

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

**KÖK DEĞERLERİN FELSEFE TARİHİNDEKİ YERİ VE
TÜRKİYE’DE 2017 YILI SONRASINDA EĞİTİM PRATİĞİNE
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ECEM SARAL ÇOLAK

**ANKARA
ŞUBAT, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

**KÖK DEĞERLERİN FELSEFE TARİHİNDEKİ YERİ VE
TÜRKİYE’DE 2017 YILI SONRASINDA EĞİTİM PRATİĞİNE
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

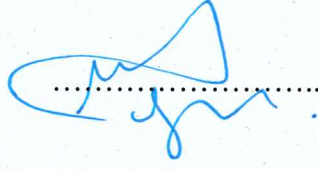
ECEM SARAL ÇOLAK

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN ÜNDER

**ANKARA
ŞUBAT, 2020**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ecem SARAL ÇOLAK adlı öğrencinin hazırladığı “Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Yeri ve Türkiye’de 2017 Yılı Sonrasında Eğitim Pratiğine Yansıması” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI	
Üye	Prof. Dr. Hasan ÜNDER	
Üye	Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 06/02/2020 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

(İmza)

Ecem SARAL ÇOLAK

ÖZET

KÖK DEĞERLERİN FELSEFE TARİHİNDEKİ YERİ VE TÜRKİYE’DE 2017 YILI SONRASINDA EĞİTİM PRATİĞİNE YANSIMASI

SARAL ÇOLAK, Ecem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Şubat, 2020, 150 Sayfa

Araştırmanın temel amacı; 2017-2018 yılından itibaren öğretim programlarında yer alan 10 kök değer (1) felsefe tarihinde nasıl ifade edildiğini ve (2) öğretmenlerin görüşlerinden hareketle eğitime nasıl yansıdığını tespit edebilmektir. Bu amacın tespiti için nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Felsefe tarihinde (1) adalet; yasalara uygunluk, iyi ve kötü arasında ayrım yapabilme, insanın kendi doğasına uygun işi yapması, eşitlik ve mülkiyet kavramlarıyla açıklanmıştır. (2) Dostluk; sevginin varyantı olarak insanlar arasındaki bağı açıklamaktadır. (3) Dürüstlük; doğru söz söyleme ve eylemde bulunma, yalandan kaçınma şeklinde ifade edilmiştir. (4) Öz denetim; iyiyi kötüden ayırt ederek doğru eyleme yönelme, kötü eylemden kaçınma yetileriyle açıklanmıştır. (5) Sabır; kişinin dinginlik hâli içinde tutkuları karşısında arınması, elindekilerle yetinmesi ve doğanın düzenine uyum sağlayarak olayları sükûnetle karşılaması anlamlarında kullanılmıştır. (6) Saygı erdemi; adalet, dostluk ve sevgi değerleriyle açıklanmıştır. (7) İnsanın tamamlanma ihtiyacından ortaya çıkan sevgi değeri felsefe tarihi boyunca temel erdemlerden bir olarak görülmüştür. (8) Sorumluluk; eylemi yapan kişinin eylemin sonuçlarına katlanması şeklinde ifade edilmiştir. (9) Vatanseverlik; vatan için savaşmak, vatana bağlılık, toplumun yararını düşünme şeklinde açıklanmıştır. (10) Yardımseverlik mutluluğun diğer insanlarla paylaşılması ve insanın başka insanların faydasını gözetmesi anlamlarında kullanılmıştır.

(11) Öğretmenlere göre on kök değer insanların temel özellikleridir. (12) Öğretmenler değerleri aktarırken en çok “sınıf içi etkinlik” tekniğini kullanmaktadır. (13) Öğretmenler süreçte kılavuzun bulunmayışını sorun olarak görmüştür. (14) Değerlere sahip öğretmenlerin istihdamı ve değerleri edinen öğrencilere teşvik mekanizmalarının oluşturulması öğretmenler tarafından en çok önerilen yöntemlerdir.

Anahtar Sözcükler: Değer, değerler eğitimi, ahlak tarihi, öğretim programları, öğretmen görüşleri.



ABSTRACT

THE PLACE OF ROOT VALUES IN THE PHILOSOPHY HISTORY AND THE REFLECTION TO THE EDUCATION PRACTICE AFTER 2017 IN TURKEY

SARAL ÇOLAK, Ecem

Master Degree Dissertation, Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Şubat, 2020, 150 Pages

The main objective of this research is (1) to determine how the 10 root values in the curriculums that implemented in 2017-2018 school year were expressed in the history of philosophy and (2) how these values are reflected to the education according to the opinions of teachers. In research, document analysis and interview which is one of the qualitative research techniques, was used.

The results reached in the research are as follows: (1) Justice in the history of philosophy is explained by the such concepts like as the compliance with the law, the ability to distinguish between good and bad, doing business in accordance with his/her own nature of people, equality and ownership. (2) Friendship, a variant of love, is expressed as a moral value that explains the bond among people. (3) Integrity is expressed as saying the truth, doing the right actions, avoiding saying lies. (4) Self-control is explained by human abilities to distinguish the good from the bad by turning to the right action and by avoiding the bad action. (5) Patience is used in the sense of purifying one's own passions in a state of calmness, the person's contentment with what is at his/her own hand and meeting events with calm and consent by adapting to the order of nature. (6) The virtue of respect; explained with values such as justice, friendship, love. (7) The love value that emerges from the need for human completion has been seen as one of the fundamental virtues throughout the history of philosophy. (8) Responsibility is expressed as that done by the person bearing the consequences of the action. (9) Patriotism is expressed as love for the law, fighting for the country, devotion to the country, thinking

of the benefit of one's own society. (10) Helpfulness means sharing happiness with other people and to take care of someone else's benefit.

(11) According to teachers, the ten root values are the basic characteristics of the human being. (12) Teachers mostly use “class activity” for transferring values. (13) The lack of a guideline in this process was seen as a problem by teachers. (14) Employing teachers who care the values and creating incentive mechanisms for students who will acquire values are the most recommended methods by teachers.

Key Words: Value, values education, history of ethics, curriculum, teachers' views.



ÖNSÖZ

Değerler; tarih boyunca önemsenmiş ve günümüz eğitim sistemlerinin üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. Toplumların iyi bir insan yetiştirmeyi eğitimin amaçlarından biri olarak görmesi eğitimin bu doğrultuda planlanmasını da gerekli kılmıştır. Türkiye’de bu planlama MEB tarafından öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Öğretim programları 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiş ve bu programların tümünde aynı şekilde ifade edilen on kök değer belirlenmiştir. Araştırmada, bu on kök değerın felsefe tarihinden günümüze doğru nasıl bir gelişim gösterdiği ve eğitim pratiğine nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçların; değerlerin eğitimin amaçlarına uygun ve anlamsal boyutu dikkate alınacak şekilde yeniden tasarlanmasına katkısı olacaktır. Ayrıca, anlamsal yönden belli bir sistematikte sunulması gereken değerlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve nasıl aktarıldığının bilinmesi ile değerlerin aktarılmasında aksayan yönler de açığa çıkmış olacaktır. Böylelikle değerlere ilişkin bu sonuçlar; değerlerin aktarılmasında izlenecek politikalara da katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın konusunu belirleme aşamasında merakımı önemseyen, çalışmanın belirli bir sistematik içinde devam edebilmesi ve tezin konu alanına ilişkin bilgiler için tecrübelerinden ve yönlendirmelerinden ziyadesiyle faydalandığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hasan ÜNDER’e teşekkürlerimi sunarım. Çalışma gurubumda yer almayı kabul eden katılımcı öğretmenlere zamanlarını ve fikirlerini paylaşımlarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, tez çalışmam boyunca fikirlerinden istifade ettiğim değerli mesai arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamı bitirmemdeki motivasyon kaynağım kıymetli annem ve babama, canım kardeşime; aldığım her kararda her zaman yanımda olan, desteği ve sevgisi ile bana güç veren sevgili eşime teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR/SİMGELER	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	4
Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM 2.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
“Değer” Nedir?	6
Eğitim ve Değerler.....	9
Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	11
Türk Eğitim Sistemi İçinde “Değerler Eğitimi”	13
Değerler Eğitiminde Farklı Ülke Uygulamaları	15
Singapur.....	15
Kanada (Ontario Eyaleti).....	16
Amerika Birleşik Devletleri (Florida Eyaleti)	18
İngiltere.....	20
Japonya	20
İlgili Araştırmalar	22
BÖLÜM 3.....	27
YÖNTEM	27
Araştırmanın Modeli.....	27
Çalışma Grubu	28
Verilerin Toplanması	29
Verilerin Çözümlemesi.....	30
BÖLÜM 4.....	31
BULGULAR VE YORUMLAR	31

Bulgular	31
On Kök Değerin Felsefe Tarihindeki İfade Edilen Anlamlarına İlişkin Bulgular	32
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin İfade Ettikleri Anlamlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	72
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Sınıf Ortamına Aktarılmasına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerleri Öğrencilere Aktarırken Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	87
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Daha Etkili Bir Şekilde Öğrencilere Aktarılmasına Ait Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Bulgular.....	90
BÖLÜM 5.....	96
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	96
Sonuçlar	96
Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Yeri ve Değerlerin Eğitim Pratiğine Yansımaya İlişkin Sonuçlar	96
On Kök Değerin Felsefe Tarihindeki İfade Edilen Anlamlarına İlişkin Sonuçlar	98
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Anlamlarına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	107
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Sınıf Ortamına Aktarılmasına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	108
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerleri Öğrencilere Aktarırken Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.	109
Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Daha Etkili Bir Şekilde Öğrencilere Aktarılmasına Ait Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar.....	110
Öneriler	111
KAYNAKLAR.....	114
EKLER	131
EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	132
EK 2. Etik Kurul Onayı	134
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	135
BENZERLİK BİLDİRİMİ	136
ÖZGEÇMİŞ.....	137

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Ayrıntılı Bilgiler.....	288
Tablo 2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçlarının İçerik Analizinden Elde Edilen Temalar	311
Tablo 3. Öğretmenlerin On Kök Değerin Anlamlarına İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	722
Tablo 4. Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değerin Açık ve Anlaşılabilirliğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	744
Tablo 5. Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değerin Açık ve Anlaşılır Olmadığı Durumların Gerekçelerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	755
Tablo 6. Öğretmenlerin Değerleri Öğrencilere Aktarmadan Önce Hazırlıkta Bulunma Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	778
Tablo 7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimini Öğrencilere Aktarırken Geçirdikleri Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 8. Öğretmenlerin Değerler Eğitimini Öğrencilere Aktarırken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	800
Tablo 9. Öğretmenlerin Değerler Eğitimini Öğrencilere Aktarırken Ders Kitaplarını Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları	844
Tablo 10. Öğretmenlerin Değerleri Öğrencilere Aktarırken Ders Kitaplarını Kullanıp Kullanmama Gerekçelerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	855
Tablo 11. Öğretmenlerin Değerleri Öğrencilere Aktarırken Ders Kitabı Dışında Ek Kaynak Kullanma Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	87
Tablo 12. Öğretmenlerin Değerleri Öğrencilere Kazandırırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları	88
Tablo 13. Öğretmenlerin Değerleri Öğrencilere Kazandırılmasında Geliştirilecek Politikalara İlişkin Önerilerinin Analiz Sonuçları.....	911

KISALTMALAR/SİMGELER

DfE	Department for Education (İngiltere Eğitim Bakanlığı)
FLDOE	Florida Department Of Education (Florida Eğitim Bakanlığı)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEXT	Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temeli olan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem

Felsefe tarihinde “ahlak”, “karakter”, “değer” ve “erdem” gibi kavramlar; bir insanın sahip olması gereken karakter özelliklerinin neler olduğu, hangi değerlere sahip insanların ahlaklı olduğu, bu değerlerin tam olarak neyi ifade ettiği gibi sorular bağlamında uzun yıllar boyunca tartışılmıştır. Ahlakın ne olduğu, hangi anlama geldiği ve ahlakı oluşturan erdemlerin neler olduğu felsefenin yanıtlamaya çalıştığı sorulardır; insanın nasıl bir eğitimle ahlaklı olabileceği sorusu ise eğitim araştırmalarının konusu olmuştur.

İlkçağ’dan Modern felsefeye kadar pek çok düşünürün konusu olan ahlaksal değerler aynı zamanda eğitimin de temel amaçları arasında her zaman önemini korumaya devam etmiştir. Ahlakın insan doğasına doğuştan bahsedildiği veya toplum olmanın gereği olarak çevresel faktörlerle geliştiği, evrensel ahlaktan bahsedilemeyeceği gibi pek çok görüş felsefe tarihinde tartışılmaktadır. Ahlakı oluşturan erdemli davranışların tam olarak ne ifade ettiği, erdemlerin önem dereceleri ve öncelikleri hem zamanın etkisi hem de düşünürlerin felsefi görüşleri sebebiyle farklılıklar göstermektedir (Çetin ve Balanuye, 2015). Bununla beraber günümüzde hemen hemen her toplumda kabul gören evrensel değerlerin varlığı da yadsınmamaktadır. Bu evrensel değerlerden hangilerinin içinde yaşadığımız toplum için daha önemli olduğu, tüm değerlerin bir eğitim sistemi içinde verilip verilemeyeceği veya kültürel olarak bir toplumun hangi değerlere daha çok değer atfettiği gibi konular ise araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

Her ülkenin belli hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için oluşturdukları politikaları mevcuttur. Eğitim, bir ülkenin hedeflediği ve politikalarına uygun olan bireyi ortaya çıkaran en önemli araçlardan biridir. Dolayısıyla ülkeler hedefleri doğrultusunda ulaşmak istedikleri bireyleri eğitim yoluyla üretmektedir. Ülkelerin gelişmiş bir medeniyet olarak varlığına devam edebilmesi için; siyaset, ekonomi, kültür, ahlak gibi pek çok alanda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim bu ölçüde yetiştirilmek istenen bireylere

erişerek toplumun gelişimini desteklemektedir. Elbette eğitimin temel amacı, bireyi hem kendi mutluluğu hem de toplumun yararı için geliştirmektir. İşte bu gelişim alanlarından biri de “ahlak”tır. Ahlak eğitimi; günümüzde karakter eğitimi ve değer eğitimi ifadeleriyle birlikte kullanılmaktadır. Tüm eğitim sistemlerinin değer addettikleri düşünce ve davranışları yetiştirmek istedikleri bireylere edindirmek istediği bir gerçektir. Değerler eğitimi sadece toplumsal değerlerin bireye aktarımına katkı sağlamakla kalmamakta aynı zamanda bireyin de kendini bu değerlerle donatması ve geliştirmesini sağlayarak bireyi geliştirmektedir. Güneş’e göre (2015) değerler eğitiminin temel amacı bireyin tüm yönüyle gelişmesini sağlamak, hem birey hem de toplumu ahlak yönünden koruyarak iyilik, doğruluk, dürüstlük gibi değerlerle donatmaktır.

Türk eğitim sistemi içinde de bireyden beklenen ahlaki değerler (1) yasalar (2) millî eğitim şûraları ve (3) öğretim programlarında tayin edilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda millî eğitimin genel amaçları arasında yetiştirilmek istenen bireyde bulunması gereken özelliklerden bir kısmı ise “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler... yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir (1973).

1-5 Kasım 2010 tarihlerinde gerçekleşen 18. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan kararlardan en önemlisi değerler eğitimi ile ilgili olmuştur (MEB, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı 18. Millî Eğitim Şûrası’ndan önce de gerek öğretim programlarında yer alan kazanımlara gerek ise ders kitaplarının içeriklerine pek çok değeri yansıtmıştır. Fakat bu değerlerin okul ikliminde sistemli bir şekilde bireye aktarılmaması, eğitim sistemi içerisinde belli bir program ile verilmemesi değerler eğitiminin aktarımının zayıf kalmasına neden olmaktadır. Bu konuda Bacanlı (2013), özellikle program ve öğretmen nezdinde sistematik bir hazırlık olmadığı için değer eğitimi ile beklenen sonuca ulaşamadığını ifade etmektedir.

