkilerinde karşılaştıkları güçlükleri kanuni yollardan çözebilme alışkanlığı kazanır, adil, mantıklı, hakka ve hukuka saygılı davranışlarda bulunma alışkanlığı kazanır, konularla ilgili kanun hükümlerinden faydalanma becerisi kazanır, anayasa ve özellikleri konusunda gerekli bilgileri kazanır, kişiler ve hukuki ehliyetleri hakkında bilgi sahibi olur, mülkiyet kavramını öğrenir, borç hakkında genel bilgi sahibi olur.”*¹⁵²

¹⁴⁹ MEB: Ortaöğretimler için Türk Dili ve Edebiyat Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

¹⁵⁰ MEB: Ortaöğretimler için Çevre ve İnsan Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

¹⁵¹ MEB: Ortaöğretimler için İnsan İlişkileri Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

¹⁵² MEB: Ortaöğretimler için Hukuk Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

Sosyoloji dersi ise, etik eğitiminin kişiyi sosyalleştirmesi bağlamında, “toplumun yapısını, işleyişini, değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları, bireyin sorunlarını, toplumun sorunlarının da bireylerle ilişkilerini (etkileşimlerini), kültürün çeşitli boyutlarını (ne olduğu, sosyalleşmeyle ilgisi, maddi-manevi aynımı, milli kültürün anlamı, kültürlerarası etkileşim, kültür değişmesi vb.)”¹⁵³ konu edinir. Buna bağlı olarak öğrenci, bu ders bünyesinde, toplumsal sorunları kavrar; toplumun, ekonomik ve kültürel kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunabilme becerisi kazanır. Ayrıca sosyal değişimin, toplumu bütün boyutlarıyla etkilediğinin, bireylerde çeşitli uyum sorunları yaratabildiğinin, bunlara rağmen zorunlu ve gerekli olduğunun bilincine varır.

Felsefe dersi programında ise; belli bir problemin değişik felsefe alanlarında (bilgi, bilim, varlık, etik, estetik, siyaset ve din gibi) ele alınış biçimleri göz önünde bulundurulmuştur. Böylece, öğrenciye felsefi düşünme tarzının kazandırılması amaçlanmıştır. Felsefenin yeri ve öneminin yanı sıra felsefenin; din, sanat ve kültür gibi diğer etkinlik alanlarıyla benzeyen veya ayrılan özelliklerinin verilmesi sağlanmıştır. Bir yandan bilgi, bilim, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilimsel araştırma, çeşitli bilimler hakkında genel ve sistemli bilgiler verirken, öte yandan insanın varlığının ve onun ifadesi olan kültürün yalnızca bilim ve bilimsel bilgi üzerinde oluşmadığı, insanın aynı zamanda pratik, ahlaki, politik, estetik ve dinsel bir varlık olduğunu belirtmek, bu alanlara ilişkin felsefi tutum ve yaklaşımları tanıtmak, böylece, gerek insan, gerekse kültür hakkında daha geniş, daha zengin bir anlayışın oluşturulmasına çalışılmıştır. "Siyaset Felsefesi" ve "Din Felsefesi" ünitelerinde geçen "Milli Egemenlik", "Laiklik" kavramlarının, Atatürk'ün görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması öngörülmüştür.

Son olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin genel amacı, ortaöğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, “Türk milli eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam 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”¹⁵⁴ yetiştirmektir.

Günümüz ortaöğretim programlarının bir bütün olarak, çeşitli derslerin ortak etkilenimleri sonucu, etik eğitime yönelik ciddi niyetler taşıdığı söylenebilir. Her ders

¹⁵³ MEB: Ortaöğretimler için Sosyoloji Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

¹⁵⁴ MEB: Ortaöğretimler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatı; <http://ogm.meb.gov.tr>

kendi bünyesinde, etik eğitiminin bütünselliğini tamamlayacak katkılara, program amaçları arasında yer vermektedir. Ne var ki amaçlar açısından pembe bir tablo ortaya koyan günümüz ortaöğretim programları, aynı başarı ve kararlılığı, uygulamalar açısından sürdürememektedir. Bu yetersizlik, genel anlamda Türkiye’deki etik eğitimi vizyonundaki eksiklerden kaynaklanmaktadır.

Etik eğitimi ile hedeflenen öğrencilerin hür ve bilimsel düşüncüyü benimsemeleri iken, mevcut eğitim programların bu amacın gerçekleşmesini engellemekte ve hatta olanaksız hale getirmektedir¹⁵⁵. Bunun en temel sebebi, halen eğitim programlarında yaygın olan öğretmenin sunduğu bilginin mutlak doğru olarak algılanması/algılatılması sorunudur. Öğrenci daha baştan etik eğitiminin doğasına aykırı bir durumla karşı karşıya kalarak, sorgulama ve eleştirme şansını yitirmektedir. Mevcut eğitim programlarının, çağdaş eğitimin yaratıcı, sorgulayıcı, uygulama yetisine sahip bireyler yaratma hedefinden sapmalar gösterdiği söylenebilir. Mevcut eğitim sistemi, genel olarak “*ezbere dayanan, fazla bilgi yükleyici (...), ezberlenen bilgilerin yeniden aktarılmasını öngören*”¹⁵⁶ bir yapıya sahiptir. Nuran Direk mevcut eğitim sisteminin sorunlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır¹⁵⁷:

- Bilimsel bilgi eksikliği ve ideolojik ağırlık
- Tek tip insan yaratmaya yönelik eğitim
- Milli kültürün, evrensel kültürün özgün, ama uyumlu bir parçası olduğunun farkında olmama

Bu konunun daha derinlemesine bir tartışmasına başlamadan önce, Adana ili sınırları içerisinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerine uygulanan anket bulgularını incelemek faydalı olacaktır.

¹⁵⁵ SAYIN 1990: S. 33

¹⁵⁶ OZİL 1990: S. 37

¹⁵⁷ DİREK 1990: S. 88–91

2. ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETİK BİLİNCİ UYANDIRMA YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Adana Örneği

2.1. Kişisel Durumlara Ait Bulgular

Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branşlara göre dağılımlarını tespit etmek üzere, ölçme aracının ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular sorulmuştur. Ölçme aracının değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda sırası ile verilmektedir.

Cinsiyet: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Bay	125	57,3
Bayan	93	42,7
Toplam	218	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan ve araştırma evreninin % 10’unu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde % 57’sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu sonucun oluşmasında, meslek ders öğretmenlerinin çoğunluğunun erkek olmasının etkisi büyüktür. Ancak çalışmanın bir parçası olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etik eğitime verdikleri cevapların doğrudan bir değerlendirmesini yapmak yerine, öğretmen olarak etik eğitime bakış açısının tespitine çalışılmıştır.

Kıdem: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3
Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Yıl	Sayı	Yüzde
1–10 yıl	73	33,5
11 yıl üzeri	145	66,5
Toplam	218	100,0

Sayıca erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespitini yaptıktan sonra, mesleki birikim açısından ise 11 yıl ve daha üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin %66,5 ile önemli bir çoğunluğa sahip oldukları *Tablo 3*' de görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübeye sahip oldukları ve meslekte yeni olmanın verdiği “bilgi kıtlık” aşamasıyla ilgili bir sorunla karşılaşmadığı sonucunu doğurmaktadır. Buradan öğretmenlerin araştırmanın niteliği ile ilgili bilince sahip olarak, araştırma formunu doldurdıkları çıkarsamına ulaşılabilir.

Mezuniyet Kaynağı: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre dağılımı *Tablo 4*'de gösterilmektedir:

Tablo 4
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Mezuniyet	Sayı	Yüzde
Lisans	210	96,3
Diğer	8	3,7
Toplam	218	100,0

Öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin yanında mezuniyet durumları irdelendiğinde, lisans mezunları, %96,3 gibi büyük bir oranla çoğunluğu oluşturmaktadır. Lisans eğitimi dışında, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayanlar ile ön lisans mezunu olanların oranının %3,7 gibi, genele ilişkin yapılacak yorumlamalarda ihmal edilebilecek düzeyde olduğu görülmektedir*.

Branş: Alan çalışmasına katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı *Tablo 5*'de gösterilmektedir:

* Bakınız *Tablo; 4*

Tablo 5
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Dersler	Sayı	Yüzde
Türk Dili	29	13.3
Matematik	22	10.1
Servis Dersleri	30	13.8
Sosyal Bilimler	32	14.7
FKB	41	18.8
Meslek Dersleri	64	29.4
Toplam	218	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek branşlarına göre dağılımı (Tablo 5) incelendiğinde; dağılımın dengeli olduğu görülmektedir. Araştırma için Adana il merkezindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ana kütle olarak belirlenmiştir. Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri, Teknik Lise gibi birbirinin aynı veya benzer türde eğitim veren kurumların çok olması, öğretmenlerin değişik zamanlarda okullarda bulunmaları, ankete ayıracakları zaman gibi kısıtlar nedeniyle söz konusu ana kütle temsil eden örneklem, zümrelere göre örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiş olup, gerçekleşen anket sonucu bunu doğrulamaktadır.

Kıdeme göre dağılım, branşlara göre dağılım ile karşılaştırıldığında benzer bir denge görülmemektedir. Bunun nedeni, alan araştırmasında örnek olarak belirlenen okulların şehir merkezinde bulunması nedeniyle “*atama kriteri için yüksek puan*” gerektirdiğidir. Mesleki tecrübe ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde, erkeklerden mesleki tecrübesi çok olanların oranının bayanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülecektir.

Tablo 6
Kıdemin cinsiyete göre dağılımı

Kıdem	Cinsiyet				Toplam	
	Bay		Bayan		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
1–10 yıl	38	30.4	35	37.6	73	33.5
11 yıl üzeri	87	69.6	58	62.4	145	66.5
Toplam	125	100	93	100	218	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin irdelenmesinden sonra, araştırmanın teorik temelleri incelenmiştir.

Çalışmanın özünün bir ifadesi olarak, etik eğitiminde amaçlanması gereken, insanın proaktif doğasında mevcut olan değerlerin ortaya çıkartılmasıdır. Bu amacın dört faktör ile gerçekleştirilmesi mümkündür. Bunlar, bilişsel, duyuşsal/törel, psikomotor ile bunların toplamı olan total bilinç dönüşümüdür. Alan araştırması bu dört faktörün etkinliğinin ölçülmesi üzerinde kurgulanmıştır.

Bu bölümde ankete katılan öğretmenlerin ifadelerinin ortalama ve standart sapmaları, verilen cevaplar baz alınarak, total bilinç dönüşümüne katkıları yönünden bir iç yoruma tutulmuştur. Bulgular, araştırmanın dört boyutuna göre bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve total bilinç dönüşümüne katkıları şeklinde gruplandırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Anketin değerlendirmesinde geçerli cevaplara göre ortalamanın 2,29 ve standart sapmanın 0,33 olarak gerçekleştiği görülmüştür. İfadeler puanlanırken aşağıda verilen şekilde puanlanmış, elde edilen sonuçlar buna göre yorumlanmıştır. Kesinlikle Katılıyorum: **(1)**, Katılıyorum: **(2)**, Kısmen Katılıyorum: **(3)**, Katılmıyorum: **(4)**, Kesinlikle Katılmıyorum: **(5)**.