2017 yılında MEB öğretim programlarını güncelleyerek değerler eğitiminin planlı ve daha sistemli şekilde eğitime yansıtılması hedeflenerek her dersin öğretim programlarında “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı “Değerlerimiz” alt başlığı altında on kök değere yer vermiştir. Bu değerler adalet, dostluk, saygı, sevgi, sabır, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve özdenetim olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Öğretim programında, bu kök değerlerin ilgili dersin öğretmeni tarafından dersler ile ilişkili şekilde işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Değerlerin öğretim programlarında yer alması değer eğitiminde sistemleşmeye çalışıldığını göstermektedir. Buna karşın;

1. öğretim programında yer alan değerlerin kaynağı
2. değerlerin felsefe tarihinde ifade ettiği anlamlar
3. eğitim uygulayıcısı olan öğretmenlerin değerler hakkındaki bilgi ve birikimleri
4. eğitimde bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarıldığı
5. öğretmenlerin değerleri aktarırken yaşadıkları sorunlar konusunda kesin bilgiler bulunmamaktadır.

Yukarıda açıklanan gerekçelerden hareketle bu çalışmada öğretim programlarında yer alan kök değerlerin felsefe tarihindeki yeri ve değerlerin eğitim pratiğine yansımalarının tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bu araştırmamın temel problemi “On kök değer olarak adlandırılan değerlerin felsefe tarihindeki yeri ve bu değerlerin eğitim pratiğine yansımaları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. On kök değerlerin felsefe tarihinde ifade edilen anlamları nelerdir?
2. Öğretim programlarında yer alan kök değerler öğretmenlere göre ne ifade etmektedir?
3. Öğretim programlarında yer alan kök değerleri öğretmenler sınıf ortamında öğrencilere nasıl aktarmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kök değerleri öğrencilere aktarırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretim programlarında yer alan kök değerlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere aktarılması ile ilgili öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Amaç

Araştırmanın amacı “On kök değer olarak adlandırılan değerlerin felsefe tarihindeki yeri ve bu değerlerin eğitim pratiğine yansımalarının ortaya çıkarılması” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda değerlerin felsefi zemini anlaşılmış olacak ve bu değerlere atfedilen anlamlar düşünürler aracılığı ile taranmış olacaktır. Diğer taraftan anlamları felsefe tarihinden çıkartılacak olan bu değerlerin sınıf ve okul ortamında öğrencilere kazandırılma durumu belirlenmeye çalışılacaktır. Bunun için öğretim programlarının sınıf iklimine aksettirilmesinde uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşleri alınarak değerleri nasıl aktardıkları, yaşadıkları sorunlar ve önerileri belirlenecektir. Böylelikle değerlerin felsefi altyapısı betimlenmiş ve uygulayıcı olan

öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlerin eğitim pratiğine nasıl yansıdığı tespit edilmiş olacaktır.

Önem

(1) 2017-2018 yıllarında yayımlanan öğretim programlarında yapılan değişikliklerden biri “on kök değer” olarak adlandırılan bir değerler listesinin öğretim programlarına girmiş olmasıdır. Değerler eğitimi ile ilgili araştırmalar sayıca fazla olmakla birlikte öğretim programlarında yer alan kök değerlerin felsefe tarihindeki konumunu ele alarak bu değerlerin eğitime nasıl yansıtıldığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebeplerinden biri, muhtemelen, öğretim programlarının 2017-2018 yıllarında güncellenmesi ve araştırmanın temelini oluşturan on kök değer yayımlanmasının üzerinden fazlaca zamanın geçmemesidir. Ayrıca araştırmada değerler, felsefi bir zeminde tartışılmış ve değerlerin felsefe tarihinde ele alınış şekilleri tarihsel bir sıra ile ifade edilmiştir. Literatürde değerleri felsefi boyutuyla ele alan tartışmalara rastlanmadığından tezin özgün olduğu ve bu sebeple literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

(2) Araştırmada, değerlerin felsefe tarihindeki konumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya konan sonuçlar; eğitim sürecinde öğretim programlarına yerleştirilerek önem verilen değerlerin tarihsel sürecini ve gelişimini ortaya koyması bakımından önemlidir.

(3) Araştırmanın temel alınan kök değerlerin felsefe tarihinde ne ifade ettiğini ortaya koyması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Böylelikle Türk eğitim sistemi içinde öğretim programlarında yer alan on kök değer anlam derinliklerine ulaşılmış olacaktır.

(4) Felsefe tarihinden günümüz eğitim sürecine geçişte, değerleri öğrencilere aktaran öğretmenlerin değerlere ilişkin görüşleri alınmış ve öğretmenler için değerlerin ne ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin değerlere yükledikleri anlamsal özelliklerin neler olduğuna ilişkin bilgilerin ortaya konması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

(5) Felsefe tarihinde izini sürdüğümüz değerlerin sınıf ortamında öğrencilere nasıl aksettirildiği, öğretmenlerin bu süreçte kullandığı araçlar, yöntem ve teknikler ile çeşitli

uygulamalar araştırılmıştır. Bu konuda ulaşılan bulgular değerlerin aktarılmasında geliştirilecek eğitim süreçlerine katkı sağlayacaktır.

(6) Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken yaşadıkları sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmış ve araştırmanın tespit edilen bulgular doğrultusunda sorunların giderilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri olan doküman analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler iki farklı yöntem kullanılarak elde edildiğinden zaman ve tezin hacmi düşünülerek görüşme yapılan kişi sayısı 10 kişi ile sınırlandırılmıştır. Tezdeki bu sınırlılığının etkisini en aza indirmek için görüşme yapılan kişilerin mümkün olduğunca farklı temsilde olmalarına önem verilmiş, öğretmenlerin branş ve öğrenim verdikleri kademelerde çeşitliliğe gidilmiştir. Nitel araştırmanın doğası gereği elde edilen veriler ile genel yargılarda bulunmaktan kaçınılmış, öğretmenlerin görüşleri derinlemesine incelenerek belirlenen temalarla ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; değer kavramı, değerlerin eğitimle olan ilişkisi, Türk eğitim sisteminde değerlerin yeri, değerlere yönelik farklı ülke uygulamaları ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

“Değer” Nedir?

“Değer” kavramı pek çok alanda kullanılan ve kullanıldığı alanlara göre çeşitli sınıflandırmalar ile açıklanmaya çalışılan geniş kapsamlı bir anlamsal içeriğe sahiptir. Schwartz’a göre (2016) bir ilke ve inancı ifade eden değerler; arzu edilen durumları ifade etmesi, kişiden kişiye göre değişebilmesi ve kendi aralarında bir hiyerarşi bulunması gibi özelliklere sahiptir. Bu disiplinler arası kavram; ahlaki olarak yapmamız gereken zorunlulukların yanı sıra insanın ilgi ve ihtiyaçlarını yahut önem verdiği herhangi bir nesneyi de işaret edebilmektedir. Bu bakımdan değer kavramı gerçekte var olan durumun ideale (iyi, güzel, doğru) yönelmesi anlamında pek çok alanda çalışmalara konu olmaktadır (Pojman ve Fieser, 2009, 47). Rescher (1969; akt: Pojman ve Fieser, 2009, 47) ele aldığı temel değerleri sekiz kategoriye ayırmaktadır:

1. Maddi ve fiziksel değer: sağlık, rahatlık, fiziksel güvenlik
2. Ekonomik değer: ekonomik güvenlik, üretkenlik
3. Ahlaki değer: dürüstlük, iyi niyet, sevecenlik
4. Sosyal değer: cömertlik, nezaket, merhamet
5. Politik değer: özgürlük, adalet
6. Estetik değer: güzellik, simetri, zarafet
7. Dini değer: dindarlık, itaat, inanç
8. Fikri değer: zekâ, netlik, bilgi

Bu sınıflandırmaya göre her alanda ideale yönlendiren geniş bir değer skalası çizilmiştir. Ahlaki değerler ahlak felsefesinin temel konularından biridir. Kuçuradi’ye göre de (1971, 84) “Kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerdeki değerlerin başka türlü

bir anlatılışı, felsefenin, özellikle de etiğin işidir.” Ahlak felsefesi bu değerleri varoluşlarına göre temel ve yardımcı değerler şeklinde ifade etmektedir.

Temel değerler; içsel (intrinsic) yani kendi özünde bir değeri ifade ederken yardımcı değerler ise dışsal, araçsal (extrinsic) bir değeri ifade etmektedir. Temel değerler, kendi özünde bir değeri ifade etmekte; yardımcı değerler ise bu temel değerlere ulaşmayı sağlayan, insana belli bir fayda sağlayan değerler için kullanılmaktadır (Pojman ve Fieser, 2009, 47-50).

O’Neill (1992) ise temel değerleri objektif (nesnel) değerler şeklinde adlandırılmaktadır. Bunun sebebi ise bu değerlerin kişiden kişiye göre değişmediği ve her durumda değer olmayı sürdürmeleridir. Yardımcı değerler ise edindikleri değeri dışsal bir etkiye göre edinebildikleri için sübjektif (öznel) olarak nitelendirilmektedir.

Frankena (1967, 229-230) değer kavramını soyut ve somut olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Soyut anlamıyla değerler, her türlü iyilik ve güzelliği yahut arzu edilir şeyleri ifade ederken somut anlamıyla ise bir insan için iyi olan, doğru olan “şey” anlamında kullanılmaktadır. Değerlere ilişkin bu ayrım Ülken (2016a, 286)’de vasıta ve gaye değerler şeklinde görülmektedir. Ona göre iyi, güzel ve doğru gibi “kendi başına şey” olan değerler gaye değerlerdir. Gaye değerlere ulaşmayı sağlayan yardımcı değerler ise Ülken’de (2016a, 286) vasıta değerler şeklinde adlandırılmaktadır. Gaye değerler mutlak ve ancak üstün bir kişilikte ortaya çıkabilir. Ülken (2016a, 286), gaye değerinin üç özelliği olduğunu belirtmektedir: kendiliğinden olma, gaye-vasıta sistemi içinde ortaya çıkma ve kemâl hâline gelme. Bu gaye değerler ile vasıta değerler birlikte sosyal bir değer sistemi oluşturmaktadır. Ülken (2016a, 286) bu noktada, değerlerin görece olduğu görüşünden hareketle gaye ve vasıta olma durumlarında bazen yer değişikliği yaşanabileceğini ve asıl değer ne olduğunun tam olarak kestirilmesinin her zaman mümkün olmadığını düşünmektedir.

Değer Teorileri

Hurka (2016) ahlaki boyutuyla değerleri çeşitli değer teorileri kapsamında açıklamaya çalışmıştır:

(1) Faydacılara göre değerli olanı tespit edebilmemiz için gereken ölçüt zevk ve acılarımızdır. Faydacı değer teorisi insanın zevk ve acılarını ölçüt kabul ettiği için objektif

bir değerden bahsetmeyi zorlaştırmaktadır. Değerli olan, bu teoriye göre, insana fayda sağlayıp onu zevk ve haz duygularına eriştiren şeylerdir.

(2) Arzu teorisi ise değerli olanı insanın “en çok istediği şey” olarak açıklamaktadır. İnsanın istek ve arzularının özünde iyi olmayabileceği ise bu değer teorisine getirilen başlıca eleştirilerdendir.

(3) Bir diğer değer teorisi mükemmeliyetçi (perfectionist) değer teorisidir. Bu teori bilgiyi ön plana çıkartarak insanın gelişimine odaklanmaktadır. Din, ahlak gibi alanlara ilişkin bilgiler insanı mükemmele yani Tanrıya yahut mutlak bir mutluluğa, iyiliğe yönelteceğinden en değerli olan şey bu alanlara ilişkin insanın edindiği bilgilerdir.

Değer Tekçiliği ve Çoğulculuğu

Değerler; ahlaki bir durumdan bahsedebilmek için ahlakın gerektirdiği ölçütleri ifade eden bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer ahlaktan söz edilecekse ahlakın neleri gerektirdiğini, hangi eylemin ahlaka uygun olduğunun bilinmesi gerekeceğinden bir değerler sistemine ihtiyaç duyulacaktır. Ahlaki değerlerin insanın içinde yaşadığı toplumla da bir bağı vardır. İlkçağdan itibaren ahlaki eylemler yaşanan toplumun yaşayış biçimi ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla savaşçı bir toplum cesareti bir erdem olarak ifade ederken, felsefeyle ilgilenen bir toplum bilge olmayı ön plana çıkarmıştır. Bu şekilde toplumdan topluma değerler sisteminin değişmesi, önem atfedilen değerlerin hiyerarşinin her kültürde farklılaşması değerlerin göreceli ve çoğulcu olduğunu göstermektedir. Öte yandan İlkçağ’dan itibaren evrensel değerlerin varlığını savunan da pek çok düşünüre rastlamak mümkündür.

Arzu edilen ve kendinde amaç olan tek bir şey olduğunu savunanlar tüm değerlerin aslında bu nihai amaca giden araçlar olduğunu düşünmüşlerdir. Bu nihai amaç; felsefe tarihinde ve aynı dönemde farklı düşünürlerde değişiklik göstermiş; bazen mutluluk, haz, özgürlük, bilme gibi kavramlar bazen ise dindarlık, vatanseverlik gibi kavramlar ulaşılmak istenen en yüksek mertebe olarak görülmüştür. Bunlar değerleri tek bir değerde birleştirdikleri için monist olarak adlandırılmaktadır. Monistler “kendinde değer olan” tek bir ana değer olabileceği görüşünde olmalarına rağmen bu tek değer ne olduğu ile ilgili teorilerinde birbirinden farklılaşmaktadırlar. Monistler, ideal ve evrensel bir değer sisteminin var olması gerektiğini düşünmektedir (Chang, 2015).

Değer; aynı zamanda değer verilen nesnenin dışında da değer olmayı devam ettirmektedir. Değer verilmesinde insanın istek ve arzuları, ihtiyaçları devreye girmekte ve bu durumda her insanın istek ve ihtiyacı birbirinden farklı şekillerde ve derecelerde olacağından Ülken (2016b, 257) değerlerde çokluk ve hiyerarşi olduğunu savunmaktadır.

Değer çoğulculuğu; tüm değerlerin tek bir değere indirgenemeyeceği görüşüne dayanmaktadır. Chang’a göre (2015) özellikle birbiri ile alakalı olmayan alanlarda değerlerin ortak ve nihai bir tek değere bağlanması mümkün olmamaktadır. Bu durum, değerlerin karşılıklı olarak birbiri ile ilişkilendirilmesinin her zaman gerçekleşmediği görüşünden ileri gelmektedir. Dolayısıyla değerlerin birbirleri ile aynı kümelere yerleştirilemeyecek kadar çeşitli ve her zaman uyumlu olmaması değer çoğulculuğunun nedenlerinden biridir. Diğer bir durum ise; değerlerin tek bir değere indirgenmesi için birbiri ile karşılaştırılabilir olması gerektiği; fakat bu denli farklı alanlarda bu karşılaştırmanın yapılmasının olası görünmemesidir. Chang’a göre (2015) değerlerin uyumsuz ve karşılaştırılmaz olmasının yanı sıra değer çoğulculuğunun üçüncü bir nedeni ise değerlerin ölçülebilir olmamasıdır.

Değer kavramı; kaynağı, tanımı ve özellikleri gibi pek çok çerçevede tartışılmaya devam etmektedir. Bütünüyle düşünüldüğünde evrensel ve kimsenin inkâr edemeyeceği değerlerden bahsetmek mümkün olmakla birlikte değerlerin tümünün mutlak bir hiyerarşiye konulması mümkün görünmemektedir. Çünkü ahlak sistemi içinde, tarihsel süreçte değer atfedilen tüm kavramlar incelendiğinde, bu kavramların insanların yaşadıkları toplumdan topluma farklılık gösterdiği görülmektedir. İlkçağ’dan itibaren ahlaki değerlerin önem sırası, hangilerinin temel değerler olduğu tartışılmış ve içinde yaşanan toplumun etkisi yahut bireysel özelliklere bağlı olarak bu sıralama değişiklik göstermiştir.

Eğitim ve Değerler

Eğitim; Ertürk tarafından (1988) “...bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci...” şeklinde tanımlanarak, eğitimin özellikle istenilen davranışlara yönelik gerçekleştirilen planlı süreçler olduğu vurgulanmıştır. Bu tanımda ifade edilen davranış değişiklikleri, bireyin duygu ve değerlerindeki değişimi de kapsamaktadır. Bir insanın eğitim süreci planlanırken o insana

kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, değer vb.'lerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda eğitimin amaçlarını da ortaya koymaktadır.