Tablo 7'de alan araştırmasında kullanılan anket formundaki ifadelerin söz konusu dört faktöre göre dağılımı ve bu faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 7
Parametrelerin ortalama ve standart sapma değerleri

	PARAMETRELER	Ortalama	Standart Sapma
B1	Etik, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar.	1.92	0.87
B2	Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur.	3.44	1.21
B3	Etik eğitiminin amacı, masumiyet/doğallık gibi proaktif doğadaki değerleri ortaya çıkarmaktır. Diğer ruhsal kaliteler bu kök değere bağlı olarak çiçeklenmiş olur.	2.27	0.84
T1	Orta retim programları; rencilerin, masumiyet/sevgi/güven/yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir.	3.33	0.95
B4	Etik eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile sınırlı değildir.	1.61	0.82
P1	Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır.	1.50	0.66
T2	Eğitim programları, rencilerin doğuştan gelen etik değerlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar.	2.47	1.0
D1	üretmenin model davranışları, rencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir.	1.80	0.81
B5	Etik eğitimi, ortaretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır.	2.28	0.93
P2	Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, retmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir.	1.78	0.92
P3	Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir.	2.72	0.99
D2	Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir.	2.27	0.85
D3	Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser.	2.72	1.01
T3	Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır.	3.22	1.03
P4	Etik değerler mekanik, koşullama tarzında kazandırılmaz.	2.22	0.96
D4	Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar.	1.67	0.76
T4	Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve "Kendi Kendisinin Efendisi Olma" kalitesini uyandırmaktır.	2.47	0.97
T5	Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar.	1.92	0.77
T6	Etik eğitimi, insanın yapay korku benliğinde var olan şiddet/tatminsizlik gibi psikolojik hafızadaki duygusal yüklerden özgürleşmesini sağlar.	2.30	0.90
B6	Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler.	1.94	0.77
T7	Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir.	3.03	1.15
T8	Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle lclr.	1.92	0.78
P5	Etik eğitimi, renciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar.	2.19	0.72
T9	Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır.	2.03	0.82
	Toplam	2.29	0.33

B: Bilişsel, P: Psikomotor, D: Duyuşsal/Trel, T: Total

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

Ortaöğretim 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. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.60 arasındaki ortalama değerlerin “Kesinlikle katılmıyorum”; 1.61-2.20 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”; 2.21-2.80 arasındaki ortalama değerlerin “Kısmen katılıyorum”; 2.81-3.40 arasındaki ortalama değerlerin “Katılıyorum” ve 3.40-4.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise “Kesinlikle katılıyorum” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Alan çalışması sırasında tereddütleri giderecek şekilde hem liselerin idari kadrolarıyla, hem de anket uygulanacak öğretmenler ile ayrıntılı görüşmeler yapılarak analize yarar, doğru ve sağlıklı bilgi edinilmesine özen gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar bu gayreti doğrular şeklindedir. Buna bağlı olarak faktör ortalama ve standart sapma değerleri yeni bir tablo ile gözlem altına alınmıştır.

Tablo 8

Faktör ortalama ve standart sapma değerleri

Faktörler	Ortalama	Standart Sapma
Bilişsel	2.24	0.43
Psikomotor	2.08	0.47
Duyuşsal	2.11	0.50
Total	2.52	0.41

Tablo 8’de total bilinç dönüşümünü gerçekleştirmesi beklenen dört temel faktörün, kendi ortalamaları ve bu ortalamaların standart sapmaları verilmiştir. Total bilinç dönüşümüne ait 2,52 ortalama ve 0,41 standart sapma değerinin genel değerlendirmeye ait sınırlar içinde kaldığı tespit edilmiştir. Diğer faktörlerin değerleri de ortalama değerler içinde olduğundan tutarlı yorum için uygun ortam sağlamaktadır.

Ortaöğretim programlarının, öğrenci benliğinde etik eğitiminin total yansımalarını değerlendiren öğretmen görüşleri aşağıda tablolar halinde şu sayısal verilerle yansımıştır. Çalışmanın temelini oluşturan bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve total bilinç dönüşümü ile ilgili dört boyut itibarıyla irdelenmiştir.

2.2. Etik Bilincin Bilişsel Parametrelerine İlişkin Bulgular

Tablo 7’de araştırma evrenindeki öğretmenlere sunulan ve etik bilincin bilişsel ifadelerine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloya şu sayısal veriler halinde yansımıştır. Tabloda gösterilen değerler iç yoruma tabi tutulmuş olup bilişsel düzeyde Adana ilinde öğretmen görüşlerini yansıtan ana veri kaynağını oluşturmuştur.

Tablo 9

Bilişsel boyuta ilişkin parametrelerin analizi (%)

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Etik, insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yarar	33.9	46.8	14.7	2.8	1.8
Etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime ihtiyaç yoktur	10.8	9.6	26.1	33	20.6
Etik eğitiminin amacı, masumiyet/doğallık gibi proaktif doğadaki değerleri ortaya çıkarmaktır. Diğer ruhsal kaliteler bu kök değere bağlı olarak çiçeklenmiş olur	14.2	52.8	27.1	3.7	2.3
Etik eğitimi sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile sınırlı değildir	54.1	36.2	6.4	1.4	1.8
Etik eğitimi, ortaöğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır	22.5	36.7	33.5	5.5	1.8
Etik eğitimi, davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenler	28.4	51.8	17.4	1.4	0.9

Etik eğitimi, insanın proaktif doğasında var olan değerlerin ortaya çıkartılması üzerine programlanmalıdır. Bu durum veri alındığında, Adana ili ortaöğretim kurumlarından araştırmaya katılan öğretmenlerin, etik eğitiminin söz konusu gerçek amacına hizmet edip etmediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, beklenilenden sapmalar olduğu görülmüştür. Etik eğitiminin amacının açıkça tanımlandığı ifadelerle kesinlikle katılanların oranının %14,2 de kalması yukarıdaki çıkarsamayı doğrulamaktadır. Buna karşın öğrencilerin, proaktif doğalarında var olan etik değerlerin ortaya çıkartılmasında sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi gibi bilişsel düzlemde değil, diğer derslerin de bu düzleme katkı yapmaları gerektiğine olan inançları % 90,3 gibi yüksek rakam çıkması dikkat edilmesi gereken orandır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin proaktif doğalarında var olan etik değerlerin ortaya çıkartılmasının bütün derslerin görevi olduğuna ilişkin yüksek katılımlarına karşın,

programların bilişsel düzlemde ifadeye ilişkin düzenlendiği ve psikomotor düzlemde ifadeye kılavuzlama yeteneğinden yoksun olduğuna ilişkin kanaatleri, eğitim programlarının revizyonunun gündemde olduğu günümüzde dikkate alınması gereken bir başka bulgudur.

Son olarak etik davranışların kazanılması için dışarıdan bir eğitime gerek olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri, beklenen düzeyden sapmalar göstermiştir. Her ne kadar çoğunluk, etik davranışların kazandırılması için bir eğitimin gerekliliğine inanıyorsa da, %20,4 gibi bir oran böyle bir eğitimin gerekliliğinden şüphe duymaktadır. Bu da öğretmenlerin yapmış oldukları işin niteliğinden duymuş olduğu şüpheyi dile getirmektedir.

Etik eğitiminin davranışlardaki aşırılıkları ve tepkiselliği frenlediğine dair yöneltilen soruya verilen %80 oranındaki cevap eğitimin, özellikle etik eğitimi boyutunda yenilenme atılımlarının yapılması gerektiğine dair önemli bulgulardır.

Bu konuda Taştekin,¹⁵⁸ Diler,¹⁵⁹ Kurt¹⁶⁰ ve Kazan¹⁶¹ tarafından yapılan çalışmalar çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ülkemizde etik değerleri güçlendirmek için çalışan bir sivil toplum kuruluşu olan Türkiye Etik Değerler Merkezi (TEDMER)'in yaptırdığı Türk İşgücünün İş Etiğine Yaklaşımı araştırması, 12 ilde çeşitli büyüklükteki işyerlerinde çalışanlarla yapılan görüşmelere dayanmaktadır.¹⁶²

Katılımcıların % 69,5'u işyerlerinin genel olarak etik kurallara uyduğunu, % 51'i ise gelecek yıllarda etikle ilgili konuların daha da önem kazanacağını düşünüyor. Türkiye'de şirketlerin % 36'sının yazılı, % 29'unun sözlü etik standartlara sahip olduğu anlaşılıyor. Çalışanlara etik eğitimi veren şirketlerin oranı ise % 23; eğitim alanların % 82'si böyle bir eğitimin yararları üzerinde birleşiyorlar.

¹⁵⁸ Osman TAŞTEKİN, “Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6,7,8, Sınıflar)”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1994.

¹⁵⁹ Hatice DİLER, “İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

¹⁶⁰ Fatih KURT, “1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

¹⁶¹ Emine KAZAN, “4. ve 5.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2003.

¹⁶² Zuhul BALTAŞ, **Kaynak Dergisi**, EKİM - ARALIK 2003 Sayı: 16

2003'te ABD'de yapılan benzer bir araştırmada, başkalarının haklarına ya da çalışma düzenine zarar veren davranışlar ahlaka aykırı olarak vurgulanmakta; taciz ve küçük düşürücü davranış (% 21), çalıştığı süreyi yanıltarak bildirmek (20%), yalan söylemek (19%), bilgi saklamak (18%). Etik davranış tanımındaki bu fark, Türk çalışanlarda iş etiğinin henüz bireysel çalışma davranışına inmediği ve bu konuda yeterli eğitim verilemediği biçiminde yorumlanabilir.¹⁶³

2.3. Etik Bilincin Psikomotor Parametrelerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitiminin psikomotor davranışların gelişimine yaptığı katkıları bağlamında elde edilen öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloya şu sayısal verilerle yansımıştır (Tablo 7).

Tablo 10

Psikomotor boyuta ilişkin parametrelerin analizi (%)

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Etik değerleri kazandırmada ders dışı etkinliklerin de önemli bir yeri vardır	57.8	36.2	5	0.5	0.5
Yanmadan yakılmaz önermesi gereği, etik eğitimi için, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptığı davranışlar daha önemlidir	47.7	33	15.1	1.8	2.3
Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir	11.5	29.4	37.6	18.3	3.2
Etik değerler mekanik, koşullama tarzında kazandırılmaz	23.9	43.1	22.5	8.7	1.8
Etik eğitimi, öğrenciye kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar	14.7	55	26.6	3.7	0

Etik eğitimi, psikomotor becerilerin kazanılması için süreklilik arz etmesi gereken bir eğitim süreci olduğundan hareketle sadece ders saatlerinde geleneksel ahlak öğretilerinin verildiği geleneksel ve tek yönlü bilgi akışının yaşandığı eğitim ve öğretim yönteminde etik eğitiminin amacının gerçekleşmesinin düşük olasılık olduğu bir gerçektir.

¹⁶³ <http://www.ethics.org/nbes2003/index.html>

Bu tespite bağlı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %94'ünün etik eğitiminin amacının gerçekleştirilmesinde tek yönlü bilgi akışının sağlandığı ders içi faaliyet kadar interaktifliğin daha yoğun olduğu ders dışı faaliyetlerinde de etkili olduğunu ifade etmeleri, yanmadan yakılamaz önermesi doğrultusunda etik eğitiminin çıktılarının önce rol model alınan öğretmenlerin kişiliklerinde içselleştirmeleri gerektiğine olan inançları (%81) ve etik eğitiminin bir bilgisayar programı gibi alınıp uygulanamayacağına olan kabulleri (%67) etik eğitimin başarısı için üzerinde durulması gereken önemli bulgulardır. Çünkü etik eğitimi, gerek bilişsel düzlemde, gerekse rol model davranış sonucu edinilen ya da özün ortaya çıkmasının sağlaması ile öğrencide psikomotor bir davranış değişikliğine yol açmaktadır. (%69,7)

Bu konuda Şahbat¹⁶⁴ tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin, öğrenciler tarafından rol-model alındıkları sonucuna ulaşmıştır.