Eğitimin; iyi bir kişilik kazandırma, iyi bir yurttaş yetiştirme, mesleki becerileri ve akademik bilgileri edindirme şeklindeki amaçları eğitim tarihinin başlangıcından günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bu amaçlara Bloom'un (1956, 7) hedefler taksonomisinden bakıldığında (1) bilişsel (*cognitive*), (2) duyuşsal (*affective*) ve (3) motor şeklinde üç alana rastlanmaktadır. Bilişsel alan, akademik ve önermesel bilgileri; değerler, erdemler, tutumlar, arzular ve beğeniler duyuşsal alanı; bedensel ve mesleki beceriler ise motor alanı içermektedir. Bu sınıflandırmada değerler duyuşsal alanda yer almaktadır. Bu alanların hangisinin daha öncelikli olduğu toplumdan topluma değişmektedir. Her toplum, devlet organları aracılığı ile eğitimi planlayarak ülkesini ve insanını geliştirecek eğitimsel amaçları belirlemektedir.

Eğitimin amaçlarının belirlenmesinde her toplum çıkarları ve ulaşmak istedikleri hedefler doğrultusunda hareket etmekte ve hedeflere uygun eğitim süreçlerini kurgulamak için plan ve program yapmaktadır. Bu planlama sürecinin en başında ise eğitimin felsefesi belirlenmektedir. Belirlenen eğitim felsefesinin toplumun bireyden beklentisine karşılık vermesi beklenmektedir.

Frankena (1967) Batı'da gelişen (1) faydacılık (pragmatism) (2) analitik felsefe (analytical philosophy) ve (3) varoluşçuluk (existentialism) kuramlarını günümüzde de temel savları bakımından eğitim felsefesinin geçerli ana akım kuramları olarak görmektedir. Bu kuramlar; temel olarak eğitimin amaçlarını, neyi hedeflediğini ve hangi yöntemlerle bu hedeflere varılacağını ortaya koymaya çalışmaktadır.

(1) Faydacılık; merak etme, problemlere karşı duyarlı olma, gözlemsel algı, deneysel gerçeklere saygı duyma, yaratıcı hipotez kurma şeklindeki eğilimleri ile düşünme becerilerinin gelişimini; (2) analitik felsefe ise açıklık, tutarlılık, anlamlılık ve metodolojik farkındalık gibi süreçlerle dilsel ve mantıksal doğrulamayı ön plana çıkartmaktadır. Bu iki kurama ek olarak (3) varoluşçular; özerklik, sorumluluk, sadakat ve otantiklik gibi değerleri eğitimin amaçlarına yerleştirerek ahlaka, bilim ve mantıktan daha fazla önem vermişlerdir (Frankena 1967). Dolayısıyla, daha iyi bir insan yetiştirmek için ahlaki değerleri benimseyen ve bu değerleri davranış hâline getirmeyi başarabilen bireylere ulaşmak da eğitimin felsefi boyutunda ele alınmaktadır.

Ahlaklı bireyler yetiştirmek için toplumun ve kişilerin benimsedikleri değerlerin aktarılması gerekmektedir. Eğitimin bu işlevi toplumların değerlerini yaşatmak, bu değerleri gelecek nesillere aktarmak istemelerine de yardımcı olmaktadır. Doğan (1997,

18), bir ülkenin eğitim sisteminde değerlerin çatı işlevi gördüğünü ve eğitimin amaçlarının değerler çerçevesinde belirlendiğini ifade etmektedir. Bu sebeple yasa koyucular toplumsal düzenin gerekliliği için toplumu oluşturan bireyi ahlaken iyiye yöneltmek istediğinden gerekli eğitim politikaları belirlenerek “değerler” eğitim veren kurumlara yansıtılmaktadır. Günümüzde değer eğitimi bu kurumların yanı sıra aile ve toplumu da önemli bir paydaş olarak görmektedir.

Sonuç olarak; hem eğitim yoluyla değerler bireye öğretilmekte hem de değerlerin insandan insana, dönemden döneme yayılması eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Değer ve eğitim kavramlarının birbirini kuşatan ve birbirinden tam olarak ayıramayan yapısı her iki kavramın da devamlılığı için gerekli gözükmektedir. Ayrıca eğitimde verilmesi gereken değerlerin neler olduğu, ne kadarının iyi bir kişilik için gerekli olduğu ve hangi yöntemlerin bu değerlerin benimsenmesinde etkili olacağı gibi pek çok soru eğitim ve değer arasındaki ilişki kapsamında yıllardır çalışmalara konu olmaktadır.

Değer Eğitimi Yaklaşımları

Eğitimin duyuşsal alanına giren değerlerin aktarımı öncelikli olarak bireylerin insani özelliklerini geliştirmeye ve insanın ahlaki yeteneklerine odaklanmaktadır. Kuçuradi’ye göre (2014) “Eğitimin, ağırlıklı amacı, kişilere insanlaşmaya —kendilerini insanlaştırmaya— yardımcı olmaktır. Bu, kişilerin bilgisel yeteneklerini olduğu kadar, aynı zamanda etik yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan eğitimidir.”

Değer eğitimi Bacanlı’ya göre (2011) genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalar için kullanılan bir kavramdır. Değer eğitimi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. En eski değer eğitimi teorilerinden biri değerlerin telkin yoluyla öğrencilere aktarılmasıdır. Değer telkini yaklaşımında öğretmen tarafından belirlenen değerler ve bunlara ait anlam ve örnekler öğrencilere aktarılmaktadır (Meydan, 2014). Bu geleneksel yaklaşım günümüzde yerini değer bilinçlendirme, değer analizi gibi pek çok farklı değer eğitimi yaklaşımına bırakmıştır.

Kirschenbaum (1995; Akt. Akbaş, 2008)’a göre değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi şeklinde dört temel değer eğitimi teorisi bulunmaktadır.

Değer gerçekleştirme; bireyin kendi değerlerini fark edebilmesi, bu değerleri yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirerek günlük yaşamda uygulamaya

dönüştürebilmesini amaçlamakta ve bu amaç için değer açıklama, değer muhakeme ve değer analizi gibi yöntemlere ihtiyaç duymaktadır (Akbaş, 2008).

Değer açıklama, öğrenciden öncelikli olarak değerlerin ve kendi kişilik özelliklerinin bilincine varmasını hedeflemektedir. Bu bilinç düzeyinde öğrencinin değer seçmesi ve bu değerlerin öğretmenler tarafından açıklanması ve davranışa dönüştürülmesi ise değer açıklamanın diğer basamaklarını oluşturmaktadır (Yazıcı, 2016). Değer analizi ise yine değer seçiminde özgür seçimlerde bulunan öğrencilerin değerlere ilişkin kararlarında bilimsel süreçleri kullanması, duygusal kararlardan ziyade mantıklı ve sistematik kararlar almasını sağlamaktadır (Akbaş, 2008). Bu sebeple bu yöntemi kullanan öğretmenler nasihat vermek yerine örnek olaylar üzerinden değerleri kapsayan durumları çok yönlü olarak tartışılmasını sağlayacaktır. Değer muhakeme yönteminde ise küçük gruplara ayrılan öğrencilere değerlere ilişkin ikilemler hikâyeler veya gerçek yaşam kesitlerinden derlenerek sunulmakta, öğrencilere sorular sorularak konuyu müzakere etmesi sağlanmaktadır (Meydan, 2014).

Değerler eğitiminde karakterin ön plana alan Linkona (2015) iyi bir karakter gelişimi için; dürüstlük ve merhamet gibi ahlaki, toplumsal hizmet gibi sivil, merak ve yaratıcılık gibi entelektüel, azim ve gayret gibi performans erdemlerine sahip olunması gerektiğini ifade etmektedir. Karakter eğitimi yaklaşımında Linkona (2015) öğrenci, öğretmen, veli, okul ve toplumun etkileşimine oldukça önem vermekte ve öğrencinin karakter eğitimi ile çok yönlü olarak gelişebileceğini düşünmektedir.

Diğer bir değer eğitimi yaklaşımı olan vatandaşlık eğitimi ise; bir ülkenin hedef ve politikaları doğrultusunda ilgili yasaların ve bunlarla ilişkili değerlerin (adalet, vatanseverlik, eşitlik gibi) öğrencilere aktarılması şeklinde ifade edilmektedir (Kirschenbaum, 1995; Akt. Akbaş, 2008).

Ahlak eğitimi yaklaşımı ise eski çağlardan günümüze kadar eğitimin konusu olmuştur. Ahlak eğitimi yaklaşımı Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı ile yeniden ön plana çıkmıştır. Ahlak eğitimi yaklaşımında, bir davranışın iyi veya kötü olduğunu ayırt edebilme, başka insanların yerine kendini koyabilme, ahlaki değerlerin tanıma ve bunları uygulama, kendini kontrol edebilme gibi süreçler önemli görülmektedir (Akbaş, 2008).

Bu yaklaşımların yanı sıra Bacanlı (2015) Türkiye'de değer eğitiminin eksikliği gerekçe göstererek değer bilinçlendirme yaklaşımını geliştirmiştir. Değer bilinçlendirme yaklaşımı temel olarak değerlerin anlamlarını ortaya çıkarma, davranışların farkına vararak değer ve davranış arasında tutarlılık ilişkisi kurma, değerlerin evrenselliği hakkında düşünme ve değerlerin herkes için uygulayabilme önerileri sunmaktadır

(Bacanlı, 2015). Böylelikle değerler anlamlandırılır ve buna uygun tutarlı davranışlar sergilenir; ardından bu değerlerin tüm dünya için evrensel olup olmadığı düşünülür ve son olarak da kişi tüm insanlara aynı değerlerle yaklaşabilmeyi öğrenir. Değer bilinçlendirme yaklaşımında amaca uygun etkinlikler ön plandadır.

Değer eğitimi yaklaşımlarından bir diğeri değer boyutlandırma yaklaşımıdır. Bacanlı ve Dombaycı (2012) değer eğitimi ile ilgili problemlere çözüm olması için bu yaklaşımda dört boyut tasarlamışlardır:

1. İşlenmemişliğe karşı işlenmişlik: Değer analizi
2. Kuramsallığa karşı pratiklik: Değer sorgulama
3. Olgusallığa karşı ideallik: Değer konumlandırma
4. Başkalığa karşı kendilik: Değer özneleştirme

Bu yaklaşımın amacı değer eğitiminde; değerlerin anlamlarının derinliğini bilme, değerleri davranışa dönüştürme ve buna ilişkin farkındalık, değerleri ideal hâline getirme ve değerleri sadece başkaları için değil kendisi için de bir ölçü olarak görebilme süreçlerinin tam olduğu bir değer yapısının ortaya konulabilmesidir (Bacanlı ve Dombaycı, 2012).

Türk Eğitim Sistemi İçinde “Değerler Eğitimi”

Her ülkenin eğitim politikaları öncelikli olarak Anayasa ve eğitimle ilgili diğer mevzuatlarda yer alan temel ilkeleri gözetmektedir. Türk eğitim sistemi de Anayasa ve eğitimle ilgili mevzuatlarda belirlenen “vatandaş” kavramına atfedilen özelliklerde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye Devleti Anayasası’nın başlangıç kısmında “...birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla...” yaşamanın her Türk vatandaşının hakkı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte Anayasanın 42. maddesi “Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” başlığında yer alan “...Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre...” ifadesi ile eğitimin amaç ve yöntemi ifade edilmektedir. Anayasa, bu bakımdan dikkate alındığında eğitim yoluyla millî değerlerin benimsetilmesine temel çerçeve oluşturduğu görülmektedir.

Ülkemizde, Anayasa’da belirtilen vatandaşlık görevlerini bilen, Cumhuriyet’in yapısını koruyan bireyler yetiştirmeye; ülkeyi kalkındırmak ve geliştirmek için hem mesleki becerisi olan hem de düşünsel açıdan kendini geliştirmiş bireyler ile toplumda

bir arada yaşamanın gereklerini bilen ve buna uygun davranan bireylere ihtiyaç duyulmakta ve bu kapsamlardan yola çıkarak eğitimin amaçları belirlenmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ise devletin bir vatandaşı nasıl yetiştireceği, vatandaşın hangi değerlere sahip olması gerektiği 2. maddede yer alan ifadelerde daha ayrıntılı olarak belirtilmektedir:

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği’ne bağlı; Türk Milleti’nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.

15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında gerçekleşen 2. Millî Eğitim Şûrasında bireylerin ahlaki yönden gelişiminin desteklenmesi adına ahlak eğitiminin amacı, ideal Türk çocuğunun nasıl olması gerektiği, Türk ahlakının ilkeleri ile ahlak eğitimi için okullarda alınması gereken tedbirleri içeren bir rapor incelenerek kabul edilmiştir. 18. Millî Eğitim Şûrasına (1-5 Kasım 2010) gelinceye kadar ahlaki gelişimin desteklenmesi konusu her ne kadar gündem olsa da bu şûrada:

Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir.

kararı alınarak değerlerin uygulamaya dönüklüğü üzerinde durulduğu görülmektedir. 18. Millî Eğitim Şûrasında değerler eğitimi ile ilgili “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında bir kısım aşağıda belirtilen kararlar alınmıştır (MEB, 2010).

1. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
2. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.

3. Değerler eğitime, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı 18. Millî Eğitim Şûrası'ndan önce de öğretim programlarında yer alan kazanımlara ve ders kitaplarının içeriklerine pek çok değeri yansıtmıştır. Fakat bu değerlerin eğitim sistemi içerisinde sistemli ve belli bir program ile verilmemesi değerlerin aktarımının zayıf kalmasına neden olmaktadır. Bu konuda Bacanlı (2013), özellikle program ve öğretmen nezdinde sistematik bir hazırlık olmadığı için değer eğitimi ile beklenen sonuca ulaşamadığını ifade etmektedir.

2017 yılında MEB öğretim programlarını güncelleyerek değerler eğitiminin planlı ve daha sistemli şekilde eğitime yansıtılması hedeflenerek her dersin öğretim programlarında “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı “Değerlerimiz” alt başlığı altında aşağıdaki ifadelere yer vermiştir (MEB, 2017).

...Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. (...) Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.

Değerler Eğitiminde Farklı Ülke Uygulamaları

Bu bölümde Singapur, Kanada (Ontario Eyaleti), Amerika Birleşik Devletleri (Florida Eyaleti), İngiltere ve Japonya ülkelerinin değerler eğitime yönelik uygulamaları sunulmuştur.

Singapur

Singapur'da “Karakter ve Yurttaşlık Eğitimi” programı doğrultusunda öğrencilere değerler eğitimi verilmektedir. Bu program temel eğitim, orta öğretim ve

üniversite öncesi olmak üzere üç seviye için ayrı olarak uygulanmaktadır. Her program kendi içinde temel değerler, yurttaşlık becerileriyle ilgili yeterlikler ile sosyal ve duygusal becerilerle ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Bu başlıklara ait içerikler tüm programlarda aynı olup öğrenci kazanımları seviyelere göre değişmektedir. Temel değerler saygı (respect), uyumluluk (harmony), değişime uyum sağlama (resilience), sorumluluk (responsibility), dürüstlük (integrity) ve care (özen) şeklinde ifade edilmektedir. Yurttaşlık becerileriyle ilgili değerler olarak aktif topluluk hayatı, küresel farkındalık, ulusal ve kültürel kimlik, sosyokültürel duyarlılık ve farkındalık başlıkları altında bir kişinin yurttaş olarak görevleri ve edinmesi gereken değerler belirtilmektedir. Sosyal ve duygusal beceriler ise öz farkındalık, öz yönetim, karar alma sorumluluğu, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi yeterlikleri ile tanımlanmaktadır (Ministry of Education, Singapore, 2019).

Programın temel ilkelerini öğrenci merkezli-değer odaklı olması, karakter ve yurttaşlık arasında denge gözetmesi, öğrenciden dünyaya açılan etki alanına sahip olması ve içeriklerin gerçek yaşam deneyimlerini kapsayacak şekilde seçilmesi oluşturmaktadır. Her öğretmen, öğrencinin programda belirtilen temel değerlere ulaşması için fırsatlar sunarak öğrencinin iyi bir karakter ve aktif bir yurttaş olmasına yardımcı olmalıdır. Değerler öğrenciye aktarılırken teorik bilginin yanı sıra öğrencinin bu bilgiyi teyit edebileceği bir yaşam alanı sağlanmalıdır. Program, öğrencinin çevresindeki öğretmen ve akranlarını yaşam alanı olarak görmektedir. Dolayısıyla bilginin deneyime dönüşmesi için öğretmen ve öğrencinin çevresindeki akranlarına değerler eğitimi hususunda önemli bir rol verilmektedir. Nitekim öğretmeni ile etkileşim içinde olan öğrenci, değerlere ilişkin teorik bilgisini öğretmeni rol model olarak deneyime dönüştürmektedir (Ministry of Education, Singapore, 2019).