Davranışların sınıflandırılmasını bilmek ve bunu uygulamak eğitim için vazgeçilmez bir unsurdur. Tüm eğitimcilerin bilinçli ve etkili bir eğitim ve öğretimi sağlayabilmeleri için davranışların sınıflandırılmasını bilip uygulamaları gerekir. Bu şekilde öğrencileri etkin ve üretken vatandaş haline getirilmesi hedefine daha hızlı ve etkili şekilde ulaşmaları sağlanacaktır.

Acuner,¹⁶⁵ Diler,¹⁶⁶ Kurt¹⁶⁷ ve Altıok¹⁶⁸ tarafından yapılan çalışmalarda, kazandırılması hedeflenen davranışların öğrencide beceri olarak gözlemlenemediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla söz konusu çalışmalar bizim bulgularımızı desteklememektedir.

Bunun içindir ki eğitimcilere bu alandaki bilgilerin çok iyi verilmesi gerekir. Bu sayede daha bilinçli ve etkin bir eğitimi yerine getirebiliriz.¹⁶⁹

Bu konuda yapılmış ve yukarıda elde edilen sonuçları test edecek özel bir çalışma olmamasına rağmen, ABD'de yapılan bir çalışmada, ankete katılan 251 deneğin %66'sı etik eğitimine bağlı olarak davranışlarını değiştirdiklerini, kurumun değerlerini dikkate aldıklarını beyan etmişlerdir. Ait olduğu kurumun herhangi bir etik eğitim

¹⁶⁴ Arzu ŞAHBAT, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

¹⁶⁵ 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.

¹⁶⁶ Hatice DİLER, "İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

¹⁶⁷ Fatih KURT, "1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002.

¹⁶⁸ Rafet ALTIOK, "Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 1994.

¹⁶⁹ <http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/program.asp>

programına katılmadığını belirtenlerin %60 düzeyinde bir oranı bu konuda eksiklik hissettiklerini beyan etmişlerdir.¹⁷⁰

2.4. Etik Bilincin Duyuşsal/Törel Parametrelerine İlişkin Bulgular

Duyuşsal/törel ifadenin özü olan ahlâk kavramı, bir çok açıdan ele alınmıştır. Terim olarak ahlâk; genel bir hayat tarzını, bir grup davranış kuralını, davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmaları, araştırmaları ifade etmek üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. “İslâm ahlâkı” birinci anlamda; “meslek ahlâkı” ikinci anlamda; “ahlâk felsefesi” de üçüncü anlamda kullanılmaktadır.¹⁷¹ Bu açıklamadan hareketle ahlâk çok yönlü bir anlam içermekle beraber, özelde insan davranışlarının ve insanlar arasındaki ilişkilerinin, genelde ise toplumun oluşturduğu bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir.

Eğitim bir bina ise, değerler onun tuğlaları olduğundan ortaöğretim programlarının, öğrenci benliğinde etik eğitiminin duyuşsal/törel yansımalarını şekillendiren öğretmen görüşleri, Adana ili örneğinde, aşağıdaki tabloya şu sayısal verilerle yansımıştır.

Tablo 11

Duyuşsal/törel boyuta ilişkin parametrelerin analizi (%)

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Öğretmenin model davranışları, öğrencilere etik davranışları kazandırmada etkilidir	40.8	41.7	15.6	0.5	1.4
Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir	16.1	50.5	25.7	6.4	1.4
Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser	7.3	41.3	29.8	15.6	6
Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar	48.2	39.4	10.1	1.8	0.5

¹⁷⁰ <http://www.itcilo.it/english/actrav/telearn/global/ilo/code/1997kpmg.htm>

¹⁷¹ Recep KILIÇ, **Ahlâkın Dinî Temeli**, TDV Yay., Ankara 1996, s.2.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etik eğitiminin temel amacı olan, proaktif doğadaki değerleri bastıran ve ikame eden yapay korku benliğindeki, iyi/kötü ve günah/sevap gibi duygusal yüklerin ötelenerek, özün ortaya çıkartılması anlayışına bakışlarının, %21,6 gibi düşük bir oran çıkması üzerinden, etik eğitiminin amacının kavranma derecesinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Şahbat¹⁷² tarafından yapılan araştırma, bu konuda da çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunun dışında, daha evvel de ifade edildiği gibi, etik eğitimi, okul, aile ve sosyal çevreden oluşan üçlü bir yapı arz etmektedir ve başarılı bir etik eğitimi, ancak bu üçlünün uyum halinde müdahalesiyle mümkündür. Öğretmenlerin % 87,6 sının bu kanaate katılmaları, okul, aile ve öğretmen üçlüsünün koordinasyonunun sağlıklı kurulması için gerekli temeli oluşturacaktır.

Toplumdan topluma, hatta aynı toplumda farklı gruplara göre değişen, gelenek, görenek, alışkanlık, töre ve örf-adetlerden oluşan ahlak, geleneksel anlamda öğretim programlarına konulduğu zaman yapay korku benliğindeki duygusal yük olmaktadır. Etik eğitiminin temel amacı, insanda doğuştan var olan özün ortaya çıkarılmasına hizmet olduğu çıkarsamı veri alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,6 sının geleneksel ahlak öğretilerinin etik eğitiminin gerçek amacına hizmetten yoksun olacağını ifade etmeleri, etik öğretisinin revizyonuna olan ihtiyaca işaret etmektedir.

Bu alanda doğrudan yapılmış bir çalışma olmamasına rağmen ilintili çalışmalardan elde edilen sonuçlar geleneksel ahlaki yaklaşımların yeterli etik eğitimi anlamına gelmediğini ortaya koymuştur. Teorik alandaki tespitlerimizin bu durumu doğrulaması gerçekçi bir tespit olmuştur. Öğretmenlerin model davranışlarının alıcı kitle üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Buna göre; sınıf içerisinde güçlü bir yapı sergileyen öğretmenlerin (ast-üst ilişkisi/öğreten öğretmen)yerine, öğrencilerle birlikte öğrenen, onlarla birlikte araştıran

¹⁷² Arzu ŞAHBAT, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2002.

ve sorgulayan öğretmen modelinin (öğrenen öğretmen) duyuşsal alanda başarılı etkileşimler sağladığı şeklinde tespitler yapılmıştır.¹⁷³

Bu konuda Kuru¹⁷⁴, nun yaptığı çalışmada da öğretmenlerin %53'ü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarının yetersizliğine inanmaktadır. Bu sonuçta bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Bu durumda;

- Öğrenciler, çalışmalar ile elde ettikleri bilgileri diğer gruplarla paylaşarak gruplar arası işbirliğini gerçekleştirmişlerdir.
- Ders içerisinde yapılan etkinliklere öğrencilerin büyük çoğunluğu etkin olarak katılmıştır. Bu sayede sınıfta etkin öğrenme ortamı oluşmuştur.
- Grupların oluşturulması esnasında ilgi alanlarına yönelik grup oluşturulması yoluna gidildiğinden ötürü, öğrencilerin konulara olan ilgilerinin hemen hemen aynı olduğu görülmüştür.
- Grupların oluşturulması esnasında birlikte çalışamayacaklarını iddia eden ve birlikte uyumlu bir çalışma yapamayacaklarını belirten öğrencilerin grup çalışmalarında oldukça uyumlu bir birliktelik sağladıkları ve çalışmalarını işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri yine dikkati çeken unsurlardan bir olarak göze çarpmıştır.
- Bütün öğrencilerin çalışmalardan eşit derecede sorumluluk sahibi oldukları belirlenmiştir.
- Grupların araştırmalar esnasında teknolojiyi özellikle bilgisayarı daha etkin bir şekilde kullandıkları ancak sunular sırasında herhangi bir teknolojik araç kullanmadıkları dikkati çekmiştir.
- Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde disiplinler arası etkileşimin üst düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

¹⁷³ Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc>

¹⁷⁴ Yusuf KURU, "Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2001.

- Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin gerekliliklerini yerine getirdikleri ancak, bu etkinlikleri yük olarak gören bazı öğrencilerin deney grubunun son test tutum puanlarını aşağı doğru çektikleri görülmüştür.

Yukarıdaki tespitler doğrultusunda yapılan bir araştırmaya göre, aşırı otoriter öğretmen öğrenciyi korkutur; onları, arkadaşları önünde zor duruma sokacağını düşünmeleri öğrencilerde kaygı yaratır. Öğretmen; her söz ve eyleminin, farklı öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp uygun ve olumlu davranmalıdır. Buna bağlı olarak öğrenciler, sınıfta istediğini yapabileceği bir öğretmen yerine sınıfı disiplinde tutacak dersin kaynamasını engelleyecek ve onlara öğrenmeyi öğretecek bir öğretmen istemektedirler. Bu durum rol-model etkileşiminin ne kadar güçlü olduğunu ve tezde ortaya konan savın doğruluğunu, öğrencinin; bilginin somut yansıması olan görüntüler yoluyla, davranışın örneklerini izleyerek davranış kazanma ve davranış değiştirmeyi kolaylaştırabilir olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Hüseyin BAŞAR: **Sınıf Yönetimi**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390, MEB Basımevi, Ankara, 1999.

2.5. Etik Bilincin Total Bilinç Dönüşümündeki Parametrelerine İlişkin Bulgular

Etik eğitiminde, dışarıdan paket ahlak programı yüklenmesi hedeflendiği takdirde, başarısızlık daha ilk adımda kabullenilmiş demektir. Çünkü insan bilincinin evrimi ve rafineleşmesi dış yapay yönlendirmelerle değil, iç yönlendirmelerle gerçekleştirilmelidir. Çünkü dıştan belirlenmiş iyi-kötü kurallar, insanın içsel sorumluluktan kaçmasına sebep olur ve buna bağlı olarak özgürlük gerçekleştirilemez. Doğal duruşlar ise özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendiliğinden olma özelliğine sahiptir. Burada oluşturma modeli değil, olma modeli kabul edilmektedir.

Ortaöğretim programlarının yukarıdaki ölçüğe göre, etik bilinci uyandırma yetkinliği değerlendirildiğinde, programların üç temel amacının bu doğrultuda planlanmış ve uygulamaya alınmış olması gerekir. Ortaöğretim programlarının insanların, beden-zihin-ruh olarak toplam bilinç dönüşümünü dengeli şekilde kılavuzlamayı gerçekleştirmesi istenir. Bu durumda, etik eğitiminin, içsel niteliğin açılımını kılavuzlama tarzında, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal hedeflerinin aynı frekansta titreşmesi şeklinde planlanması gerekir. Etik eğitimiyle içsel şifrelerin açığa çıkartılabilmesi için, eğitim ve öğretim programlarının gerekir. Farklı frekanslardaki planlama ve uygulamalar, insanın bilinç dönüşümünde toplam dönüşümü sağlamayacaktır.

Toplam bilinç dönüşümüne ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Total Bilinç Dönüşümüne ilişkin parametrelerin analizi (%)

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Orta öğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir	1.8	17.9	36.7	33	10.6
Eğitim programları, öğrencilerin doğuştan gelen etik değerlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar	13.8	43.6	29.8	7.3	5.5
Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır	5.5	20.2	28.9	37.6	7.8
Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “ <i>Kendi Kendisinin Efendisi Olma</i> ” kalitesini uyandırmaktır	14.2	41.7	30.7	9.6	3.7
Etik, insanın başkalarını değerlendirirken empati (kendini karşısındakinin yerine koyma) kurmasını sağlar	31.2	48.6	17	3.2	0
Etik eğitimi, insanın yapay korku benliğinde var olan şiddet/tatminsizlik gibi psikolojik hafızadaki duygusal yüklerden özgürleşmesini sağlar	16.5	48.2	26.6	6.4	2.3
Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir	6.4	31.7	24.3	28	9.6
Etik eğitiminin başarısı, davranışlarda yol açtığı değişimle ölçülür	31.2	49.1	16.1	3.7	0
Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır	26.1	50	19.3	3.7	0.9

Proaktif doğadaki değerler, insan varlığında şifrelenmiş bir şekilde bulunurlar ve bunların etik eğitimi adı verilen süreç güdülenmesi ile deşifre edilerek açığa çıkarılması gerekir. İnsan varlığının her türlü dışsal, yapay ve yabancılaşmış denetim mekanizmalarından özgürleştirilerek cevhere uygun bir yapıya bürünmesinde etik eğitimi belirleyici rol oynar. “*Etik eğitiminin amacı insanın doğasında var olan değerleri açığa çıkarmak değildir*” gibi dikkat ölçücü bir soruya öğretmenlerimizin, %38 oranında katılıyorum demesi, dikkat eksikliğinden daha çok, etik eğitiminin amacının yeterince kavranmamış olması ile açıklanabilir. Çünkü “*etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “Kendi Kendisinin Efendisi Olma” kalitesini uyandırmaktır*” gibi etik eğitiminin en temel tanımına katılım dereceleri de % 59,9 gibi yüksek ama olması gerekenden düşük bir orandır. “*Etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili*

anlayış sistemini benimser” ifadesi etik kavramının en net tanımlarından biri iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları *Tablo 13*’ de ortaya çıkan sonuçlardan, kavramın yeterince anlaşılmadığı sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve sosyal iki etken tarafından şekillendirilen insan, dolayısıyla belirli yanılısamlara maruz kalan bir varlıktır. Kişinin bu yanılısamlardan 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 yanılısamlardan kurtarılmış olması gerekir.

Bu çözümlene ışığında cinsiyet ile cinsiyet ile “etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser” parametresi arasındaki ilişki incelendiğinde *Tablo 13*’deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyet ile “etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser” parametresi arasındaki ilişki

	Cinsiyet				Toplam	
	Bay		Bayan		Sayı	%
	Sayı	%	Sayı	%		
Katılıyorum	59	47.2	47	50.5	106	48.6
Kısmen Katılıyorum	42	33.6	23	24.7	65	29.8
Katılmıyorum	24	19.2	23	24.7	47	21.6
Toplam	125	100	93	100	218	100

Cinsiyet ile “etik, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser” parametresi arasında ilişki vardır diyen erkek öğretmenler % 80,8 iken bayanların katılımı %75,2 olarak gerçekleşmiştir. Gerçekte ise bu sonucun ters çıkması beklenirdi.

Yukarıdaki çıkarsamayı destekleyen bir diğer bulgu da, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübe durumlarına göre, “*Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “Kendi Kendisinin Efendisi Olma” kalitesini uyandırmaktır*” tanımlamasına katılım durumlarıdır. Mesleki açıdan olgunluk dönemi sayılacak olan 11 yıl ve üzeri dönemde olan öğretmenlerin

yarıdan fazlası bu tanımlamaya katılırken, mesleki tecrübeleri daha az olan 1 ila 10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerde bu oran % 42,5'te kalmıştır. (Tablo 14)

Tablo 14

Kıdem ile “Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve ‘Kendi Kendisinin Efendisi Olma’ kalitesini uyandırmaktır” parametresi ilişkisi

	Kıdem				Toplam	
	1-10 yıl		11 yıl üzeri		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Katılıyorum	31	42.5	75	51.7	106	48.6
Fikrim Yok	22	30.1	43	29.7	65	29.8
Katılmıyorum	20	27.4	27	18.6	47	21.6
Toplam	73	100	145	100	218	100

Etik eğitiminin amacının öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemiş ya da bilinmiyor olmasına karşın, eğitim programlarının etik eğitiminin verilmesinde yeterli olmadığı ve verilmeye çalışılan ahlak yaklaşımının etik anlayışla bağdaşmadığına olan inançları, eğitim programlarındaki etik eğitiminin sorgulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki: Bu alt başlıkta cinsiyetin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve bunların kümülâtifi olan total bilinç dönüşümünde etkili bir faktör olup olmadığı test edilecektir. Test birimi olarak “t” testi kullanılmıştır.

Bu veriler ışığında cinsiyet ile bilinçsel dönüşüm faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Öncelikle, faktörlere göre dağılımın, sayısı(N), faktörlere göre ortalamalar, standart sapmalar (Tablo 15)'te verilmiştir. T-Testine ilişkin bulgular (Tablo 16)'da verilmiştir.

Tablo 15
Cinsiyet ile Etik Eğitiminin Dört Faktörü Arasındaki İlişki

Faktörler	Cinsiyet							
	Bay				Bayan			
	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Bilişsel	125	2.302	0.414	0.037	93	2.159	0.444	0.046
Total	125	2.556	0.395	0.035	93	2.473	0.442	0.045
Psikomotor	125	2.140	0.477	0.042	93	2.002	0.463	0.048
Duyuşsal	125	2.158	0.524	0.046	93	2.051	0.482	0.050
Toplam	125	2.340	0.307	0.027	93	2.226	0.361	0.037

Tablo 16
Cinsiyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları

Faktörler		Levene's T. (Varyans Eşitliği)		t-test (Ortalamalar Eşitliği)						
		F	Anl.	t	Fark	Anl.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	%95 Fark İlişkisinin Güvenilirliği	
									Aşağı	Yukarı
Bilişsel	v.e.o.d.	2.08	0.15	2.44	216 →	0.015	0.14	0.058	0.277	0.258
	v.f.o.d.			2.41	190.2	0.017	0.14	0.059	0.264	0.259
Total	v.e.o.d.	0.79	0.37	1.46	216 →	0.145	0.83	0.570	-0.029	0.195
	v.f.o.d.			1.43	185.1	0.152	0.83	0.579	-0.031	0.197
Psikomotor	v.e.o.d.	0.88	0.34	2.14	216 →	0.033	0.13	0.064	0.011	0.265
	v.f.o.d.			2.15	201.3	0.032	0.13	0.064	0.011	0.265
Duyuşsal	v.e.o.d.	0.93	0.33	1.54	216 →	0.125	0.10	0.069	-0.029	0.243
	v.f.o.d.			1.55	206.3	0.121	0.10	0.068	-0.028	0.242
Toplam	v.e.o.d.	2.59	0.10	2.50	216 →	0.013	0.11	0.045	0.024	0.203
	v.f.o.d.			2.44	179.3	0.015	0.11	0.046	0.021	0.205

Bu tabloda ortaya çıkan sonuçlar üzerine bir değerlendirme yapmak üzere kurulabilecek önermeler;

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin bilişsel ifadelerine bakışları arasında **anlamli bir fark yoktur.** Bu durumda temel önerme geçerlidir.

İnsan bilincinin evriminde, etik eğitimi ekseninde, önemli parametrelerden biri olan bilişsel kazanımların eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri (0.015 < 0.05) arasında **anlamli bir fark vardır.** Bu durumda kurulan önerme geçerli olmayıp; öğretmenler bilgi bulanıklığı içindedir.

- *Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin duyuşsal ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.*

İnsan bilincinin evriminde, etik eğitimi ekseninde, diğer önemli parametre olan duyuşsal kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri (0.125 > 0.05) arasında **anlamli bir fark yoktur.** Bu durumda temel önerme geçerlidir.

- *Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin psikomotor ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.*

Son olarak, insan bilincinin evriminde, etik eğitimi paralelinde psikomotor davranış kazanımların eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış

açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri ($0.033 < 0.05$) arasında **anlamlı bir fark vardır.** Bu durumda temel önerme geçerli değildir. Davranışın kazandırılma şekli konusunda görüş birliği olmaması farkın başlıca sebebi olmuştur.

- *Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik bilincin total bilinç dönüşümündeki ifadelerine bakışları arasında fark yoktur.*

Öğretmenlerin, eğitim programlarının total bilinç dönüşümü sağlama etkisine bakışlarında cinsiyetin belirleyici faktör olup olmadığı yönündeki araştırmalarda cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu tespit ışığında, total davranış kazanımlarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine öğretmenlerin bakış açıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri ($0.145 > 0.05$) arasında **anlamlı bir fark yoktur.** Yani kurulan önerme değil, temel önerme geçerlidir.

Mezuniyet ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki: Bu alt başlıkta mezuniyet durumu ile bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve bunların kümülâtifinin etkisi olan total bilinç dönüşümü arasında ilişki incelenecektir. Burada da önce araştırmaya katılanların sayısı, ortalaması, standart sapması tespit edilerek (*Tablo 16*) daha sonra t-testine ilişkin bulgular (*Tablo 18*) verilmiştir.

Tablo 17

Mezuniyet ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki

Faktörler	Mezuniyet							
	Lisans				Diğer			
	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Bilişsel	210	2.23	0.43	0.029	8	2.35	0.51	0.18
Total	210	2.51	0.40	0.028	8	2.59	0.67	0.23
Psikomotor	210	2.08	0.47	0.032	8	1.95	0.56	0.19
Duyuşsal	210	2.10	0.51	0.035	8	2.21	0.45	0.15
Toplam	210	2.28	0.33	0.022	8	2.33	0.45	0.16

Tablo 18

Mezuniyet ile Bilinç Dönüşüm Faktörleri Arasındaki T-Testi Bulguları

Faktörler		Levene's T. (Vary. Eşitliği)		t-test (Ort. Eşitliği)						
		F	Anl.	t	Fark	Anl.	Ort. farkı	Std. Hata Farkı	%95 Fark İlişkisinin Güvenilirliği	
									Aşağı	Yukarı
Bilişsel	e.v.a.	0.34	0.55	0.749	216	0.455	-0.116	0.155	-0.424	0.190
	e.v.nt a.			-0.633	7.37	0.546	-0.116	0.184	-0.548	0.315
Total	e.v.a.	7.72	0.00	0.526	216	0.599	-0.079	0.150	-0.376	0.217
	e.v.nt a.			-0.330	7.19	0.751	-0.079	0.240	-0.643	0.485
Psikomotor	e.v.a.	0.15	0.69	0.797	216	0.426	0.136	0.171	-0.201	0.474
	e.v.nt a.			0.677	7.38	0.519	0.136	0.201	-0.335	0.608
Duyuşsal	e.v.a.	0.26	0.60	0.602	216	0.548	-0.110	0.183	-0.472	0.251
	e.v.nt a.			-0.675	7.69	0.520	-0.110	0.163	-0.490	0.269
Toplam	e.v.a.	2.09	0.14	0.403	216	0.687	-0.488	0.121	-0.287	0.190
	e.v.nt a.			-0.302	7.28	0.771	-0.488	0.161	-0.428	0.330

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları, lisans ve diğer durumlar olmak üzere iki değişken üzerine konumlandırılmıştır. Mezuniyet durumları ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve total bilinç dönüşümü arasında, yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere hesaplanan tüm (Sig-2 tailed-; 0.455, 0.751, 0.426, 0.548, 0.687) değerleri 0.05'ten büyük olduğu için **anlamlı fark yoktur.** Kurulan önerme geçerlidir

Yukarıda ifade edildiği gibi t-testi, sadece iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesi için uygundur. Araştırma da ikili gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken; cinsiyet(erkek/kadın), mezuniyet(lisans/diğer), ve kıdem(1-10/11 yıl ve üstü) de t-testi kullanılmıştır.