Kanada (Ontario Eyaleti)

Kanada'nın Ontario eyaletinde değerler eğitimi incelediğimizde tıpkı Singapur'da olduğu gibi değerler eğitime ilişkin bir program olduğu görülmektedir. Fakat bu programın temel ilkelerinden biri programda yer alan değerlerin öğrenciye aktarılmasının diğer derslerin programıyla entegre şekilde olması gerektiğini ifade etmesidir (Ontario Ministry of Education, 2016).

Karakter eğitimi programa göre öncelikle ailede başlar, öğrencinin karakter gelişiminde başlıca sorumluluk “aile” kavramı ile açıklanmaktadır. Sonrasında ise

öğretmenler bu gelişimin devamını sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Okul ortamında yer alan herkes öğrencinin karakter gelişimini destekleyecek şekilde davranmakta, bu şekilde değerlerin aktarılmasında okul ikliminde yer alan uygulamalar ile etkinlikler etkili olmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde işleminin ön koşulu ise öğrencinin tüm bu süreçlerin merkezinde aktif olarak yer almasına bağlıdır (Ontario Ministry of Education, 2019).

Singapur’da olduğu gibi Kanada’nın Ontario eyaletinde de öğrencilerin karakter gelişimini ele alan programlarda aile, okul ve toplumun rollerinden bahsedilmektedir. Öğrenciler akademik başarılarının yanında toplumun üretimine katkı sağlayan ve sorumluluk bilincine sahip üyeleri olacak şekilde yetiştirilmektedir. Eğitim; akademik başarı, karakter gelişimi ve sorumlu birer yurttaş olmayı amaçlayan bir bütünlüğü oluşturmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2019).

Öğrencinin karakter gelişimine katkı sağlayan unsurlar akademik başarı, çeşitliliğe saygı, yurttaşlık gelişimi, aile ve toplum işbirliği şeklinde belirtilmektedir. Öğrenci için bu dört unsurun gelişimi beraberinde iyi eğitilmiş bir karakteri getirecektir. Bu sebeple bu unsurların eğitim politikalarından, öğretim programları ve uygulamalarından çıkartılması mümkün değildir.

Ontario eyaletine ait karakter gelişimi programında öğrencinin akademik başarıları ile karakter gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu fikri hâkimdir. Dünyadaki gelişmeler ile birlikte toplumların ihtiyaçları da öğrencilerden yeni yeterlilikler beklenmesine neden olmaktadır. Bu yeterlilikler programda öğrencilerin çevresel ve sosyal konularda sorumluluklarının bilincinde olması, ekonomik ve teknolojik alanlardaki becerilerin gelişmesi şeklinde sıralanmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2016).

Ontario’daki okullar insan hakları konusunda temel sayılan çeşitliliklere saygı (respect for diversity) ilkesini öğrencilere aktarmayı benimsemiş kurumlardır. Öğrenciler, her çeşit topluluk üyeleri ile saygı çerçevesinde etkileşimler kurmaları gerektiğini öğrenmektedir. Bu noktada karakter gelişimi için çeşitli toplumlara, kişi ve görüşlere saygı, öğrencilere aktarılan önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2019).

Yurttaşlık gelişimi, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumu yeniden inşa etme, analiz etme, sorgulama gibi becerilerini geliştirerek toplum ile kendisi arasında bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağın oluşması yani yurttaşlık bilincinin öğrenciye

kazandırılması karakter eğitimini bütünleyen önemli unsurlardan biridir (Ontario Ministry of Education, 2019).

Aile, öğrencinin karakter gelişimi için birincil sorumluluğa sahiptir. Karakter gelişimi programı aileleri öğrencilerin karakter eğitimi için birincil sorumluluk sahibi olarak görmektedir. Aileler, çocuklarının karakter gelişimini desteklemek için günlük olarak olumlu davranışları modelleme ve bu davranışları güçlendirmeye çalışmaktadır. Aile bu konuda yerel hükümet, yardım kuruluşları, çeşitli organizasyonlar ve toplumdaki diğer örgütlerle sorumluluğunu paylaşmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2016).

Karakter gelişimi için ailenin çocuğa model olmasının yanı sıra yapması gereken diğer katkılar da programda sunulmaktadır. Bunlar; evde okumalar yaparak karakterler üzerinden değerlere ilişkin yansıtıcı (reflektif) tartışmalarda bulunma, kişiler arası empati ve başkalarına saygı duyma gibi değerlerin gelişimini destekleme, çocuklarla evde ve toplumda değerlerin nasıl uygulanacağı hakkında konuşma ve karar verme ile eylemlerimizin başkaları üzerindeki etkisini belirleme becerilerini öğretme şeklinde ifade edilmektedir. Aynı şekilde, toplumdaki kurumların çocuğun değerleri benimsemesinde sağlayacağı faydalara da değinilmektedir. Toplumdaki kurumların yerelde bulunan okullarla ortaklık kurmaları, gençlere ders dışı ve sivil katılım fırsatları sağlamaları ve işyerlerinin karakter gelişimine destek olmaları bu faydalardan birkaçıdır (Ontario Ministry of Education, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri (Florida Eyaleti)

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990'lı yıllardan itibaren karakter eğitimine ilişkin çalışmalarda yükselişe geçildiği görülmektedir. Bu tarihlerde karakter eğitimi okulların müfredatına girmeye başlamış ve zamanla karakter eğitimi programları şekillenmeye başlamıştır. 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, karakter gelişimi kavramının önemini kabul ederek “Karakter Eğitimi Programı” için Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışma konusunda yetki almıştır. 2002-2007 yıllarını kapsayan Stratejik Planlarında Eğitim Bakanlığı'nın altı hedefinden biri “ulusumuzun gençlerine güçlü karakter ve vatandaşlığı teşvik etmek” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda ülkenin Eğitim Bakanlığı eyaletlerle ve okullarda ortaklıklar kurarak onlara önderlik yapmakta ve çeşitli, özel organizasyonlarla işbirliği yapması için okullara hibede bulunmaktadır (U.S. Department of Education, 2002).

Ülkede, karakter eğitime ilişkin programların oluşturulmasında sivil toplum hüviyetinde olan pek çok organizasyon öne çıkmaktadır. Devlet destekli olan bu organizasyonlar; aile kurumunun zayıflaması, ahlaki değerlerin paylaşılmasında yaşanan sorunlar ve toplumsal değişimin çocuklar üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler gibi durumlar karşısında karakter eğitiminin önem kazanması sonucu gerekli görülmüştür (Turan, 2014). Bu organizasyonların ana sınıfından başlayıp eğitimin her kademesine göre geliştirilmiş karakter eğitimi programları ülkedeki öğrencilere uygulanarak değerlere ilişkin sistemli bir öğretim benimsenmektedir.

Amerika’da değerler eğitiminde uygulanan programlarda, belli bir sistematik görülmekle birlikte okul öncesinden lise dönemine kadar değerler eğitiminin farklı yöntem ve teknikler ile uygulamaları içerdiği görülmektedir. Değerlerin aktarılması sadece okul çevresi ile kısıtlanmayarak aile, çevre, toplum, devlet ve diğer ilişkileri de kapsamaktadır (Zarrillo, 2004). Öncelikle okullar; öğretmen, öğrenci ve veliyi bir araya getirmek için lider konumda olmalı ve öğretmenler karakter eğitiminin okul yaşamına ve kültürüne uygun şekilde verilmesi konusunda eğitime tabi tutulmalıdır (U.S. Department of Education, 2019).

Karakter eğitimi hizmeti veren kuruluşlar değerlerin aktarılmasında farklı seviyedeki öğrenciler için çok çeşitli programlar ortaya koymaktadır. Bu bağımsız organizasyonların karakter eğitimi ile ilgili proje ve çeşitli etkinlikleri Florida eyaletinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmaktadır. Eyalette, geçmişten günümüze Character First! (Önce Karakter!) ve Character Counts! (Karakter Önemlidir!) gibi pek çok karakter eğitimi programının uygulanmış olması ve programın güncel tutulması bu konunun eyalet için önemini göstermektedir (Kesgin, 2015). Şuanda Florida’da öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ise “Karakter eğitimi ortaklığı, character.org (Character Education Partnership)” yoluyla öğretilmektedir (Florida Department of Education, 2019).

Bu kuruluş öğrencinin iyi bir karakter eğitimi alması için edinmesi gereken değer ve becerileri; dijital yurttaşlık, empati, bağışlayıcılık, dürüstlük, çok kültürlülük, soyut düşünme, dostluk, araştırma, bilim, öz bakım, hizmet öğrenme, öğrenci liderliği, takım çalışması, teknoloji şeklinde sıralamaktadır. Program, karakter eğitiminde edinilmesi gereken bu değer ve becerilere ilişkin ise uygulama ilkeleri oluşturmaktadır. Bu uygulama ilkeleri şu şekildedir:

1. Temel değerler tanımlanır, uygulanır ve kavranır.

2. Karakter tanımı, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak yapılır.
3. Karakter geliştirmek için kapsamlı ve kasıtlı bir yaklaşım kullanılır.
4. Sevecen bir toplum oluşturur.
5. Ahlaki eylemler için olanaklar sunar.
6. Karakter gelişimi için anlamlı ve zorlu yollar sunar.
7. Öz motivasyonu destekler.
8. Hesap verebilir bir öğrenme topluluğu oluşturur.
9. Karakter gelişimin sürdürebilmek için ortak bir ahlaki liderlik oluşturur.
10. Aileler ve topluluk üyeleri süreci yürütür.
11. Karakter girişimini sistemli olarak değerlendirir (Character.org.,2019).

İngiltere

İngiltere'nin Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesi "Rehberlik" bölümünde öğrencilerin edinmesi gereken temel değerler, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerinin bir parçası olarak ifade edilmektedir. 2014 yılında yayımlanan temel değerler ile ilgili raporda öğrencilerin doğru ile yanlış ayırt etme, özsaygı, özgüven, kendini tanıma, davranışlarının sorumluluğunu alma, çevre bilinci, hizmet öğrenme, saygı, çok kültürlülük, uyum, demokratik süreçlere katılma gibi değerleri kazanması gerektiği ifade edilmektedir (DfE, 2019).

Görüldüğü üzere İngiltere'de karakter eğitimi ayrı bir ders ve program olarak tanımlanmamaktadır. Eğitim Bakanlığının rehberlik anlayışı içerisinde tüm dersleri kapsayan bir yaklaşımla bu değerlerin öğrenciye aktarılması ülkedeki değerler eğitimi anlayışını göstermektedir. Yani karakter eğitimi sınıf ve okul iklimine yayılmış durumdadır. Birmingham Üniversitesi'ne bağlı The Jubilee Center for Character and Virtues'ın yapmış olduğu "Birleşik Krallık Okullarında Karakter Eğitimi" adlı araştırma raporuna göre (Linkona, 2015); okullarda sonuç odaklı bir süreç öğrencilerin ahlaki gelişimine zarar vermektedir. Ayrıca bu merkez sınıf ve okulda öğrenci-öğretmen iletişimi, personelin eğitimi, duvarlara asılan panolar, okul içindeki etkinlik ve oyunlar gibi öğrencilerin maruz kaldığı tüm faktörleri ele alarak çeşitli proje ve organizasyonlar geliştirerek öğrenci karakterlerinin güçlendirilmesini teşvik etmektedir (Güneş ve Köse, 2015).

Japonya

Japonlar eğitimi, küresel dünyanın taleplerini ve ulusal değerleri şekillendiren bir sistem olarak görmektedir. Japonya'da değerler eğitimine ne kadar önem verildiği eğitim

kanunlarının ilk maddesindeki ifadeden anlaşılmaktadır. 22 Aralık 2016 tarihli ve 120 sayılı Japonya Temel Eğitim Kanunu'nun (Basic Act on Education) 1. maddesi “Akıllı, bedeni sağlam; barışçıl, demokratik bir ulus ve toplumu oluşturan insanların sahip olduğu niteliklerle donatılmış insanları yetiştirmeye gayret gösterdiğimiz gibi eğitim; tamamen bireysel karakterlerin geliştirilmesini sağlamalıdır.” şeklinde ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi ülkede eğitimin en önemli amacı bireylerin karakterini geliştirmektedir. Kanunun 2. maddesinde değerlere ilişkin ifadeler ise şu şekildedir:

1. zengin bir ahlak ve duyarlılık geliştirmek
2. bağımsızlık ve özerklik ruhunu geliştirmek
3. adalet, sorumluluk, erkekler ve kadınlar arasında eşitlik ve karşılıklı saygı ve işbirliği
4. doğaya saygı ve çevreyi koruma
5. ülkeyi besleyen kültürlerle ve dünyanın diğer kültürlerine karşı sevgi duyma ve dünya barışı için uluslararası ortaklıkları geliştirme arzusunu teşvik etme (MEXT, 2019a).

Japonya’da eğitimin nihai amacı bireylere iyi bir karakter kazandırma, değerleri benimsemiş bir nesil yetiştirmektir. Japonya’da ilkökul, ortaokul ve lisede oluşturulacak müfredatlar için 2008 ve 2009 yılında bir yönerge yayımlanarak ilkökul öğrencileri için Temel Eğitim Kanunları’nda yer alan hükümlerle uyumlu olacak şekilde ahlak eğitiminin amaçları belirlenmiştir. Yönergeye göre ilkökul programlarında ahlak eğitimi; evde, okulda ve diğer sosyal ortamlarda insanlara saygı duyma, cömert bir ruha sahip olma, çeşitli gelenek ve kültürlerle saygı duyma, ülke ve memleketini sevmek, demokratik toplum ve devleti geliştirmek için çaba gösterme, diğer ülkelere saygı duymak, dünya barışına ve uluslararası kalkınmanın gelişmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (MEXT, 2019b).

Ülkede ahlak eğitimine yönelik konular eğitim müfredatlarında 1989’dan itibaren kademeli olarak öne çıkmaya başlamaktadır. 2015 yılında önce kanunda ve müfredatların ortak ilkelerinde belirlenen değerlere ulaşmak için ilkökul öğrencilerinin “Ahlak eğitimi (moral education)” şeklinde ayrı bir dersleri bulunmaktadır. Ahlak eğitimine ayrılan süre 1. sınıflarda 35 saat 2-6. sınıflarda 36 saat şeklinde planlanmıştır (Bamkin, 2016). Bu ders saatleri haricinde ise değerler eğitimi yalnızca bir ders saati içerisinde bulunan etkinlikleri değil, okul içinde veya çeşitli okul dışı faaliyetlerde de devam etmektedir. Özellikle ilkökulda ahlak eğitimi üzerinde yoğunlaşan Japonya eğitim sistemi, öğrencilere ahlak eğitimi için ayrılan süre dışında da okulu temizleme, kulüp faaliyetleri, öğrenci konseyleri gibi etkinliklerde sorumluluklar vererek değerler eğitimini pekiştirmektedir (Güneş ve

Köse, 2015). Diğer derslerde ve eğitsel aktivitelerle de değerler eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Japonya'daki okullarda ahlak eğitimi okul ikliminde kendini göstermektedir. Öğretmenler sadece ahlak dersinde sınıf ortamında değil, okuldaki her alanda ahlak eğitimi vermeye devam etmektedirler. Ayrıca 2015 yılından önce, öğretmenler ahlak eğitimi için kullanacakları ders kitaplarını yasaya ve programın ilkelerine uygun şekilde olması koşuluyla seçmekte ve yahut hiç kullanmamakta özgürdür (Bolton, 2015).

2015 yılından sonra mevcut hükümetin eğitimde ahlaki reformlar yapmak istemesi sonucunda, Japonya Eğitim Bakanlığı müfredattaki ahlaki eğitimin yapısını ve içeriğini yeniden düzenlemek için “Yeniden İnşa Eğitim Konseyi”nin tavsiyelerini kabul ederek yerel kültürlere ilişkin değerlerin korunmasından ziyade milliyetçi bir yaklaşımı benimsemiştir. Reformlar ahlaki değerlerin içeriğinde birtakım değişikliklere sebep olmuş, vatanseverlik temelli bir değer sistemi benimsenmiştir.