Kıdem ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki: Kıdem ile bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel ve total bilinç dönüşümü arasındaki farklılık olup olmadığı incelendiğinde aşağıdaki bulgular (Tablo 19) elde edilmiştir. Bu bulguların t-testine ilişkin değerleri (Tablo 20)'de verilmiştir.

Tablo 19

Kıdem ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki

Faktörler	Kıdem							
	1-10 Yıl				11 Yıl Üzeri			
	N	Ort.	Std. Sap.	Std. Hata Ort.	N	Ort.	Std. Sap.	Std. Hata Ort.
Bilişsel	73	2.25	0.34	0.04	145	2.23	0.47	0.03
Total	73	2.59	0.44	0.05	145	2.48	0.39	0.03
Psikomotor	73	2.07	0.46	0.05	145	2.08	0.48	0.04
Duyuşsal	73	2.11	0.43	0.05	145	2.10	0.54	0.04
Toplam	73	2.32	0.32	0.03	145	2.27	0.34	0.02

Tablo 20

Kıdem ile Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki T-Testi Bulguları

Faktörler		Levene's T. (Varyans Eşitliği)		t-test (Ort. Eşitliği)						
		F	Anl.	t	Fark	Anl.	Ort. Farkı	Std. Hata Farkı	%95 Fark ilişkisinin güvenilirliği	
									Aşağı	Yukarı
Bilişsel	e.v.a.	4.24	0.04	0.341	216	0.73	0.021	0.062	-0.101	0.143
	e.v.not a.			0.376	186.4	0.70	0.021	0.056	-0.090	0.132
Total	e.v.a.	1.08	0.29	1.913	216	0.06	0.113	0.059	-0.003	0.231
	e.v.not a.			1.848	131.7	0.06	0.113	0.061	-0.008	0.235
Psikomotor	e.v.a.	0.65	0.42	0.04	216	0.96	-0.003	0.068	-0.138	0.131
	e.v.not a.			-0.04	151.1	0.96	-0.003	0.067	-0.136	0.129
Duyuşsal	e.v.a.	3.63	0.05	0.154	216	0.87	0.011	0.073	-0.132	0.155
	e.v.not a.			0.165	175.2	0.86	0.011	0.068	-0.123	0.145
Toplam	e.v.a.	0.24	0.62	1.021	216	0.30	0.049	0.048	-0.045	0.144
	e.v.not a.			1.037	150.6	0.30	0.049	0.047	-0.044	0.142

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumları, 1-10 yıl arası ve 11 yıl ve üstü olmak üzere iki temel grupta toplanmıştır. Kıdem ile bilişsel, duyuşsal/törel, psikomotor ve total bilinç dönüşümü arasındaki farklılık incelendiğinde, yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere (Sig-2 tailed-; bilişsel; 0.70, psikomotor; 0.96, duyuşsal; 0.86, total; 0.06 ve toplam; 0.30 değerleri 0.05 değerinden büyük oldukları için, **anlamli fark yoktur.**

Branşla Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki: Bilinç dönüşümü açısından meslek türleri arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen veriler Tablo 21'e yansıtılmıştır.

Tablo 21

Branşla Eğitimin Dört Boyutu Arasındaki İlişki

		Kare Toplamı	Fark	Ort. Kare	F	Anl.
Bilişsel	Gruplararası	.753	5	.151	.801	.550
	Grup içi	39.85	212	.188		
	Total	40.61	217			
Total	Gruplararası	.925	5	.185	1.064	.381
	Grup içi	36.86	212	.174		
	Total	37.78	217			
Psikomotor	Gruplararası	.566	5	.113	.494	.780
	Grup içi	48.50	212	.229		
	Total	49.06	217			
Duyuşsal	Gruplararası	.260	5	.052	.198	.963
	Grup içi	55.86	212	.263		
	Total	56.12	217			
Toplam	Gruplararası	.339	5	.068	.596	.703
	Grup içi	24.12	212	.114		
	Total	24.46	217			

Yukarıda uygulanan test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı görüş farklılığı olmadığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın teorik yapısına denk düşen bu kurgu, mevcut eğitim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğini değerlendirmede de kullanılmıştır. Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanan anket formunda, mevcut eğitim programlarını değerlendirmeye yönelik dört önerme bulunmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin bu önermelere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Tablo 22).

Tablo 22

Mevcut eğitim programlarını değerlendirmeye yönelik önermelere ilişkin öğretmen görüşleri

Orta öğretim programları; öğrencilerin, masumiyet/sevgi/güven/ yeterlilik gibi öz benliklerinde var olan değerlerini ortaya çıkarmada yeterlidir	2.8	17.9	36.7	33.0	10.6
	Kesinlik katılıyo	Katılıyo	Kısmen Katılıyo	Katılıyo	Kesinlik Katılıyo
Etik eğitimi, ortaöğretim programlarında teorik düzeyde kalmaktadır	22.5	36.7	33.5	5.5	1.8
Eğitim programlarında, geleneksel ahlak anlayışıyla etik değerlerin kazandırılması yeterli değildir	16.1	50.5	25.7	6.4	1.4
Eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan etik değerler, korku egemen bir anlayışla verilmektedir	11.5	29.4	37.6	18.3	3.2

Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, *Tablo 22*'de yer alan ilk önermeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre; Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan ve ankete katılan öğretmenlerin %59,2'si ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitimini teorik bulmaktadır. Yine oldukça yüksek sayılabilecek bir oranda (%33,5) öğretmen grubu kısmen aynı kanıyı taşımaktadır.

İkinci önermeye ilişkin görüşler de birinci önermeninkilerle benzer özellikler taşımaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%66,6) geleneksel ahlak anlayışının etik değerleri kazandırmada yeterli olmadığı görüşündedir.

Üçüncü önermeye ilişkin düşünceler, her ne kadar ilk iki önermeninkiler kadar net olmasa da, ortaöğretim programlarında etik eğitiminin korku egemen bir anlayışla verildiği görüntüsü vermektedir.

Son önermeye yönelik değerlendirmeler ise, etik eğitiminin öz benliklerde var olan değerleri açığa çıkarmada yetersiz olduğuna işaret etmektedir. İşte tam bu noktada tez çalışmasının kurgusuna uygun bir duruşla, özgüvenden yoksun, kendini ifade edemeyen, sadece içinde bulunduğu çevrenin beklentilerine cevap veren, ama ilk fırsatta kendi değerleriyle çelişen davranış sergileyen bireyin, bu duruşunun gizil nedeni ortaya konmuş olmaktadır. Verimli bir etik eğitim programı kurgulandığında, kendisine ait olmayan bireyler, derhal öze dönerek, içindeki gizil değerlerin buyurganlığında anlamlı bir hayat yaşamaya başlayacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bilimsel anlamda incelenen ve sonuçları itibarıyla Türkiye’de uygulanan güncel ortaöğretim programlarının, insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler yelpazesini uyandırma tarzında mı kılavuzladığını ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını, Adana ili örneğinde, öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemek olarak belirlenen tezin ana amacı, tezin kurgusunun da denk düşeceği şekilde belli bir sistematik öngörmektedir.

Bu sistematığe göre tez, iki metodolojik yaklaşıma göre kurgulanmıştır. Bu yaklaşımlardan birincisi, tezin nitel bölümünü oluşturan ve konu ile ilgili literatür taraması suretiyle kurgulanan kavramsal analizi ifade eden betimleyici yöntemdir. İkinci yaklaşım ise, nitel analizin ifade ve varsayımlarını nicel bulgular aracılığı ile kontrol etmeyi/değerlendirmeyi mümkün kılan alan çalışmasıdır. Bu sayede nitel bölümde yer alan ifadeler, alan çalışması sonu elde edilen veriler ile karşılaştırılarak, geçerlilikleri denenmiştir. Alan çalışması sonucunda, örneklem üzerinden Türkiye genelinde etik eğitimine öğretmenlerin bakışları açısından önemli bulgular elde edilmiştir.

Türkiye’de eğitim örgütlerinin etik eğitimi açısından daha kaliteli, insanın gizil dünyasında doğuştan varolan proaktif doğasındaki değerleri ortaya çıkarıcı nitelik kazanması bakımından durumlarını ortaya çıkarmak için elde edilen bulgular teker teker irdelenmiştir. İnsanı dönüştürücü etkenlerin en önemli unsur olan okulun esas malzemesi olan öğretmenlerin, yine malzemesi insan olan eğitim ortamına etik açıdan nasıl baktıklarının tespiti yapılmıştır. Çalışma alanı olarak ülkemizin beş büyük kentinden biri olan ve gençlere her alanda önemli nitelikler kazandırmak için her anlamda yeterli donanıma sahip Adana ili çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Yurdun her yanından insanlara kucak açmış bu şehrin sağladığı sonuçların, Türkiye geneline daha kolay yansıtılma olanağı vereceği düşünülmüştür.

Alan çalışması boyunca bu kanaati doğrular sonuçlar elde edilmiştir. Adana ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarının etik ve dolayısıyla etik eğitime verdikleri önem memnuniyet verici düzeyde görülmüştür. Buna rağmen, sistematik eğitim

programları bazında öğretmenlerin etik eğitiminin şekli konusunda net fikirleri olmadığı gibi nasıl olması gerektiğine dair önerileri de bütünlük arz etmemektedir.

İnsan bilincinin ikili yapısı, çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bu ikili yapı ile kastedilen, insan varlığının *bireyselliği ve toplumsallığı birlikte yaşama süreci* ve bu sürece bağlı olarak gelişen *bilinç biçimleridir*. Buna göre insanoğlu, her tutum ve davranışını, *değer* adı verilen kendine has ölçütler aracılığı ile değerlendirir. Bu değerlendirme süreci, değerler tarafından biçimlendirilen ve *norm* adı verilen kurallar tarafından yürütülmektedir. Normların sistematik bir bütünselliğe kavuşturulmuş şeklini ise *ahlak* adı verilen ve genel davranış kurallarını içeren sistem oluşturmaktadır. Toplumda etkin ve geçerli bir etik duruşun hâkim kılınmasının arayışı olan etik eğitiminin alması gereken şekil konusunda konunun dört boyutu ele alınarak anket uygulanmıştır.

Daha evvel de ifade edildiği üzere etik, ahlak felsefesi olarak tanımlanabilir¹⁷⁶. Kavramsal kargaşa çıkma ve sonuca olumsuz etki etme riskini ortadan kaldırmak maksadıyla, çalışmada kullanılan terimlerin açıklaması yapılmıştır. Bu şekilde ortak dil oluşturulmuş ve etiğin üç temel özelliği ifadesini bulmuştur. Buna göre etik; ahlaki varlığı konu edinir ve felsefenin bir alt dalı olarak ahlaki normların felsefi temellerini inceler.