Değerler eğitiminde öğrencinin karakter gelişimine öncelik verilerek kişiyi saygı, sevgi, adalet, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerlerle kuşatmak, ardından öğrencinin okul, toplum, doğa ve evrenle olan ilişkilerini geliştirmek hedeflenerek bireyden topluma doğru genişleyen ahlaki konular ile değer sistemi sunulmaya çalışılmaktadır (Güneş ve Köse, 2015).

İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın, daha önce de ifade ettiğimiz gibi amacı öğretim programlarında yer alan on kök değerlerin felsefe tarihindeki konumlarını tarihsel süreçte ortaya çıkan felsefi anlayışların ve düşünürlerin etkileri ile belirleyebilmek; bu kök değerlerin günümüzde Türk Eğitim sistemi içinde nasıl yer aldığını, eğitime olan yansımalarını ve uygulamada yaşanan sorunları öğretmen görüşlerinden hareketle tespit edebilmektir.

Araştırmanın konu alanına giren çalışmalar incelendiğinde ders kitapları, öğretim programları, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri incelenerek eğitime yansıyan çeşitli değerlerin belirlenmesine ilişkin oldukça fazla araştırmaya rastlanırken 2017-2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programlarının tümünün genel çerçevesinde yer alan on kök değerle ilgili çalışmaların literatürde yer almadığı görülmüştür. Bu sebeple, değerlerin eğitimle olan ilişkisi ve değerlerin uygulanmasına yönelik çalışmalar incelenerek bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarında elde edilen yargılar ile bu araştırmanın bulgularının ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Balcı ve Yelken (2010) yaptıkları çalışma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin değerlere atfettikleri anlamların tespiti için Mersin merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 214 sınıf ve branş öğretmenine “Kendi düşüncelerinize göre değer nedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmada değerlerin insanın toplumsal yaşamdaki yerini belirleyen, bireyin toplumsallaşması sağlayarak kişiliğini geliştiren rolleri olduğu tespit edilmiştir.

Yiğittir (2010) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerlerden yola çıkarak bir değerler listesi oluşturmuş ve velilere bu liste içinde istedikleri 10 değeri sıralamalarını istemiştir. Çalışma grubu 317 öğrencidir. Araştırma sonucunda; ailelerin en çok aile birliğine önem verdiği görülmüştür. Saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, çalışkanlık, yardımseverlik ve cesaret değerleri de veliler tarafından seçilen diğer değerlerdir.

Yiğittir ve Öcal (2011) lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşlerini incelemek amacıyla 83 tarih öğretmenine anket ve üç açık uçlu soru uygulayarak nicel ve nitel veriler toplanmışlardır. Öğretmenlerin tarih dersinde değerleri öğretmek için özellikle telkin (yani, aşılama) yöntemini kullandığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Örnek olay, model olma, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirmeye, kitap inceleme, çeşitli araştırmalar yaptırmaya gibi farklı değer öğretimi uygulamaları tarih öğretmenlerinin kullandıkları diğer yöntemlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun değer eğitimiyle ilgili bilgi verici kurslara ihtiyaç duyması bu konudaki bilgilerinin eksik olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Kaymakcan ve Meydan (2011) çalışmalarında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla farklı bölgelerdeki 25 ilde çalışan 774 öğretmene uygulanan anket sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili okul ile yeterince işbirliğinde bulunamadıkları, toplumda bireyselleşmeye doğru geçişin artması ve diğer çevresel etmenlerin değerler eğitimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, değerler eğitiminde değerlere ilişkin teorik bilgiler ile uygulamaya dönük etkinlikleri yoğun şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen Tay, Durmaz ve Şanal (2013), katılımcı olarak Kırşehir ilinde bulunan bir okulun ortaokul kademesindeki 297 öğrenci ile araştırmalarını sürdürmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler için “değer” kelimesi en çok sevgi, saygı, aile,

dostluk, para ve çalışkanlık kelimeleri ile ifade edilmiştir. Değerlerin nasıl aktarılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri ise en çok değerın faydasının, amacının ne olduğunun ifade edilmesi şeklinde açıklanmıştır.

Okul ortamında değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) çalışmalarını Eskişehir'deki bir ilkokulda bulunan 25 öğretmen ve 225 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerlerinin öğretmenler tarafından okullarda kazandırılmaya çalışılan değerler olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenler; değerler eğitiminin tüm okul genelinde belli bir plan dâhilinde yürütülmesi, öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi, okul çalışanlarının model olması, okul ile ailenin işbirliği yapması önerilerinde bulunmuşlardır. Öğrencilerle yapılan anket sonucunda ise; dürüst olmanın öğretilen temel değer olarak görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca, sınıfta var olan kuralların oluşum ve uygulanmasında daha aktif şekilde yer almayı istediklerini belirtmişlerdir.

Balcı ve Yelken (2013) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ilköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve bu değerlerin uygulanmasına ilişkin yaptıkları araştırmada çalışma grubu olarak 26 sosyal bilgiler ve 126 sınıf öğretmenine anket uygulanmışlardır. Araştırmada, örnek olay yönteminin değerler eğitiminde en etkili yöntem olarak görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Model olma, problem çözme, öğrencilerle kural geliştirme ve işbirliğine dayalı öğrenme de etkili olan diğer yöntemler olarak ifade edilmiştir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Akpınar ve Özdaş (2013) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıları Batman il merkezinde bulunan okullardan seçilen toplam 55 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler değerlere ilişkin olumlu tutum içinde olmalarına rağmen okulları etkisiz bulmaktadırlar. Öğretim programlarının ağır olması, sınıflardaki öğrenci sayısının kalabalık olması ve okul ile ailenin diyalogunun sınırlı olmasını bu durumun sebebi olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler değer eğitiminde örnek olay, model olma, empati kurma, beyin fırtınası, hikâyeleştirme, drama gibi yöntemleri kullanmaktadır.

Çelikkaya ve Filoğlu (2014) çalışmalarında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar, bu değerleri nasıl aktardıkları ve değerleri aktarmada yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla 2011-2012 öğretim yılında Kırşehir il

merkezindeki 12 ilköğretim okulunda bulunan 17 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenler değer kavramını; kıymet, millî ve manevi unsur, toplumsal norm, insan gibi kelimelerle ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programında yer alan değerlerden tam olarak haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Saygı, duyarlılık ve sorumluluk değerleri öğretmenler tarafından çok kazandırılması gereken değerler olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenler; değerlerin aktarılmasında aile ve öğretmenin etkili olduğunu, model olma yöntemini değerler eğitiminde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) tarafından Adana'daki sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmada değerlerin aktarılmasında yaşanan olumlu ve olumsuz yönler anlatılmaktadır. Çalışma, toplamda 55 öğretmenle görüşme yöntemi kullanılarak yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan olumsuz durumları öncelikli olarak öğrencilerin aile yapıları ile öğretim programında yer alan değerlerin birbiri ile bağdaşmamasına bağladıkları görülmüştür. Öğrencinin değerlere ilişkin kayıtsızlığının ve öğretmenin değerler eğitimine yeterince önem vermemesi de değerlerin aktarılmasında yaşanan diğer olumsuz durumlardır.

Ogelman ve Sarıkaya (2015) tarafından yürütülen çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını 46 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel olarak sürdürülen araştırmada veri toplama aracı olarak görüş formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük gibi değerlerin öğretmenler tarafından değerler eğitimi şeklinde algılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlasının değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir program uygulamayıp çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere bu değerleri aktardıkları ortaya konmuştur.

Topkaya (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerleri aktarırken kullandıkları yaklaşımlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Kilis'te görev yapan 19 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmada; televizyon programlarının değer aktarımını olumsuz etkilediği, değerlerin aktarılmasında mevcut yaklaşımlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterli seviyede bilgi sahibi oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenler değer aktarımında sıklıkla model olma yaklaşımını kullandıklarını ve ders kitaplarının değer eğitimine uygun şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Yılmaz (2017) sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek için Bartın’da görev yapan, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerden oluşan 80 kişi ile görüşme yapmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemleri ile değerlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin değerlere ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığın branş bazında sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Nitel ve nicel yöntemin aynı anda kullanıldığı Kozikoğlu (2018)’un çalışmasında değerler eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin tutumları ile görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Van ilinde çalışan 110 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere tutum ölçeği ve görüşme formu uygulanmış elde edilen veriler betimsel istatistikler ve betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; bu kademede önem verilen değerlerin sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, hoşgörü ve temizlik değerleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler okul öncesine ait öğretim programında değerler eğitime yer verilmesine rağmen programın değerler eğitime ilişkin yeterince somut etkinlikleri kapsamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerler eğitimin yönelik öncelikli olarak drama, oyun ve hikâye etkinliklerine başvurmaktadır. Ayrıca, öğretmenler değerler eğitime yönelik sorunların temelinde; ailelerin sürece yetersiz destek vermeleri, çocuğun gelişim özelliklerinin değerleri elde etmede engel oluşturması ve okulun fiziksel durumundaki eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

“Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Yeri ve Türkiye’de 2017 Yılı Sonrasında Eğitim Pratiğine Yansıması” başlıklı bu çalışmada, elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında ise nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Nitel yöntemin benimsenmesinde, değerlerin eğitim ortamına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmenlerin ne düşündüğü ve bu konudaki sorunlarının neler olduğuna ilişkin ayrıntılı bir inceleme ihtiyacının ortaya çıkmış olmasıdır. Nitel araştırmalar; sosyal bilimlerden olan felsefe ve uygulamalı bir alan olan eğitim gibi alanlarda yaygın olarak kullanılır (Marshall ve Rossman, 2006, 4). Nitel araştırma; görüşme ve literatür taraması gibi yöntemler ile olayların doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca nitel çalışmalarda ele alınan konu büyük ölçüde araştırmacı tarafından anlamlandırıldığı için bu çalışmaların önemli kısmını araştırmacıların yorumları oluşturmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012, 324).

Araştırmada, değerlerin felsefe tarihindeki konumu ve bu değerlerin eğitim ortamına nasıl yansıdığı incelenmek istediğinden betimsel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar var olan durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Karasar (2017, 109) betimsel tarama modelini şu şekilde açıklamaktadır:

Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 yılından itibaren uygulanan öğretim programlarını sınıf içinde uygulayan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, Ankara ili ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplamda 10 öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarını dengeli bir şekilde temsil etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada zengin bilgi içeren bulgulara ulaşılarak çeşitliliğin sağlanması amaçlandığından farklı branşlardaki öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Öğretmenler arasındaki branş, eğitim düzeyi gibi bilgiler araştırmanın değişkenlerinden olmayıp herhangi bir analize dâhil edilmemiştir. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Ayrıntılı Bilgiler

Rumuz	Kademe	Branş	Eğitim Durumu	Hizmet Yılı
K1	İlkokul	İngilizce	Lisans	8
K2	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lisans	15
K3	Ortaöğretim	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lisans	8
K4	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Lisans	25
K5	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	Yüksek Lisans	7
K6	Ortaokul	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans	7
K7	Ortaöğretim	Felsefe	Lisans	20
K8	Ortaöğretim	Coğrafya	Yüksek Lisans	22
K9	Ortaöğretim	Biyoloji	Lisans	36
K10	İlkokul	Rehberlik	Yüksek Lisans	5

Araştırmada etik ilkeler gereği, her bir öğretmene araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izin alınarak elde edilen bilgilerin araştırmada kullanılacağı belirtilmiş; böylelikle gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılım sağlanmıştır. Araştırma etiği gereğince öğretmenlerin isimleri

kullanılmamış, katılımcı öğretmenlerin isimleri K1, K2, K3...K10 şeklinde rumuzlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmanın benimsendiği çalışmalarda; araştırmacı, doküman incelemesi, gözlem veya mülakatlar yoluyla verileri toplayabilir. Kullanılan araçlardan ziyade nitel çalışmalarda araştırmacının bakış açısı ön plandadır. Nitel araştırmacılar “... diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve diğer veri toplama araçlarına güvenme eğilimi göstermezler.” (Creswell, 2013, 45). Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 40-41).

Doküman incelemesi, araştırılan konu hakkında yazılmış olan materyallerin incelenmesi ile gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 188). Bu doğrultuda, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ile tezin ilk alt problemi doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan öğretim programlarının giriş kısmında yer alan on kök değer in felsefe tarihindeki yeri tespit edilerek yorumlanmıştır. Doküman incelemesi ile İlkçağ’dan Modern felsefeye kadar ahlak felsefesinde bilinirliği olan düşünürlerin araştırma konusunu içeren eserleri incelenmiş ve konuyla ilgili kitaplar, makaleler, dergiler ve elektronik kaynaklar taranmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerine yönelik olarak toplanan veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla öğretmenlerin görüşleri alınarak önemli yerlerde katılımcıyla derinlemesine konuşulmuştur. Görüşme formunun yarı yapılandırılmış şekilde olmasının nedeni, konuyla ilgili sorulara görüşmenin akışına bağlı olarak farklı alt sorular da ekleyebilmektir. Bu bağlamda nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme (mülakat) tekniği kullanılarak on kök değer in sınıf ve okul gibi eğitim ortamlarında öğrencilere nasıl kazandırıldığına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurularak onların değerlere yükledikleri anlamlar, bu değerleri öğrencilere nasıl kazandırdıkları ve bu süreçte yaşadıkları sorunlar belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için gerekli izinler alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmış, ardından bu taslağa iki uzman görüşü

alınarak son şekli verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yüz yüze olup yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi yaparken verilerin sistematik şekilde ifade edilebilmesi için incelenen dokümanlar belirli kodlar altında sınıflandırılmaktadır. Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda 2017-2018 yılında güncellenen öğretim programlarında yer alan kök değerlerin felsefe tarihindeki konumunun belirlenmesi için felsefe alanındaki değerler ile ilgili düşünürlerin görüşleri ve bunlara ilişkin metinler taranarak geçmişten günümüze doğru değerlere atfedilen anlamlar belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılarak ilgili literatür taranarak elde edilen değerlere ilişkin veriler her kök değerle ilişkili alt başlıklar oluşturularak çözümlenmiştir. Böylelikle, öğretim programında yer alan bu on kök değerinin felsefe tarihinde ifade ettiği anlamlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemine yönelik kısmında ise bahsi geçen on kök değerinin eğitim ortamına nasıl yansıdığının belirlenmesi istendiğinden çeşitli branş öğretmenleri ile değerleri nasıl uyguladıklarına dair görüşme yapılarak bu kök değerlerinin ne derece eğitime yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Mülakat sonrasında elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak sunulmuştur.

Nitel araştırmalara özgü olarak elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bunun için öncelikle veriler genel hatlarıyla okunarak öğretmenler tarafından verilen bilgilerin bütüncül olarak görülmesi planlanmıştır. Betimsel analiz gereği öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde ifade edilmiştir. Ardından içerik analizi ile bu görüşmeler yorumlanmış ve tekrarlar sıklıkları (frekanslar) ifade edilmiştir. Nitel araştırmanın doğası gereği verilerin anlamsal vurgusu ön plana çıkartılarak sayısal veriler tekrarlar sıklığı değeri ile sınırlı tutulmuştur. Bunun sebebi, minimal düzeyde verilen sayısal verinin anlamsal boyuta katkı sağlayacak nitelikte görülmesidir. Sayısal verilerden genellemelere ulaşmak değil, konuyu detaylı bir şekilde incelemek hedeflenmiştir. Elde edilen bu bilgi ve yorumlamalar neticesinde ilgili verilerden konuyla ilgili kodlar ortaya çıkmış, ardından kodlardan kategorilere ulaşılmış ve son olarak kategorilerden temalar elde edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, doküman analizi ve kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilere yer verilerek araştırmanın temel amaçları doğrultusunda elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan doküman analizi yöntemi ile felsefe tarihindeki ahlak anlayışları incelenmiş ve öğretim programında yer alan on kök değer felsefe tarihindeki yeri taranmıştır. Elde edilen veriler “On Kök Değerin Felsefe Tarihindeki İfade Edilen Anlamları Alt Amacına İlişkin Bulgular” başlığında her bir değer kategorik olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerine yanıt aramak üzere 10 öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutularak derinleştirilmiş, bunun sonucunda ulaşılan kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Kategoriler birbirlerine benzerliklerine göre iki farklı tema altında toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan temalar ve temalara ait görüş sayıları (f), Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

<i>Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçlarının İçerik Analizinden Elde Edilen Temalar</i>	
Tema	f
Değerlerin İfade Ettikleri Anlamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	26
Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	89
Toplam	115

Öğretim programlarında belirtilen on kök değer eğitimde uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınan görüşler içerik analizine tabi tutulmuş ve tablo 2’de belirtildiği üzere iki farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, “Değerlerin İfade Ettikleri Anlamlara İlişkin Öğretmen

Görüşleri” ve “Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler toplam 115 adet görüş belirtmiş olup en fazla “Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” teması üzerinde durmuşlardır. Her bir tema ayrı ayrı başlıklandırılmış olup bu başlıklar altında tema ile ilişkili olan alt problem/problemlere ait bulgular, hem tablo olarak hem de metin içerisinde sunulmuştur.