Birinci ve üçüncü önermeye göre ahlakın etiğin inceleme alanı içine girdiği doğrudur, ancak bu ifade tek başına yeterli değildir ve hatta yanlış bir çıkarsamaya yol açabilir. Ahlaki denetim, tamamen olmasa bile özü itibarıyla dışsal bir denetimi ifade etmektedir. Birey verili ahlaki normlara göre hareket eder çünkü bu normlardan sapma toplumsal bir müeyyide doğuracaktır. Dolayısıyla ahlak konusunda toplumsal bir denetimden söz etmek mümkündür. Oysa dışsal denetim her zaman yeterince etkili olmayabilir ve bunu engellemek üzere içsel denetimin canlandırılması gerekmektedir¹⁷⁷. Birey, toplumsal bir baskı olmaksızın verili norma göre hareket edebilmelidir. Bu bağlamda etik, içsel ve dışsal denetimin eşzamanlı bir ifadesi olarak belirir.

İkinci önerme ise, etiğin felsefi boyutuna gönderme yapar. Felsefi bir disiplin olarak etik, kendini olguların sınırlı dünyasından kurtararak özgürleştirici bir işlev

¹⁷⁶ İNAM 2000: S. 273

¹⁷⁷ ÖZDEN 2002: S. 91–92

kazanır. Birey, etik alanı içerisinde, ahlaki normların varlığının sınırlılığı ile boğulmaz; tam tersine bu varlığın felsefi temellerini incelemek suretiyle, ya bu normları içselleştirir ya da onları reddeder. Kısaca etiğin kısıtlayıcı değil özgürleştirici bir işlevi vardır. Buna göre sorgulamayan bir etik anlayışı olması mümkün değildir.

Sağlıklı bir toplumsal yaşamın temeli olan etiğin kuşaklar boyu devamı için sağlıklı bir etik eğitimi de şarttır. Bu önerme üzerinden hareketle, önce eğitim kavramının kendisi, ardından da etik eğitimi olgusu incelenmiştir.

Eğitim, insanoğlu kadar eski bir deneyimi ifade etmektedir, çünkü eğitim, “*tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılması*”¹⁷⁸ olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre eğitim, “*insanların diğer insanları belirli bir maksatla (...) kültürleme süreci*”¹⁷⁹ dir. Bu iki tanım temel alındığında, öğretmenlerimizin etik konusunda ortak bir kültürlenmeye ihtiyaçları olduğu gerçeği anketin tespit ettiği sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira öğretmenlerin etik konusunda total bilinç dönüşümünü sağlayacak yöntemlerin neler olması gerektiğine dair ortak görüşleri bulunmamaktadır.

Eğitimin tanımındaki kasıt kelimesiyle, önceden tasarlanmış olan davranış değişikliğinin, planlı olarak, yani rastlantılara bırakılmadan gerçekleştirileceği belirtilmektedir¹⁸⁰. Dolayısıyla eğitim, belirli bir plan doğrultusunda belirli bir maksadı gerçekleştirmeyi hedefler.

Teorik bölümde eğitimin ve özellikle etik eğitiminin incelenmesinden sonra artık, etik eğitiminin niteliklerine göz atmak mümkündür. O halde etik eğitiminin, bireye, tavır ve davranışlarını ahlaki açıdan değerlendirebilme yetisi kazandırma olarak tanımlanabileceği ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğrencinin, bu eğitim bünyesinde, “*neyin ahlaki olduğu*”ndan çok, “*neyin niye ahlaki olduğu*”yla ilgilenmesi gerektiği söylenebilir. Burada elde edilen en önemli değerlendirme, bir davranışın etik olup olmadığını bireyin kendisinin belirlemesi, dıştan belirleyici bir etki ile olmamasıdır. Ancak eğitim ortamının içinde bulunduğu durum ve bugüne kadar yapılan yenileşme ve geliştirme çabaları henüz istenen sonucun elde edilmesine olanak

¹⁷⁸ AYDIN 2001: S. 98

¹⁷⁹ BÜYÜKKARAGÖZ / ÇİVİ 2000: S. 31

¹⁸⁰ A.g.e.: S. 34

vermemiştir. Eğitim programlarının bireyin özündeki gizil değerleri ortaya çıkaracak şekilde kurgulanması en önemli konudur.

Bu tespitler doğrultusunda etik eğitiminin ikincil temel özelliği, eğitim programlarının dışsal bir parçası olmayıp, eğitim programlarına içselleşmiş bir yapı arz etmesi olarak belirlenmiştir. Buna göre etik eğitimi sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile sınırlamak mümkün değildir. Eğitim programların içerisinde yer alan çeşitli dersler etik eğitiminin bütünselliğine çeşitli katkılarda bulunurlar. Bilişsel, psikomotor, duyuşsal/törel gelişim ve total bilinç dönüşümü olarak adlandırılan eğitimin bireyde yarattığı değişim düzlemleri, bu derslerin ortak etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla etik eğitimi verili ahlaki normların iletimine indirgememek gerekir.

Etiğin ve etik eğitiminin bir başka özelliği ise, korku egemen bir bakış açısının hâkim olduğu geleneksel ahlak anlayışından özgürleştirici bir felsefi disiplin olarak tamamıyla ayrılmasıdır. Buna göre geleneksel ahlak anlayışı, insanı, korkunun, kuralların, müeyyidelerin hâkimiyetine sokmak suretiyle yapay bir denetim sağlar. Oysa hedeflenmesi gereken, kişinin kendi öz varlığına yabancı olmayan ve proaktif doğasında gizil halde bulunan doğal değerler yelpazesini deşifre etmek suretiyle öz-denetimi mümkün kılmaktır.

Ortaöğretim programlarında yer alan dersler, belirlenen amaçlar hususunda etik eğitiminin bütünselliği açısından başarılı olsalar da uygulama açısından aynı başarıyı gösterememektedirler. Bu tespiti, Adana İli sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri ifadelerde de bulabilmek mümkündür. Öğretmenlerin “*etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “Kendi Kendisinin Efendisi Olma” kalitesini uyandırmak*” gibi etik eğitiminin en temel tanımına katılım dereceleri yüksek, ama olması gerekenden düşük bir oran olarak karşımıza çıkmıştır.

Etik eğitiminin amacının öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemiş ya da bilinmiyor olmasına karşın, eğitim programlarının etik eğitiminin verilmesinde yeterli olmadığı ve verilmeye çalışılan ahlak yaklaşımının etik anlayışla bağdaşmadığına olan inançları, eğitim programlarındaki etik eğitiminin sorgulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyetin etik öğretisi ile ilgili etkisini ölçmek amacıyla bağımsız iki grup t-testi sonuçlarını değerlendirmede, birbiriyle ilişkili veya eşleştirilmiş iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda cinsiyetin etik duruşa etkisi olduğu ve olaylar arasında bağlantı kurarken, yorumu ya da bağlantıyı yapanın cinsiyetine dikkat etmek gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları ve kıdem durumları ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve total bilinç dönüşümü arasında anlamlı fark yoktur. Buna göre; Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan ve ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitimini teorik bulmakta, oldukça yüksek sayılabilecek bir oranda öğretmen grubu da kısmen aynı kanıyı taşımaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin %66,6'sı geleneksel ahlak anlayışının etik değerleri kazandırmada yeterli olmadığı görüşündedir. Aynı şekilde ortaöğretim programlarında etik eğitiminin korku egemen bir anlayışla verildiği görüntüsü vermektedir.

Son olarak, etik eğitiminin öz benliklerde var olan değerleri açığa çıkarmada yetersiz olduğuna işaret etmektedir. İşte tam bu noktada tez çalışmasının kurgusuna uygun bir duruşla, özgüvenden yoksun, kendini ifade edemeyen, sadece içinde bulunduğu çevrenin beklentilerine cevap veren, ama ilk fırsatta kendi değerleriyle çelişen davranış sergileyen bireyin, bu duruşunun gizil nedeni ortaya konmuş olmaktadır. Verimli bir etik eğitim programı kurgulandığında, kendisine ait olmayan bireyler, derhal öze dönerek, içindeki gizil değerlerin buyurganlığında anlamlı bir hayat yaşamaya başlayacaktır.

Sonuç

Ortaöğretim programlarında yer alan etik eğitiminin bilişsel düzeydeki etkileri üzerine bulguları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,7) etik eğitimi insan benliğinde var olan doğal değerleri ortaya çıkarmaya yönelik olduğu inancındadır (Tablo 9).
- Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,6) etik eğitiminde okulun önemini kabul etmektedir. Ne var ki bu oran beklenenin altındadır. Öğrencilerin başarılı bir etik

eğitimi almasının koşulu olan öğretmenlerin, kendi işlerine olan zayıf inancı düşündürücü bir durumdur (Tablo 9).

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%90,3) etik eğitimini – din kültürü ve ahlak bilgisi gibi – eğitim programlarının ayrıık bir parçası olarak değil, eğitim programlarına eklemlenmiş genel bir yapı olarak algılamaktadır. Ne var ki ortaöğretimde yer alan etik eğitiminin teorik alana kısıtlanıp kısıtlanmadığına ilişkin önermeye verilen yanıtlar, öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,2) ortaöğretimde etik eğitimini teorik bulduğunu göstermektedir (Tablo 9).

Etik eğitiminin duyuşsal/törel boyuta yaptığı etkilere ilişkin bulgular ise aşığıdaki gibi bir gelişme göstermiştir (Tablo 10).

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82,5) öğrenci için davranışları ile bir model teşkil ettiğinin farkındadır (Tablo 10).

- Öğretmenlerin yine büyük çoğunluğu (%66,6) geleneksel ahlak eğitiminin yetersizliğini vurgulamaktadır (Tablo 10).

- Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%48,6) ne yazık ki etiğın, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü, günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimsediğı görüşündedir. Bu da öğretmenlerin halen etik eğitimini tam anlamıyla kavramadıklarını göstermektedir (Tablo 10).

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87,6), etik eğitimin için aile, okul ve sosyal çevrenin uyumunu vurgulamaktadır (Tablo 10).

Ortaöğretimlerde etik eğitiminin psikomotor düzlemdeki etkileri üzerine olan öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular şu şekilde sıralamak mümkündür (Tablo 11):

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%94), ders dışı etkinliklerin etik eğitimi için taşıdığı önemin bilincindedir (Tablo 11).

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,7), sadece verdikleri ders ile değil ama aynı zamanda hal ve hareketleri ile de öğrencilere model olduklarının bilincindedir (Tablo 11).

- Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%40,9) ortaöğretimlerde etik eğitiminde halen korku egemen bir anlayışın hüküm sürdüğü görüşündedir (Tablo 11).

- Öğretmenlerin çoğunluğu (%69,7) etik eğitiminde psikomotor davranışların önemini vurgulamaktadır (Tablo 11).

Ortaöğretimlerde etik eğitiminin total bilinç dönüşümüne olan etkileri üzerine olan bulgular şöyledir (Tablo 12).

- Öğretmenlerin belirli bir kısmı (%57,4) etik eğitiminin amacının doğuştan gelen etik değerlerin ortaya çıkarılması olduğunu düşünmektedir (Tablo 12).
- Öğretmenlerin %25,7'si eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımının etik anlayışla bağdaşmadığını düşünmektedir (Tablo 12).
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,3) etik eğitimin başarısını, eğitimin davranışlara yansımaları ile ölçülebileceğini düşünmektedir (Tablo 12).
- Öğretmenlerin önemli bir bölümü (%76,1) etik değerleri içselleştirmenin önemine vurgu yapmaktadır (Tablo 12).