On Kök Değerin Felsefe Tarihindeki İfade Edilen Anlamlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “On kök değer felsefe tarihinde ifade edilen anlamları” alt amacına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Bulgular sunulmadan önce felsefe tarihinde değer kavramı ve ahlak anlayışlarının gelişimi ile ilgili kısa bir bilgi sunulmasına ihtiyaç duyulmuştur:

(1) İlkçağ’da “helenik/antik Yunan” döneminde, (a) Sokrates öncesi var olan doğa felsefesi (İyonya Okulu) düşünürleri ahlakla ilgili tartışmalara yer vermemiştir.

(b) Sofistler, düşünce temellerini insandan insana değişen yararlar ve hazlar üzerine kurarak rölativist bir anlayış ortaya koymuşlardır (Weber, 1908/1993, 40). Rölativizm/görecelilik mutlak doğruların varlığını ret etmekte, doğruların insandan insana değişeceğini varsaymaktadır (Bolay, 1997, 183). Dolayısıyla sofistler evrensel değerlerin varlığını mümkün görmemiştir.

Bu düşünceyi savunan sofistlerden biri Protagoras (M. Ö. 485-420) için de ahlakın ölçüsü insandır (Platon, çev. 2010, 463). Protagoras insan için faydalı olan “şeyler”in yararlı olup olmama durumunun insandan insana değiştiği, dolayısıyla ahlak bakımından doğru ve yanlışın ne olduğunun insanlara ve toplumlara göre de farklılaştığını belirtmiştir. Bir değer ne anlama geldiği bu dönemde insanın değerlerle olan ilişkisiyle açıklanabileceğinden insan organizması değer ölçüsü olarak görülmüştür (Versenyi, 1963/1995, 35). Bundan dolayı Protagoras’ın görüşlerinde görelî ve kişiden kişiye değişen çoğulcu bir değer anlayışı hâkimdir.

Değer (value) kavramının tarihsel gelişiminin sofistlerin bu düşünceleri ve Sokrates’in bu düşüncelere verdiği tepkiler ile başladığı düşünülmektedir (Ülken, 2016a, 35).

(c) Sokrates (M.Ö. 469-399) ile birlikte etik erdemler sistemli bir şekilde ele alınmaya başlamıştır. Sokrates’in görüşleri Platon (Eflatun M.Ö. 427-347)’un eserleri ile günümüze ulaşabildiğinden her iki düşünürün değerlere ilişkin görüşlerini kesin çizgilerle

ayırmamız mümkün değildir. Değer kavramı bu tarihlerde kavram olarak henüz ortaya çıkmamış olsa da tartışmalar birtakım değerler üzerinden gerçekleşmiştir. İlkçağ filozofları “iyi”, “kötü”, “doğru”, “hakikat” gibi değerler üzerinde düşünerek değerlerin “değer” olmasını sağlayan kriterleri belirlemeye çalışmışlardır.

Değerlerin aslında öznel ve görelî olduğunu savunan Sofistlerin tutumuna karşı Sokrates, değerlere ilişkin öznellik algısını kırabilmek için bilgiye dayalı, kendini bilme ve sosyal adalet ilkeleri ile ilişkilendirdiği bir etik kuramı ortaya koymuştur. Sokrates’e göre ahlaksal alanda genelgeçer doğrulara ulaşılabilir (Ülken, 2016a, 36). İnsan ruhunda doğuştan ve örtük olarak bulunan ahlaki doğrular insanın kendisini bilmesiyle gün yüzüne çıkmaktadır. Bireyin kendini bilmesinde Sokrates’in kullandığı diyalektik yöntem, insanların mevcut ahlak durumları üzerinde düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Böylelikle insan ruhunda var olan ahlaki doğrulardan hareketle evrensel bir ahlak sisteminden ve bu sistemin bir parçası olarak değerlerin tanımlarından bahsedilebilir hâle gelmiştir. Bu dönemin temsilcileri Sokrates, Platon ve Aristoteles’in değerlere ilişkin görüşleri bulgular kısmında sunulmuştur.

(2) M.Ö. 322 ve M.Ö. 30 yılları arasında, helenik döneminin ardından felsefe tarihinde yaşanan gelişmeler “helenistik felsefe” olarak adlandırılmıştır. Helenistik dönemde şehir devleti şeklinde kurulan şehirlerden yavaş yavaş imparatorluklara doğru geçiş, insanın devlet karşısındaki konumunun sorgulanması ve bu konumun yeniden inşasına neden olmuştur (Vatandaş, 2017). Sokrates ve Platon’un önem atfettiği “bilgi” kavramının yaşamsal zemine yerleştirilmeye çalışılması ile Aristoteles’in toplumsal ve siyasal alanın parçası olarak gördüğü ahlakın artık bireyin yaşamsal pratiklerine doğru özelleşmesi bu dönemi Antik Yunan döneminden ayırmaktadır (Arslan, 2017b, 9).

Epikürosçuluk ve Stoacılık bu dönemin ekollerindendir:

(a) Kinik öğretisinde “anlık haz”, Kirene öğretisinde ise “insanın kendini tutkularına karşı kontrol edebilmesi” olarak tanımlanan “iyi” kavramı Epiküros’un felsefesinde her iki öğretiden de izler taşımaktadır (Hançerlioğlu, 1976, 168). Epiküros’a göre (çev. 2014) ölümden sonra hayat olmadığı için yaşarken insan mümkün olduğunca mutlu olmaya çalışmalıdır. Bu bakımdan felsefenin amacı Epiküros için insanı mutluluğa götürmektir (Thilly, 2000, 106).

Epiküros’a göre acının yokluğu insana haz vermektedir (Epiküros, çev. 2014, 110). Epikürosçuluk anlayışı “haz” kavramını ele alırken bireyi yaşamı boyunca mutlu edebilecek hazları vurgulamak istemiştir. Anlık hazlar Epikürosçuluğun ilkelerinden değildir. Şöyle ki, Epiküros hazları üç gruba ayırmış; ilk gruptaki hazlar doğal ve zorunlu

olan, ikinci gruptaki hazlar doğal ama zorunlu olmayan, üçüncü gruptaki hazlar ise ne doğal ne de zorunlu olan hazlardır (Cevizci, 2009, 80). Epiküros, birinci gurup hazlarda ölçülü olunması, ikinci guruptakiler için vazgeçilmesi, üçüncü gurupta bulunan hazlar için ise kaçınılması gerektiğini düşünmektedir. Burada görüldüğü üzere Epikürosçu felsefenin amacı “haz” kavramını anlık hazlar olarak görmemekte, kişiyi yaşamı boyunca mutlu edebilecek hazları aramaktadır. Epiküros’a göre erdemli kişi hazları acı veya mutluluk verme durumlarına göre ayırtılabilmektedir. İnsan aklını kullanarak yani bilgece davranarak bu ayrımı yapar ve mutluluğu seçebilir. Bu ayrımı yapabilen insan Epiküros’e göre erdem sahibidir. Epiküros’a göre en yüce erdem ise “mutluluğa götüren araçların tam ve doğru olarak tartılması” şeklinde tanımlanmaktadır (Epiküros, Çev. 1949, 59-68).

(b) Stoacı düşünce özellikle ahlakla ilgili söylemleri ile ön plana çıkmış bir felsefe öğretisidir. (Elmalı ve Özden, 2017, 183). Stoacılar için Tanrı, evrenin kaynağı ve doğadaki tüm olayların nasıl olacağına dair bilginin sahibidir. İnsanlar, Tanrının kendilerine bahsettiği “akıl” ile onun emrettiği kurallar çerçevesinde yaşarsa doğaya uyum sağlayarak mutluluğa erişebilmektedirler (Arslan, 2017b, 210). Stoacılar determinist bir anlayışla evrende yaşanan her olayın neden sonuç ilişkisi içinde gerçekleştiğini, bu sebeple evrendeki bu gücün yani kaderin yaşayacağımız her şeyi belirlediğini düşünmektedirler. Fakat olacak olanların insanlar tarafından değiştirilemez olmasının insanı ahlaki yönden muaf yapmayacağı anlayışına sahiptirler. Bu dönemin temsilcilerinin değerlere ilişkin görüşleri bulgular kısmında sunulmuştur.

(3) Ortaçağ; Batı’da Latince devam eden Hristiyan felsefesi ve doğuda Arapça devam eden İslam felsefesi olmak üzere iki önemli felsefi geleneği içinde barındıran bir dönemdir. Bu dönemde yaşayan düşünürler dinî inançları doğrultusunda geliştirdikleri ahlak anlayışlarını savunmuşlardır.

(a) Batı’ya hâkim olan Hristiyanlık, kilise ve dinî doktrinleri vasıtasıyla bilim ve felsefeyi etkisi altına alarak gelişimlerini yavaşlatmıştır. Ortaçağ rahipleri, bilim ve felsefeye İncil’e ters düşmeyecek kadarıyla izin verdikleri için düşünce sistemleri din egemenliğine girmiştir. Ortaçağ İslam dünyasında da bilim ve felsefe dinsel etmenlerle gelişme göstermiştir. İslam düşünürleri tarafından Aristoteles’in görüşleri yeniden yorumlanarak felsefe ve biliminin gelişimi devam etmiştir.

Ortaçağ felsefesinin Batı’daki gelişimi Patristik ve Skolastik şeklinde iki döneme ayrılarak ortalama bin yıl kadar sürmüştür (Ocak, 2011a). Patristik felsefe 2. ve 8. yüzyıllar arasında kilise egemenliği altında oluşan ve Platonun görüşlerinin yeniden

yorumlanarak Yeni-Platoncu bir felsefe anlayışı ile Hristiyanlığın temel inanç sistemini savunan bir felsefe akımıdır (Çüçen, 2000, 157). Patristik dönemden sonraki ikinci ve en uzun dönemi ise Skolastik dönemdir. Skolastik dönemin felsefi anlayışı 8. ve 15. yüzyıllar arasını kapsamaktadır (Cevizci, 2009, 175).

İlkçağ felsefesinde Platon'un kendi görüşleri ile Sokrates'e atfettiği görüşler incelendiğinde değerlerin bilgi ile değer in eş olduğu, değerlere ulaşmanın yolu olarak bilginin önemsendiği görülmektedir. Ortaçağ'da ise bilginin yetmediği durumlarda dinî doktrinler, kurallar, inançlar ve mistik öğeler yoluyla değerlere ilişkin yargılara varılmıştır. Dönemin filozofları kilisede eğitim aldıkları için bu dönemin felsefesi büyük ölçüde Hristiyanlık öğretileri etkisine girmiştir. İlkçağ'da Sokrates'in bilgiye vurgusu, Aristoteles'in akli ön plana çıkarması Ortaçağ Batı tarihinde yerini inanç kavramına bırakmıştır. Dolayısıyla bu dönem bilmek için bilgiye ihtiyaç duymak yerine inanmak için bilgiye ihtiyaç duyulmuştur (Ocak, 2011a). Değerler konusu iyi ve kötü kavramlarına ilişkin yorumlamaları içerirken bu dönemin düşünürleri tarafından dini bakış açısıyla yeniden şekillenmiştir.

İlkçağ felsefesi, erdemli olmak için gerekeni insanın bilgi ve iradesi ile açıklarken Ortaçağ, erdemli olmak için gerekeni Tanrının merhamet ve iradesi şeklinde değiştirmiştir. Bu değişim insanın iyi ve kötüye, yani birtakım değerlere sadece Tanrının isteği ile ulaşabileceği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla İlkçağ'ın insanı merkeze alan görüşleri yerine bu dönem Tanrı'yı merkeze alan görüşler döneme hâkim olmuştur. Tanrı bu dönemde mutlak iyiliği temsil etmektedir. Bu dönemin temsilcileri Pavlus (MS. 1. Yüzyıl), St. Augustine (354-430), Petrus Abelardus (1079-1142) ve Thomas Aquinas (1225-1274)'ın değerlere ilişkin görüşleri bulgular kısmında sunulmuştur.

(b) İslam dini; özellikle İslam'ın bânını derinliğini anlatan ve ahlaki değerlerin bütününi içeren tasavvuf ilmi ile insanın ahlak anlayışını düzeltmeye ve ahlaki olgunluğu gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Kılıç, 2017). Tasavvuf, zikir, sabır ve şükür ile insanın ahlakını olgunlaştırarak insanı “insan-ı kâmil” mertebesine ulaştırır (Arslanoğlu, 2000). İslam dininin temel kaynağı olan Kuran'da da pek çok ahlaki erdemler sıralanmaktadır. Kuran'da en çok bahsi geçen erdemler sabır, dürüstlük, affedicilik ve yardımseverlik olarak sıralanmaktadır (Yaran, 2012). Kindî, Fârâbî, ve İbni Sina gibi İslam filozoflarının İlkçağ Yunan filozoflarının görüşlerini İslam dini ile uzlaştırması söz konusu olmuştur (Türkeri, 2009b). Onlara göre, felsefi etkinlikler ve düşünce gücü insanın nefsin terbiye eden ve insanı Allah'a yaklaştıran eylemler olarak görülmüştür. Bu dönemin temsilcileri Kindî, Fârâbî (872-950), İbn Miskeveyh (ö. 1030?), İbn Sînâ (980-1037), Gazâlî (1058-

1111), Nasîrüddin Tûsî (1201-1274), Mevlânâ (1207-1273), ve Yunus Emre (1238-1320?)’nin değerlere ilişkin görüşleri bulgular kısmında sunulmuştur.

(4) “Modern Felsefe” terimi genel olarak 15. yüzyıldan başlayıp 20. yüzyıla kadar süren felsefi anlayışları ifade etmek için kullanılır. Modern çağa geçişte belirleyici olan durum modern bilimde yaşanan gelişmeler olmuştur. Özellikle Ortaçağ sonrası Descartes ile birlikte ortaya çıkan felsefe için “modern” ifadesi kullanılmaktadır.

Modern felsefe anlayışı Ortaçağ felsefesinden farklı olarak bilimsel gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşanmasına paralel olarak ahlakın ana vurgusu olan Tanrı inancına bakışı değiştirmiştir. René Descartes (1596-1650) bu dönemde din ve aklı uzlaştıran dehası ile aklı dinlerin üstünde tutan bir anlayış geliştirmiştir (Cevizci, 2009, 241). Thomas Hobbes (1588-1679), Baruch Spinoza (1632-1677), David Hume (1711-1776), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) John Stuart Mill (1806–1873), Soren Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900) gibi isimler Modern felsefenin temsilcileridir. Bu düşünürlerin değerlere ilişkin görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

Adalet

Adalet kavramı felsefe tarihinde (1) etik ve (2) politik olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Araştırmada; adalet kavramının etik boyutu üzerinde durulmuş olmakla birlikte bu iki boyutun birbirinden kesin olarak ayrışmaması ve adalet kavramının çoğu Modern dönem düşünürleri tarafından politik bir erdem olarak değerlendirilmesi sebepleriyle adalet kavramının politik boyutuna da yer verilmiştir.

(1) Sofistler için genel geçer bir adalet kavramı bulunmamaktadır. Çünkü onlara göre diğer her şeyde olduğu gibi adalet kavramı da insandan insana değişecektir. Platon’un *Devlet* adlı eserinde Sofist Thrasymakhos kuvvetli olan insanların diğer insanları kandırmak için adalet kavramına başvurduğu görüşündedir. Sokrates ve Kallikles’in tartışmalarında ise Kallikles, adaletin sadece zayıflara yaradığını ileri sürmüştür (Platon, çev. 2005, 43-44).