Bütün bu bulgular dikkate alındığında, ortaöğretim düzeyinde görevli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, etik eğitiminin insan benliğinde var olan değerleri ortaya çıkarıcı bir işlevi olduğunu kabul ettiği, ancak pratikte yer alan uygulamanın bu işlevle örtüşmediği görüşünde oldukları öne çıkmaktadır.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Ortaöğretimde yer alan etik eğitiminin teorik alana kısıtlanıp kısıtlanmadığına ilişkin önermeye verilen yanıtlar, öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,2) ortaöğretimde etik eğitimi teorik bulduğunu göstermektedir. Etik eğitiminin bütünselliği açısından bilişsel, duyuşsal/törel, psikomotor ve total bilinç dönüşümünü sağlayacak etkin bir uygulanımı esas olduğundan, eğitim programlarının buna uygun bir şekilde düzenlenmesi önerilir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%66,6) geleneksel ahlak eğitiminin yetersizliğini vurgulaması olgusundan hareketle, ortaöğretim eğitim programlarının etik eğitime ilişkin yapısının, korku temeline dayalı geleneksel ahlak modelinden kurtarılarak proaktif doğadaki doğal değerler yelpazesini uyarıcı bir model temel alınarak oluşturulması önerilir. Bu modelin bireyin kendisi olması için katkıda bulunacak şekilde alıcı rolünden çok, araştıran, uygulayan ve sonuç alan konumuna getirilmesi ile mümkün olacağı önerilmektedir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%82,5) öğrenci için davranışları ile bir model teşkil ettiğini ifade etmeleri olgusundan hareketle, pedagojik oluşumun öğretmenleri daha etkin ve bilinçli bir şekilde hazırlaması önerilir. Öğretmenlerin dönüştürücü gücünün etkin kullanımı için iş olarak öğretmenlik değil, Atatürk'ün dönüştürdüğü

şekilde toplumu dönüştürmeye aday olmuş ve ‘yanmadan yakılmaz’ ilkesini benimsemiş öğretmenler yetiştirilmelidir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da (%87,6) vurguladığı gibi, etik eğitimi için aile, okul ve sosyal çevrenin uyumu büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul, aile ve çevre üçgeninin daha sıkı işbirliği halinde oldukları eğitim programlarının hazırlanması önerilir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%94) işaret ettiği gibi, ders dışı etkinliklerin etik eğitimi için büyük önem taşımaktadır. Etik eğitimi, sadece ders içi faaliyetlerle sınırlandırılmayacağından, okul yönetiminin ders dışı faaliyetlere de eğilmesi önerilir.

- Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%40,9) ortaöğretimlerde etik eğitiminde halen korku egemen bir anlayışın hüküm sürdüğü görüşündedir. Etik eğitiminin varlığından bahsedebilmek için geleneksel yapının terk edilerek, etkin bir yapının oluşturulması, yani korkuya değil de sevgiye odaklı bir yapının hayata geçirilmesi önerilir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,3) etik eğitimin başarısını, eğitimin davranışlara yansımaları ile ölçülebileceğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğrencinin, etik eğitiminin bütünselliği açısından, sadece verilenleri kabul etmesi yeterli değildir; önemli olan bu öğrenilenleri hayata da geçirebilmesidir. Bu bağlamda öğrenciye öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmesi önerilir.

- Öğretmenlerin önemli bir bölümü (%76,1) etik değerleri içselleştirmenin önemine vurgu yapmaktadır. İçselleştirmeden kabul edilen veriler, ancak ve ancak mevcut baskı ve denetimin varlığını sürdürmesi oranında uygulamaya sokulurlar. İçselleştirilen bilgi ise, herhangi bir denetim mekanizması olmaksızın varlığını sürdürür. Bu bağlamda öğrencinin, verileri ezberlemesi değil, içselleştirmesi yönünde çalışmalar yapılması önerilir.

- Son olarak; bilişsel, duyuşsal, psikomotor, total bilinç dönüşümüne katkısı bakımından güncel ortaöğretim programlarının amaç ve araçları konusunda uygun koşulların olduğu söylenemez. Henüz bu anlamda dönüştürücü güce ulaşamamıştır. Söz konusu dönüştürücü güce ulaşmak için eğitim programlarının amacının kendi kendisinin efendisi olmuş, başkalarının değer yargılarına göre değil, ancak olması gerektiği şekilde bireyi eğiten ve bu anlamda onu toplumsallaştıran şekilde hazırlanması esas olmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmanın Adana ili sınırları içerisinde yer alan liselerde 2005-2006 yılı eğitim-öğretim döneminde görev yapan öğretmenlere uygulandığı göz önünde bulundurulmak suretiyle, gereğinden büyük bir genelleme yapılmasından kaçınılmalı ve etik eğitiminin bütünlüğü açısından ortaöğretim okullarında ve üniversitelerde de benzer araştırmalar yürütülmelidir. Her ne kadar araştırmanın akışı içinde çıkan sonuçlardan Türkiye genellemesi yapılacağı belirtilmişse de, daha sağlıklı sonuç açısından coğrafi koşullar, eğitim ortamı, okulların fiziki koşulları ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak birkaç değişik bölgede uyumlu yapılmasında fayda vardır.
- Ölçme aracının, öğretmenlerin ortaöğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğini değerlendirmelerini hedeflemesi, bu alanda da benzer çalışmaların yönetici, müfettiş, öğrenciler ve hatta veli durumundaki aileler gibi örgün eğitimin diğer unsurları üzerinde de yapılmalıdır.
- Ayrıca ölçme aracının, öğretmenlerin araştırma konusunda somut çözüm önerilerini kapsamına almadığı dikkate alınarak, bu tür bir çalışmanın öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrenciler üzerinde yapılmalıdır.
- Yeterliliği değerlendirilmek istenen ortaöğretim eğitim programlarını olduğundan ve eğitim programlarını da belirli aralıklarla değişime uğradığından, benzer çalışmalar periyodik olarak gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- ACAR, Ahmet Gökhan: Etik Değerlerin Kurumsallaştırılması Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2000.
- ACUNER, H. Yusuf: “Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi lise 1-2-3 eğitim programlarının öğretmen ve öğrenciler açısından amaçları,” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, 1996, Van.
- ADUGİT, Yavuz: “Postmodern Etik Üzerine Bir İnceleme,” Hacettepe Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2000.
- AKGÜNDÜZ, Hasan: **Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi**, Ulusal Yayıncılık, İstanbul 1997.
- AKGÜNDÜZ, Hasan: **Polisin Eğitimci Kişiliği ve Polis Eğitimi Sorunu**, Dicle Üniversitesi Matbaası, Diyarbakır 2001.
- AKGÜNDÜZ, Hasan: **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler**, Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır 2005.
- AKGÜNDÜZ, Hasan: **Varlık Dili Programlaması ve Felsefe Yöntemi**, Yüksek Lisans Ders Notları, Diyarbakır 2006.
- AKTAN, C. C.: **Ahlaki Yeniden Yapılandırma ve Toplam Ahlaka Doğru (1): Ahlak ve Ahlak Felsefesi**, Anı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Demeği Yayını, İstanbul 1999.
- AKYÜZ, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yay., İstanbul 1994.
- ALTIOK, Rafet: **Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri**, Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 1994.
- ALTUNIŞIK, Remzi ve diğ.: **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitabevi, Sakarya 2005.
- ANĞ, T.: **Kamu Yönetiminde Etik: Kültürel Temeller ve “Örgütsel Ruhçuluk” Kuramı**, Cumhuriyet Gazetesi, (14 Mayıs 1999).
- ARENDS, R.I.: **Classroom Instruction and Management**, Mc Graw-Hill, New York 1997.
- ARON, Raymond: **Toplumbilim Düşüncesinde Ana Akımlar**, Bilgi Yayını, Ankara 1973.
- ARSLAN, Mahmut: “**Yönetim ve Organizasyonun Bazı Temel Kavramları.**”; içinde: Salih Güney (ed) Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- ATEŞ, Hamza / ORAL, Bülent: “**Kamu Yönetiminde Etik: Kültürel Temeller ve “Örgütsel Ruhçuluk” Kuramı Ekseninde Bir Analiz**, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5/1: S. 55–71, 2003
- AYAN, Yavuz: **Kierkegaard'da Benlik ve Varoluş**, Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi, Erzurum, 2002.

- AYDIN, Betül: **Bireysel Özgürlük ve Erdem**; içinde: Oğuz, Orhan / Oktay, Ayla / Ayhan, Halis (ed.):
21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, SEDAR Yayını, İstanbul, S. 95-110, 2001
- AYTAÇ, K.: **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayını, Ankara, 1992.
- BALTAŞ, Zuhâl: Kaynak Dergisi, EKİM - ARALIK 2003 Sayı: 16
- BAŞAR, Hüseyin: **Sınıf Yönetimi**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını: 3390, MEB Basımevi, Ankara, 1999.
- BAŞARAN, İ.E.: **Türkiye’de Eğitim Sistemi**, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996
- BAŞARAN, İ.E. : **Eğitime Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara, 1999a
- BAŞARAN, İ.E. : **Türkiye’de Eğitim Sisteminin Evrimi**; içinde: Gök, Fatma (ed.): 75
 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yay., İstanbul, S. 91-110, 1999b
- BAŞARAN, İ.E.: **Eğitim Yönetimi**, Feryal Matbaası, Ankara, 2000, BAŞARAN, İ.E.:
Eğitim Psikolojisi, Feryal Matbaası, Ankara, 2000
- BAŞGÖZ, İlhan: **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Kültür Bakanlığı Yayını., Ankara, 1995
- BİLGİN, Nihat: **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1994
- BİLGİN, Nuri: Açış Konuşmaları; içinde: Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, Bağlam
 Yayını, İstanbul, 1997
- BİLHAN, Saffet: **Eğitim Sosyolojisi**, Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, 1996
- BİLİM, Cahit Yalçın: **Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 1998
- BİLLINGTON R: **Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997
- BOTTOMORE, Tom: **Toplumbilim**, Der Yayın, İstanbul, (ty)
- BOTTORFF, Dean L. : **What is Ethics?**, <http://www.ethicsquality.com/about.html>
- BOZKURT, Veysel: **Değişen Dünyada Sosyoloji**, Alfa Yayını, Bursa, 2004
- BUDAK, Şerif: “Atatürk’ ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin
 Değiştirilmesi”; Millî Eğitim Dergisi 160, 2003,
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş / ÇİVİ, Cuma: **Genel Öğretim Metotları**, Atlas Yayınları,
 Ankara, 2000
- CESUR, Sevim: Bilişsel Gelişim ve Ahlaki Gelişim Arasındaki İlişki, Boğaziçi
 Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 1997.
- CEVİZCİ, Ahmet: **Etığe Giriş**, Paradigma Yayını, İstanbul, 2000.
- CİCİOĞLU, Hasan: **Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara
 Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1985
- CÜCELOĞLU, D.: **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1996

- ÇİFTÇİ, N.: “**Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi**”; Değerler Eğitimi Dergisi 1/1, S. 43-77, 2003
- DEMİREL; Özcan, Prof. Dr.: **Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi**, <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc>
- DEWEY, John: **Eğitimde Ahlak İlkeleri**, Şafak Matbaacılık, Ankara, 1995
Demokrasi ve Eğitim, Başarı Yay., İstanbul, 1996
- DİREK, Nuran: “**Sosyal Bilimlerde Eğitim Sorunları**”; içinde: Baysal, Jale ve dig. (ed): Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul, S. 87-98, 1990
- DOĞAN, Hıfzı: “**Atatürk’ün İşlevsel Eğitim Anlayışı**,” Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi (Nisan-Mayıs-Haziran), Sayı: 57, İstanbul, S. 29-34, 1982
- DOĞAN, İsmail: **Sosyoloji**, Pegem Yayını, Ankara, 2002
- DÜNDAR, Naci: **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kişilik ve Karakter Bakımından Değerlendirilmesi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2001.
- EKİN, M.G. Serap ve TEZÖLMEZ, S. Hande: Business Ethics in Turkey: An Empirical Investigation With Special Emphasis on Gender, Journal of Business Ethics, (Ocak 99), Volume 18, no.1 s. 17-34.
- EKŞİ, H.: “**Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları**,” Değerler Eğitimi Dergisi 1/1, S. 79-96, 2003
- ELÇİ, Mehmet Emin: **Etik iklimin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ile olan ilişkisi**, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gebze, 2003.
- GÖK, Fatma (ed.): **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayını, İstanbul, 1995a
- GÖK, Fatma : **75 Yılda İnsan Yetiştirme**, Eğitim ve Devlet; içinde: Gök, Fatma (ed.): 75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayını, İstanbul, S. 1-8, 1995b
- HOCAOĞLU, Durmuş: “Eğitim ve Özgürlük,” **Köprü Dergisi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1999
- İNAM, Ahmet: “**Polanyi Etiğine Düşülmüş Birkaç Dipnot**,” Doğu Batı Dergisi, Şubat-Mart-Nisan, 2000
- KAHRAMAN, Serpil: Lise II: Sınıfta Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Form ve Muhteva Yönünden Değerlendirilmesi, Erciyes Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, Kayseri, 2003.
- KAFADAR, Osman: **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılaşma**, Vadi Yayını, Ankara, 1997
- KAPLAN, İsmail: **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yayını, İstanbul, 1999

- KARASAR, Niyazi: **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002
- KILAVUZ, Raci: **Yönetmelik Etik ve Halkın Yönetmelik Etik Oluşumuna Etkileri**, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi 26/2, S. 255-266, 2002
- KILIÇ, Recep: **Ahlâkın Dinî Temeli**, TDV Yay., Ankara 1996
- KOCACIK, Faruk: **Toplumbilim Ders Notları**, Cumhuriyet Üniversitesi Yay., Sivas, 2003
- KUÇURADI, İonna: **Uludağ Konuşmaları**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1997
- Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999
- KÜKEN, A. Gülnihal: **Felsefe Açısından Eğitim**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1996
- MAARİF VEKÂLETİ: **Tebliğler Mecmuası**, Sayı 10, İstanbul, S. 6–10, 1927
- MEB: **Sınıf Geçme Sisteminde İki Model**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1990
- MEB: “Atatürk ün I. Maarif Kongresi Açış Konuşması,” **Millî Eğitim Dergisi** 125, S. 11–12, 1993
- MEB: **Atatürkçülük I. Kitap, Atatürk ün Görüş ve Direktifleri**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2001a
- MEB: **Atatürkçülük III. Kitap, Atatürk ün Görüş ve Direktifleri**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2001
- MEB: **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi** (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2005
- MÜHENDİSLİK MİMARLIK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU: TMMOB MMO Yayınları, İstanbul, 1999
- OZANKAYA, Özer: **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**, Savaş Yayınları, Ankara, 1984
- OZİL, Şeyda: **Eğitimde Öğrenci Boyutu**; içinde: Baysal, Jale ve dig (ed): **Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları**, İstanbul, S. 37–45, 1990
- ÖNCÜL, Remzi: **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB Yayını, İstanbul, 2000
- ÖZALP, Reşat / ATAÜNAL, Aydoğan: **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, MEB Yayını, İstanbul, 1977
- ÖZLEM Doğan: **Etik: Ahlak Felsefesi**, İnkılap Yayını, İstanbul, 2004
- PALAZOĞLU, A. B.: **Atatürk'ün Eğitimle İlgili Düşünceleri**, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara, 1999
- PEHLİVAN, İnalet: **Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998
- PEHLİVAN, İnalet: **Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.
- PIEPER, Annemarie: **Etığe Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999
- ROBBINS, Stephen P. ve COULTER Mary: **Management**, 6. Ed., Prentice-Hall, 1999, s.171.58, 1998
- SAYIN, Önal: **Sosyolojiye Giriş (Sosyolojinin Temelleri)**, Erdem Kitabevi, İzmir, 1985
- SAYIN, Şara: **Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem**; içinde: Baysal, Jale ve dig. (ed): **Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları**, İstanbul, S. 25–36, 1990

- SÖKMEN, Alptekin: Yönetici Etik Davranış ve Eğitiminin Sınır Birim İşgörenleri Tarafından Değerlendirilmesi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Ampirik Bir Uygulama, Gazi Üniversitesi, **Doktora Tezi**, Ankara, 2003.
- ŞAHBAT, Arzu: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Selçuk Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2002.
- TEKELİ, İlhan: **Bir Modernleşme Projesi Olarak Türkiye de Kent Planlaması**; içinde: Bozdoğan, Sibel / Kasaba, Reşat: Türkiye de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, S. 136-152, 1999
- TEZCAN, Mahmut.: **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay. No:91, Ankara, 1997
- TOLAN, Barlas: **Toplum Bilimlerine Giriş**, Adım-Murat Yayınları, Ankara, 1996
- ÜLGEN, Arzu: **Global Etik ve Global İşletmelerde Uygulanan Etik Yaklaşımlar Üzerine Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul, 2003.
- YAĞANAK, Eray: İnsan-doğa ilişkisinin Etik Açısından İncelenmesi, Mersin Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, Mersin, 2002.
- YAYLA, Ahmet: **Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi**; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2/1, <http://efdergi.yyu.edu.tr>, (ty)
- YAZICI, Sedat: **Felsefeye Giriş**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1999.
- YILDIRIM, İrfan: Toplumsal Birlikteliğin Temel Etik Gereksinimleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, **Yüksek Lisans Tezi**, Van, 2003.
- YÜCEL, Hasan Ali: **Türkiye'de Orta Öğretim**, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara, 1994
- WEISS, Joseph W.: **Business Ethics, A Stakeholder and Issues Management Approach**, 2. Ed., The Dryden Press, 1998, s. 7.
- <http://ogm.meb.gov.tr>, **Erişim** 15.11.2005
- www.tdk.gov.tr, **Erişim**: 11.12.2005
- <http://www.acig.com.au>, **Erişim**: 27.12.2005
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/budak.htm>, **Erişim**: 19.11.2005
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm> **Erişim**: 19.11.2005
- <http://mimas.campus2.ankara.edu.tr/~sozer/bati.htm>, **Erişim**: 15.01.2006
- <http://ttkb.meb.gov.tr>, **Erişim**: 16.02.2006.
- <http://www.ethics.org/nbes2003/index.html> **Erişim**: 24.02.2006.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/afyayla0.htm>, **Erişim**: 11.03.2006.

- <http://www.egitim.aku.edu.tr/programgel.ppt#47>, **Erişim:** 11.03.2006.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.ppt>, **Erişim:** 11.03.2006.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/taxonomi.htm>, **Erişim:** 11.03.2006.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>, **Erişim:** 11.03.2006.
- <http://www.meb.gov.tr>, **Erişim:** 16.03.2006.
- <http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/program.asp>, **Erişim:** 17.03.2006.
- <http://www.itcilo.it/english/actrav/telearn/global/ilo/code/1997kpmg.htm>, **Erişim:** 17.03.2006.
- <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc>, **Erişim:** 17.03.2006.
- <http://efdergi.yyu.edu.tr>, (ty), **Erişim:** 28.03.2006
- http://www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/3_1.htm, **Erişim:** 03.07.2006
- <http://www.yarindergisi.com/yarindergisi2/yazilar.php>, **Erişim:** 03.07.2006
- <http://ogm.meb.gov.tr>, **Erişim:** 03.07.2006
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal02.ppt>, **Erişim:** 03.07.2006
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Eflatun>, **Erişim:** 03.07.2006

EKLER

1. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Onayı
2. Adana Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı
3. Adana Valilik Onayı
4. Ölçme Aracı

ARAŞTIRMA ONAYI

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/ 56
Konu : Fehmi Şahin

01/02/2006

İLGİLİ MAKAMA

Adı Soyadı : Fehmi Şahin
Baba Adı : Fehmi
Doğum Yılı : 1964
Öğrenci No. : G-24548

Yukarıda açık kimliği yazılı Fehmi Şahin, halen Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim programında kayıtlı yüksek lisans (master) öğrencisi olup, tez konusu "*Ortaöğretim Programlarında Etik Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Adana İli Örneği)*" dir.

Fehmi Şahin'in, **Adana İl Merkezindeki Ortaöğretim Kurumları**'nda tezi ile ilgili yapacağı araştırma ve anket çalışmaları için gerekli iznin verilmesini arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Emullah GİNEY
Müdür



ARAŞTIRMA OLURU

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 118
KONU : Tez (Fehmi ŞAHİN)

10.02.2006 / 59538


DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
21280 / DIYARBAKIR

İLGİ :01.02.2006 tarih ve 56 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereğince, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim Programında kayıtlı Yüksek Lisans öğrencisi Fehmi ŞAHİN' in İlimiz il merkezindeki ortaöğretim okul öğretmenlerine yönelik uygulamak istedikleri " Ortaöğretim Programlarında Etik Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Adana Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili Valilik Makamının 09.02.2006 tarih ve 59533 sayılı olur örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Eki : 1 Ad.(Olur örn.)


Atilla GÜLSAR
İl Millî Eğitim Müdürü V.

ANKET OLURU

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/113
KONU : Anket

09.06.2006 / 59533

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 01.02.2006 tarih ve 56 sayılı yazılarında;

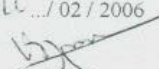
Enstitüleri Eğitim Programları ve Öğretim Programlarında kayıtlı yüksek lisans öğrencisi Fehmi ŞAHİN' in, Adana İl Merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerine yönelik "Ortaöğretim Programlarında Etik Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Adana İli Örneği)" tez çalışmasını uygulayabilmesi için izin isteminde bulunmuş olup, ilgi yazılı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasının Adana İl Merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere, Eğitim ve Öğretimin aksatılmadan uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Atilla GÜLSAR
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
60.../02/2006


Mehmet DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖLÇME ARACI *

Araştırma Konusu: Ortaöğretim Programlarının Etik Değerleri Kazandırma 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. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fehmi ŞAHİN
D.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

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

II.Anket İçeriği

Sıra No		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	*Aşağıdaki her önerme için paralel seçimlerden bir tanesi işaretlenecektir. * Aşağıdaki önermeler araştırma konusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin betimlenmesine yöneliktir. *Önermeler araştırmaya konu olan olgunun arka planındaki nedensellikte örüntüsünü farklı değişkenler açısından doğrulama ve yanlışlama desenlemeleriyle çözümlenecek nitelikte inşa edilmiştir.					
1	Etik, 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	Orta öğretim 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, ortaöğretim 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, insanın doğal varlık diline karşı olan, iyi-kötü/günah-sevap gibi ikili anlayış sistemini benimser					
14	Eğitim programlarında verilen ahlak yaklaşımı etik anlayışla bağdaşmamaktadır					
15	Etik değerler mekanik, koşullama tarzında kazandırılmaz					
16	Aile, okul ve toplumun aynı değerler üzerinde hemfikir olması, etik değerlerin kalıcı olmasını sağlar					
17	Etik eğitiminin vizyonu, insan bilincine sonradan yüklenmiş yapay değerlerden özgürleştirmek ve “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 hafızadaki 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, öğrenciyi kazandırılan etik değerlerin psikomotor davranış olarak ortaya çıkmasını sağlar					
24	Etik eğitiminin bir amacı, bireyin etik değerleri içselleştirmesini sağlamaktır					

* Bu ölçme aracı Tez Danışmanı Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ tarafından geliştirilmiştir.