Sokrates’in değerlere ilişkin görüşlerinde ise “bilgelik” kavramının çatı işlevi sunduğu görülmektedir. Çünkü ona göre “erdem”li olmanın yolu “bilgi”den geçmektedir. Bilgi aktarılabiliriyorsa değerlere ilişkin yargılar ve hangi değerın insanı erdem sahibi yapacağı da eğitim yoluyla aktarılmalıdır (Platon, çev. 1999, 34). Sokrates’e göre bilgi, davranışlarımızın erdemli bir kapıya açılmasını sağlayan anahtarlardır.

Sokrates, ahlaki bir toplum oluşturma gayesi ile adalet kavramının ne ifade ettiği ve adaletli olan eylemlerimizin neler olduğunun üzerinde düşünerek adalet erdemini bireysel bir erdem olarak değerlendirmektedir. Ona göre adaletli olmak toplumda kabul gören yasalara uymak şeklinde tanımlanabileceği gibi iyi, kötü, güzel, doğru gibi kavramlarının anlamlarını ve bir durum karşısında bu kavramları ayırt ederek davranabilme bilgisini de içermektedir (Karagöz, 2002). Sokrates ve Kallikles'in tartışmalarında, Kallikles'in zengin insanın yönetici olmasının adaletli bir sonuç olacağına ilişkin görüşüne Sokrates'in karşı çıktığı görölmektedir. Sokrates'e göre adaletin tesisi için yöneticinin hazlarını dizginleyebilmiş bilge bir kişi olması gerekmektedir. Ayrıca, adalet kavramını “iyiyi kötüden ayırma bilgisi” olarak gören Sokrates, insan ruhunun doğuştan adil olmaya meyilli olduğunu ve insanın içindeki adalet duygusunun bu ayırımı yapacak şekilde yaratıldığını düşünmektedir (Platon, çev. 2005, 249).

Platon, ahlaklı olmayı insandan insana değişen bir tercih durumu olarak görmemiş; aksine ahlakı, insanın eğilimlerine göre şekillenmeyen genel kurallar bütünü olarak ele almıştır. Platon'a göre ahlak, insandan ayrı var olan bağımsız bir gerçekliğe sahiptir. Ona göre bir davranış, insandan bağımsız olarak kendi içinde doğru veya yanlış olarak ayrı bir şekilde var olmaktadır (Stroll, Long, Bourke ve Campbell, 1956/2009, 27).

Platon'un felsefesinde “idea” kavramı her şeyin özünü ifade etmektedir. Bu öze ulaşan insanı en yüksek mutluluk beklemektedir. İdeaya ulaşmak için Platon, insanın “bilgi”ye ihtiyacı olduğunu düşünmektedir (Arslan, 2017a, 212). Yani mutluluğa giden yol Platon için bilmekten geçmektedir. Birey eylemlerinde de bu idealara ulaşmak için çabalamaktadır. Eylemleriyle idealara, hakikate ve en yüksek mutluluğa ulaşmaya çalışan insan bunun için ahlaki davranmaya mecburdur.

Platon'un adalet kavramı üzerine düşüncelerini analiz ederken *Devlet*'teki diyaloglar büyük önem kazanmaktadır. Platon *Devlet* adlı eserinde bilgelik, cesaret, kendine hâkim olma ve adalet erdemlerini ele alarak yorumlamaktadır. Platon, *Devlet*'te adalet tanımını yaparken kişinin kendi doğasına uygun olan işi yapmasından yola çıkmaktadır. Aynı zamanda birey için en yüksek erdem olan adalet, devletin de en yüksek erdemidir. Toplumdaki her bireyin ayrı ayrı mutluluğunu sağlamak için kurulan devlet, insanların dayanışma içinde olduğu bir toplum ile adaleti sağlamalıdır. Bununla birlikte “yalan söylememek” tek başına adalet kavramını karşılamamaktadır (Platon, çev. 2005, 36). Devleti kurmak için gerekli olan adalet, bireyin doğasına uygun olarak çalışması iken

insan ruhu için adalet cesaret, bilgelik ve ölçülülük gerektirmektedir. Zelyut-Hünler (2003, 29) bu durumu;

Bedensel iştahların, aklın kısıtı kabul etmesinde sergilenen erdem *sôphrosunê*, yani itidal erdemidir. Tehlikenin meydan okumasına aklın buyurduğu gibi karşılık verildiğinde *andreina*, cesaret erdemi sergilenir. Akıl matematik ve diyalektik araştırma ile adaletin kendisinin ne olduğunu, güzelliğin kendisinin ne olduğunu ve tüm diğer idealar veya formların; ama hepsinden öte de iyi ideasının neler olduğunu seçip ayırabilecek şekilde eğitildiğinde, *sophia*, bilgelik erdemi sergilenir. Fakat bu üç erdem, ancak, ‘adalet’ diye çevrilegelen bir erdem olan *dikaïosunê* sergilendiğinde sergilenebilir.

şeklinde açıklamaktadır. Yani Platon için adaletli olan bir insan veya devlet aynı zamanda ölçülü, bilge ve cesur olmalıdır.

Sokrates için en önemli erdem olan “bilgelik”, Platon için de önemli olmakla birlikte bu erdemi kendine hâkim olma, cesaret ve adalet erdemleriyle genişletmiştir. Bununla birlikte Platon; *Symposium*, *Menon*, *Kritas*, *Lysis*, *Lakhes* gibi pek çok eserinde sevgi, adalet, dostluk ve cesareti işlemiştir. *Timaios* adlı eserinde ise bütün değerleri bir manevi âlem içinde toplamaya çalışmaktadır (Ülken, 1981).

Aristoteles, ahlak sistemini “akıl” üzerinden kurgulamış ve sofistlerin ahlaki değerlerin ilkelere bağlanamayacağına ilişkin görüşünü reddetmiştir. Akıl, hangi davranışa yöneleceğimizi seçen mekanizmadır ve mutluluk için eylemlerimizin aklımız ile uyum içinde olması gerekmektedir. Aristoteles’e göre bir kişinin “erdem” sahibi olması, belli durumlarda hangi eylemi tercih ettiği ile belirlenmektedir. Aristoteles için bir insan hayatının nihai amacı iyi ve mutlu olmaktır. Aristoteles’e göre “iyi” olan şey başka bir şeye ulaşmak için kullanılan bir araç değil, ulaşılacak istenen asıl şeydir. *Nikomakhos’a Etik* adlı eserinde, “iyi” olan şeyin özelliklerinden biri olarak “kendisi için istenen şey”, “kendinde amaç” ifadeleri kullanılmaktadır (çev. 2005, 16). Aristoteles’e göre “İyilik” en üstün insani değer olmakla birlikte, haz, zenginlik, şeref gibi kavramlarla karıştırılmaması gerekir. Ona göre bu kavramlar tek başına erdem özelliği göstermemektedir. Yani bir insanın nihai olarak amaçladığı değerler olmayıp amaçlanan son için yardımcı olan değerlerdir. Oysa “İyilik” kendi içinde tam olan, koşulsuz “iyi” olan ve sadece kendi kendisi için istenen bir özelliktir

Nikomakhos’a Etik’te Aristoteles’in (çev. 2005, 29) erdemleri karakter ve düşünce erdemleri şeklinde kategorize ettiği görülmektedir. Ona göre karakter erdemleri orta olmayı, düşünce erdemleri ise uçları, yani aşırılığı tavsiye etmektedir. Karakter erdemleri insanın alışkanlık edindiği davranış şekilleri olarak kendini gösteren ve rastlantısal

şekilde oluşmayan erdemlerdir. İnsanın tutku ve hazlarını hayatın bir parçası olarak gören Aristoteles için önemli olan erdemli olma yolundaki bir insanın hazlarının aşırılıktan uzak olmasıdır. Karakter erdemleri ruhun, düşünce erdemleri ise aklın erdemleridir. Nasıl ki düşünce erdemleri aklın eğitimle güçlenmesine bağlı olarak gelişiyorsa ruh da eğitilerek karakter erdemleri ortaya çıkmaktadır (Aristoteles, çev. 2005, 29).

Karakter erdemleri Aristoteles'e göre (çev. 2005, 29) insanın doğumundan sonra oluşmaya başlamaktadır. Yiğitlik, cömertlik, ölçülülük gibi erdemler karakter erdemleridir ve kişi belli olaylara maruz kalarak bu erdemleri öğrenebilmektedir. Aristoteles bu erdemlerin iki aşırı uç arasında orta yolu gösteren eyleme biçimleri olduğu görüşündedir. Bu tür erdemler ile mutlu olmak mümkün olduğu ve bunlar bize bir yaşama pratiği ile bilgeliği kazandırdıkları hâlde asıl önem verilmesi gereken erdemler, tüm insan hayatına mutluluk getiren erdemler olmalıdır. Ayrıca Aristoteles erdemin ortaya çıkabilmesi için bilginin eyleme dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır

Aristoteles adalet kavramından bahsederken adaletsizlik kavramının da açıklanması gerektiğini ifade etmektedir. Aristoteles “adalet erdemin bir parçası değil, erdemin bütünüdür; karşıtı olan adaletsizlik kötülüğün bir parçası değil, kötülüğün bütünüdür.” şeklinde “adalet” kavramını tüm değerleri birleştiren üst bir değer olarak görmüş ve sadece kişiyi değil ait olduğu toplumun da iyiliğini bu değere bağlamıştır (Aristoteles, çev. 2005, 91).

Aristoteles'e göre (çev. 2005, 91) genel adalet; yasalara uyum, politik düzene saygı, gelenekler ve ahlak kuralları ile ilişkilidir. Yasa ile olan bağlantısı da toplumu birbirine bağlamakta ve diğer tüm değerleri kapsadığı için de değerlerle yasalar arasında ilişki kurulmasına neden olmaktadır. Yani yasalar, adalete uygun bir biçimde oluşturularak erdemlerin gerektirdiği davranışlara insanları yönlendirip erdemsizliklere iten davranışları yasaklayacaktır. Özel adalet ise; Aristoteles için insanlar arasındaki eşitlik ilkesinin işleme anlamında kullanılmaktadır. Aristoteles'in (çev. 2005, 96-97) üleştirici ve düzeltici olmak üzere iki şekilde ele aldığı bu kavram insanlar arasındaki ilişkilerin tesisi için gerekli görülmektedir. Paylaştıracı adalet insanlar arasındaki eşitliği sağlamak için devletin verdiği ve aldığı şeylerde eşitliği sağlamasıdır. Bu eşitlik durumu devletin insanların durumuna göre oransal bir dağılım yapmasıyla gerçekleşebilir. Vergi alınması durumunda insanlar arasındaki gelir düzeyini göz önünde bulundurmak paylaştıracı adaletin bir örneğidir. Düzeltici adalet ise; bir insanın diğer bir insan tarafından haksızlığa uğradığı durumlarda, devletin haklıyı korumak adına onun kaybettiklerini haksız olandan temin etmesi üzerine kuruludur. Böylelikle devlet

organları aracılığı ile insanlar arasındaki bozulmuş eşitlik ilkesi düzeltilerek yeniden kurulmuş olacaktır (Aristoteles, çev. 2005, 97-98).

Aristoteles, adalet ve doğru olmanın birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirtse de bu iki kavram arasında bir ilişkinin var olduğunu düşünmektedir. Çünkü yasaların yetmediği veya karar verilemeyen durumlarda adaleti sağlamak için alınan kararlar doğruluk şeklinde tanımlanmaktadır. Doğruluk, adaletin yasayı sağlamada yetersiz kaldığı durumlarda karar verici bir etki ile ortaya çıkmaktadır. Bir eylemin adaletli olması onun doğası gereği istenen bir eylem olmasına bağlıdır. Aristoteles'e göre, kötü bir davranışın tasarlanmadan yapılması o davranışı "adaletsiz" bir eylem değil "haksız eylem" yapmaktadır. Bu nedenle isteyerek yapılması mümkün olmayan bir eylem haksızlık etmek fiili ile ifade edilmektedir. Bu şekilde bakıldığında, bir eylemi adaletli veya adaletsiz olarak ayırmak için o eylemin kişinin huyu olarak var olması gerekmektedir (Aristoteles, çev. 2005, 90).

Epiküros'un temeli faydaya dayanan düşünce sistemine göre, devletin oluşumu gibi "adalet" kavramı da insanlar arasında ortak çıkarları gözetten bir gizil sözleşmenin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte adalet kavramının varlığı insanların birbiriyle anlaşabilen, ortak kararlar alabilen niteliklerde olmasını da gerektirmektedir. Aksi düşünüldüğünde haklı ve haksız gibi adaleti oluşturan kavramlardan bahsedilmesi mümkün olmayacaktır (Okandan, 1941). Epiküros'a göre insanlar arasındaki bu gizil sözleşmenin esasları ortak çıkarlardır.

Seneca'nın ise üzerinde durduğu ölçülülük, cesaret, ileri görüşlülük ve adalet şeklinde dört ana değer vardır. Bu erdemlerin hepsi birbiriyle aynı değerdedir (Elmalı ve Özden, 2017, 200). İlkçağ felsefesinde görüldüğü üzere ahlak ile adalet özdeşleşmiş, adalet kavramına ilişkin düşünceler objektif bir temele oturtulmuştur (Ülken, 2016a, 38). Ortaçağ felsefesine doğru gelindiğinde ise "adalet" kavramının din temelinde açıklanması söz konusu olacaktır.

Hristiyanlığın temel öğretilerini Batı düşüncesi ile ilk tanıştıran kişi milattan sonraki ilk yüzyılda yaşayan Yahudi asıllı Pavlus olmuştur. Pavlus, yeni bir Hristiyan toplum oluşturmaya çalışmıştır. İnsanların doğuştan günahkâr olması ve kendi iradesiyle iyiye yönelemeyeceği, bunun için Tanrıya ihtiyaçları olduğu görüşünü ortaya atan Pavlus'a göre din ve ahlak bir bütündür. Dolayısıyla bir insanın ahlaklı olması aynı zamanda dindar olmasını da gerektirmektedir (Ocak, 2011a).

Ortaçağ'daki Tanrı merkezli ahlak anlayışının o dönemdeki önemli bir diğer ismi St. Augustine'dir. Augustine'in ahlak felsefesi yaşadığı dönemden 13. yüzyıla kadar

kilise tarafından benimsenmiştir (Türkeri, 2009b). Augustine'in erdem anlayışında nihai hedef bilgeliktir. İnsanlık bilgelik seviyesine çıkmak için de iradeye ihtiyaç duymaktadır. Bilgeliğe ulaşmak için bir çeşit araç olarak görülen irade insana Tanrı tarafından bahşedilmiştir. Augustine'in bilgelik vurgusu Sokrates'in bilgeliği ile birbirinden ayrılmaktadır. Sokrates için bilgi bir kaynaktır ve diğer erdemler ondan meydana gelmektedir. Augustine için bilgi, ahlaki seçimleri seçen insan iradesinin ulaşabileceği üstün bir son olarak tasavvur edilmektedir.

Augustine'e göre, değerler Tanrı'ya olan sevgimizi pekiştiren ve bizi mutluluğa ulaştıran araçlardır. Sevgiyi temel değer olarak gören Augustine'e göre adalet değeri de sevginin sonucu olarak vardır. Adaletin temelini Tanrı olduğunu ve ona itaat ederek insanın aklı ve ruhuna da adil şekilde hükmedebileceğini düşünen Augustine için dünyada mükemmel bir adaletten söz edilememektedir. Ona göre mükemmel bir adalet, insanların öldükten sonra günahlarından arınma şartıyla yeniden dirilmesiyle Tanrı Devleti'nde gerçekleşecektir (Augustine, 1890; Akt. Osmanoğlu, 2011).

Ortaçağ felsefesindeki “adalet” kavramına ait verileri incelerken karşımıza çıkan diğer bir düşünür olan Abelardus, insanı ahlaken iyi veya kötü olarak nitelendirmemektedir. Ona göre bir insanın eylemlerinin ahlaki olup olmasını belirleyen şey niyettir ve bu niyet Tanrının belirlediği kurallar çerçevesinde anlam kazanmaktadır. İlkçağ felsefesi insan davranışları üzerinde yoğunlaşarak ahlaki nitelendirmeye çalışırken Abelardus için o davranışın arkasındaki insan iradesi önem kazanmaktadır. Abelardus için temkin diğer erdemlere kaynaklık etmektedir. Temkin ile tanrısal akıl devreye girmektedir. Ona göre adalet, herkese layık olduğu değeri vermek anlamına gelmektedir. Yardımseverlik, saygı, ölçülülük gibi erdemler ise adalet kavramı ile konumlanarak Tanrı katında en iyiye ulaşmayı sağlamaktadır (Cevizci, 2009, 188). Abelardus, adalet kavramını “herkese gerekeni veren bir erdem” ve “toplumda geçerli olan yasalarla ilgili bir erdem” olarak tanımlamaktadır (Abelardus, çev. 1993, 136). Ayrıca adalet kavramı onun ahlak anlayışında doğruluk, ceza ve ahlaklı olma ile ilişkilendirilmiştir.

Aquinas adaleti, bireysel bir değer olarak görmekten ziyade insan ilişkileriyle ortaya çıkan bir değer olarak ifade etmektedir. Diğer erdemler kişinin kendisini mutluluğa erdştirirken, adalet eşitlik anlamını da kapsadığı için bireyin bir başka bireyle ilişkisine temas etmektedir (Osmanoğlu, 2011). Adalet kavramı ona göre; yardımseverlik, doğruluk ve cezalandırma kavramlarıyla ilişkilidir (Bilgin, 2009).

Ortaçağ İslam felsefesinde de “adalet” kavramı önemli bir erdem olarak görülmüştür. Kuran’da adalet kavramının geçtiği bölümlerde bu kavramın genellikle denge, uyum ve ölçü gibi kavramlarla birlikte yer aldığı görülmektedir (Saruhan, 2015). Kindî’nin ahlak anlayışına göre “nefs” insanın cisminden gelen arzularına ve öfkelerine karşı bir kontrol mekanizması kurmaktadır. Nefsin bu özelliği Allah tarafından insana bahşedilmiştir. Kindî erdemleri de nefiste bulunan ve nefsin fonksiyonları olarak bedende ortaya çıkan davranışlar olarak ikiye ayırmaktadır Hikmet, cesaret ve iffet nefiste bulunan erdemlerdir (Torun, 2018). Aristoteles gibi erdemlerin uçları değil orta hâlleri işaret ettiği görüşünde olan Kindî için nefsin ölçüsü “adalet”tir (Uysal, 2004).

Fârâbî, Aristoteles’in ulaşılabilecek en son nokta olarak “mutluluk” kavramını ön plana çıkarması görüşünün izinden giderek insan eylemlerinin en temel amacının mutluluk olduğunu ifade etmektedir (Fârâbî, çev. 1993, 26). İnsanların ve toplumun bu mutluluğa erişmesi için erdemli davranmaya ihtiyaçları vardır. Ona göre insanın “iyi” davranmaya yönelimi bilinçli bir şekildeyse bu davranışın erdemli bir davranış olduğu sonucuna varılabilir. Erdemli davranışlar bilinçli ve mutluluğu amaçlayan davranışlardır. Fârâbî’nin “iyi” tanımı, Aristoteles’in *Nikomakhos’a Etik* kitabında “kendisi için istenen şey” olarak bahsettiği “iyi” tanımında olduğu gibidir. İnsanı en yüksek iyi olan mutluluğa ulaştıran davranışlar da erdemli davranışlardır. Bu görüşle birlikte Fârâbî, dünyada erdemli bir şekilde yaşayan insanların ölümle birlikte tamamen bedeninin istek ve arzularından sıyrıldığını ve nihai bir mutluluğa bu şekilde ulaşabileceğini varsaymaktadır (Fârâbî, çev. 2001, 69-71).

Farabi erdemleri akli ve ahlaki olarak sınıflandırırken adalet erdemini ahlaki erdemler içinde değerlendirmiştir. Adalet sayesinde erdemli toplumlar oluşturulabilmekte, uyumlu ilişkiler geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla ona göre “adalet” insan doğasında doğuştan var olan ve insanlar için en yüce olan erdemi temsil etmektedir (Akşit, 2018). Fârâbî’ye göre, Tanrı tüm iyiliklerin bütünüdür. Ona göre metafizik erdemler; hikmet, cömertlik ve adalet Tanrı’nın nitelikleri olarak tezahür etmektedir. İnsanlar Tanrı’nın bu mutlak özelliklerinin nispi derecede taşıyabilmektedir (Türker ve Aksu, 2018). Bu özellikler insan davranışlarına yansıdığı anda erdemli davranışlar meydana gelmektedir. Hikmet, cömertlik ve adalet Fârâbî’nin ahlak anlayışının temel erdemlerini oluşturmaktadır (Aksu, 2018).

Miskeveyh’in ahlak anlayışı “nefs” ve “akıl” kavramları üzerinden şekillenmektedir. Nefsin özelliklerini bilerek onu kontrol altına almak ahlaklı olmanın ön koşuludur (Turan, 2016). İslam dininde, Hristiyanlığın aksine insan doğasının doğuştan

iyiye eğilimli olması, Miskeveyh'i Sokrates'in insanın isteyerek kötülük yapmayacağı görüşü ile yakınlaştırmaktadır. Miskeveyh'e göre insan ahlakından bahsedebilmemizin nedeni, insanın düşünme yeteneğine sahip, nefsinin ve davranışlarını kontrol edebilecek durumda olmasıdır. Eğer insan, kendisine Tanrı tarafından bahşedilen bu yeteneği iyi ve güzeli seçmek için kullanırsa bu insan ahlaklı davranmış olacaktır (Uysal, 2005).

Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ahlâk* isimli kitabında hikmet sahibi olma, iffetli olma, şecaatte bulunma ve adaletli olma gibi erdemlerin dört temel erdem olduğunu ifade etmiş, bu temel erdemlerle ilişkilendirdiği alt erdemleri de ikincil erdemler olarak sınıflandırmıştır (Miskeveyh, çev. 2013, 32). Aristoteles'in ölçülülük erdemi ve erdemlerin tümünün aslında ölçülü olma ile bağlantılı olduğu görüşünü benimseyen Miskeveyh, erdemli ve erdemsiz davranışları bu şekilde birbirinden ayırmaktadır (Arıcı, 2015). Miskeveyh için adalet kavramı ilahi düzlemde insana ve insandan topluma yansıyan katmanlı bir yapıda açıklanmıştır (Karagözoğlu, 2009). İlahi adalet Allah'ın doğayı belli bir denge içinde yaratmış olup her yarattığı varlığa el-adl sıfatı ile hakkını vermiş olmasını ifade etmektedir. İslam ahlakında Allah'ın sıfatlarından olan "adil olma", insan için de temel erdemler arasında görülmüş ve Miskeveyh *Tehzîbü'l-Ahlak* adlı eserinde üstün bir ahlak için insanın en temelde sahip olması gereken erdemin adalet olduğunu ifade etmiştir (Miskeveyh, çev. 2013, 33).

Tûsî, İslam dininin kaynakları olan Kuran ve hadislerde yer alan bilgileri İlkçağ Yunan felsefesinden gelen felsefi öğretilerle harmanlayarak yeni bir ahlak anlayışı ortaya koymuştur. Özellikle *Ahlâk-ı Nâsirî* adlı eserinde bu görüşlerini dile getiren Tûsî, ahlaklı olmayı ahlaka ilişkin bilgi ve o bilgiye uygun davranış olarak açıklamaya çalışmaktadır.

Tûsî'de adalet, diğer erdemler gibi erdemin bir parçası olmayıp tüm erdemleri kapsayan bir kavram olarak ifade edilmektedir. Ona göre adalet olmadan hiçbir erdemden söz edilemez ve bu durum beraberinde zulmü ortaya çıkarır (Tûsî, çev. 2013). Miskeveyh'in adalet kavramına ait sınıflandırmasında yer alan ilahi adaleti Tûsî de yüceltmektedir. Adalet kavramını Allah'ın birliği ve eşitlik kavramları ile açıklayan Tûsî'ye göre "adalet" erdemlerin en merkezi, en ortasında yer almakta ve bu ortadan ayrıldıkça erdemsizlik baş göstermektedir (Güleç, 2017).

Tûsî'ye göre insan nefsinin iyiye yanlıştan ayırabilme bilgisi "nutk", daha ileriye gidebilme cesareti "gazap" ve insani keyiflerin çıkış noktası "şehvet" olmak üzere üç potansiyeli mevcuttur. İnsanlar nefsin bu ittirici güçlerini aşırılarından kaçınarak doğru kullandığında erdemler ortaya çıkmaktadır. Nutk potansiyeli doğru kullanıldığında hakikat, yani Allah'ı bilme isteği ortaya çıkacaktır. Bu istek insanı "hikmet" erdeminde

yönlendirmektedir. Gazap doğru kullanıldığında cesaret, şehvet doğru kullanıldığında ise iffet erdemleri ortaya çıkmaktadır. Hikmet, cesaret, iffet erdemlerini birbirine bağlayan dördüncü bir erdem ise “adalet” erdemidir (Tûsî, çev. 2013).

Gazâlî; evrende meydana gelen olayların deterministlerin iddia ettikleri şekliyle belli bir neden sonuç ilişkisine bağlı geliştiği fikrine karşı çıkmaktadır. Böyle bir neden sonuç ilişkisi ona göre, insanı eylemlerinin sonuçlarından muaf tutacağı için belli bir ahlak anlayışından da söz edilmesi gerekmezdi. Bir insanın ahlaklı olup olmadığını, yöneldiği davranışları belirleyen seçimlerin bilinçli ve özgür olması belirlemektedir (Dombaycı ve Demircioğlu, 2010). Gazâlî, dini ve ahlaki öğütlerini *Eyyuhe'l-Veled* adlı eserinde aktarmaktadır. Eserde, “oğul” şeklinde hitap ettiği kişiye Allah’tan korkması, adil olması, ölçülü ve ağırbaşlı olması, arzularını köreltmesi, fitne fesattan uzak durması gibi pek çok nasihatte bulunmaktadır (Gazâlî, çev. 2018, 27-30).

Gazâlî; Allah’ın her şeyi olması gerektiği gibi, harika bir uyum ile yaratmasını onun adil olmasının bir sonucu olarak görmüştür. Ona göre Tanrı her şeyi eksiksiz yaratmıştır ve bunun en somut örneği insanın fiziki yaradılışı incelendiğinde görülmektedir (Kuşpınar ve Ümütlü, 2017). Adalet erdemini bu şekilde açıklayan bir diğer İslam felsefesi düşünürü ise Mevlânâ Celâleddîn Rûmî (1207-1273)’dir. Mevlânâ “adalet” kavramını her şeyin Allah’ın iradesi ile yerli yerinde olması ve en uygun şekilde yaratılmış olmasından hareketle tanımlamaya çalışmaktadır. Mesnevi adlı eserinde adalet kavramını çok fazla kullanan Mevlânâ, yine bu eserde adalet kavramını “*Tanrı kadehinden şarap içen sarhoş, hiç adaletten ve doğrudan başka bir şey yapar mı?*” şeklinde bir ifade ile Allah aşkı ile dolu olan bir insanın temel özellikleri arasında görmektedir (Mevlânâ, çev. 2015, 68).

Yunus Emre, Hz. Peygamberin ahlakının da adil olmayı içerdiğini ve insanların onun yolundan giderek adaletli olmayı önemsemeleri gerektiğini düşünmektedir. Eğer insanlar adaletli olmaya değer verirlerse bu durum davranışlarına da yansıtacaktır. İnsanlar için ahlaklı olmanın temel şartı adil olmaktır (Çubukçu, 1999). İslam felsefesinde “adalet” kavramı temelde Allah’ın “adl” sıfatının insanlığa tezahür etmesi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Modern felsefeye geçildiğinde Descartes; adalet ve diğer erdemlerin kaynağını insanın akıllı ve toplum içindeki yeri ile temellendirecektir.

(2) Modern dönem düşünürlerinden Descartes’tan itibaren sağlam bir insan iradesi ve akıl, ahlaki eylemlerin meydana gelmesinde temel unsurlar olarak görülmüştür. Modern dönemde akıl ve insan iradesi yeniden önem kazanmış ve adalet kavramı etik erdem olmaktan ziyade politik zeminde değerlendirilmeye başlanmıştır.

Hobbes, çağdaşı Descartes'in nihai mutluluk olarak gördüğü ahlak anlayışına karşı "göreceli ahlak" anlayışını ortaya atmıştır. Hobbes, iyi ve kötü davranışa yönelimlerin birey temelli olmasından dolayı farklılaşabileceğini düşünerek mutlak bir ahlak anlayışı olamayacağını savunmaktadır (Hobbes, 1668/2007, 106-116). İyi ve kötü anlayışına ilişkin; "Bir insanın iştahı veya arzusunun yöneldiği şey, o insan bakımından, iyi bir şeydir; onun nefret ve istikrahının yöneldiği nesne kötü, istihfafının nesnesi ise süfli ve değersizdir." şeklindeki görüşü ile bir eylemin iyi olması için bireyin arzu ve isteklerini gidermesi gerektiğini ifade etmektedir (Hobbes, 1668/2007, 50).

Hobbes için insan, içinde bulunduğu doğa ile bir mücadele hâlinindedir. İyi ve kötü kavramları Hobbes için göreceli olsa da, ahlak anlayışını belli bir sistematik içine yerleştirmek için doğa yasaları ile ahlakı ilişkilendirmeye çalışan bir yöntemle başvurmaktadır. "Adalet, minnettarlık, hakkaniyet ve diğer doğa yasaları" (Hobbes, çev. 2007, 116) tüm insanlar için birlikte yaşamının bir sözleşmesi olarak ahlakın araçları konumunda değerlendirilmektedir.

Hobbes adalet kavramını ilahi veya doğuştan gelen bir erdem olarak görmemektedir. Hobbes'a göre (1668/2007, 95)

Adalet ve adaletsizlik ne bedenin ne de zihnin melekeleridir. Böyle olsalardı, dünyada yapayalnız olan bir insanda da, duyuları ve duyguları gibi varolmaları gerekirdi. Bunlar, tek başına değil, toplum içinde yaşayan insanlara ait niteliklerdir.

Dolayısıyla Hobbes, adaletin toplumsal bir varlık olan insan tarafından sonradan geliştirildiği görüşündedir. Dolayısıyla Hobbes için Descartes'in görüşündeki adalet erdeminin salt insan iradesi ve akıl ile ortaya çıkması mümkün görünmemektedir. Hobbes, adalet erdeminin var olması için insanın sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla etkileşimde olması gerektiğini, böylelikle eşitlik, mülkiyet gibi kavramların ortaya çıkacağını ve bu kavramlarla birlikte insanın "adalet"e ihtiyaç duyacağını düşünerek kavramı politik boyutta düşünmektedir.

Ahlakın oluşumunda başat rol oynayan insan aklı Hume'a gelindiğinde yerini insan duyularına bırakmaktadır. O, en başta İlkçağ'da sofistlerinin belirttiği üzere insan deneyimlerinin ahlakı anlamak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların iyi ve kötüye ilişkin bilgileri sadece akıl sayesinde elde edilmemektedir. Hume, insanların bir ahlak değerine ulaşabilmeleri için gereken itici gücün haz ve acıları olduğunu düşünmektedir. Bu duygular değerlere ilişkin yargılara ulaşabilmek adına akıldan daha

önceliklidir. İnsan ahlaki davranışlarını belirli bir çevrede deneyimsel süreçler sonucunda elde etmektedir.

Hume, din ve ahlakın birlikte ele alınamayacağını, din otoriteleri ve doktrinlerinin erdem, bilgi, özgürlük gibi insanlığın temel unsurlarını yok ettiğini düşünmektedir. Hume'a göre bir insanın ahlaklı olup olmadığını eylemlerine değil iç dünyasına bakarak anlayabiliriz. Özellikle insan ilişkilerinde sadece mantıktan yola çıkarak kişinin eylemlerinin ahlakiliğini değerlendirmek ona göre mümkün değildir. Bununla birlikte Hume, insan eylemlerinin ahlakiliğinde aklın rolünü reddetmemektedir. Ona göre iyilik, insaniyet, adalet, minnettarlık, dostluk, yardımseverlik gibi değerler toplumdaki diğer bireylerin faydasına olduğundan en üstün, en ahlaki insan davranışlarıdır. Burada ahlaklı, erdemli olan davranışın belirlenmesindeki ölçüt o davranışın toplumun ve insanların uyumu ve çıkarına hizmet etmesidir (Yıldırım, 1992).

Hume, bireysel erdemlerden çok toplumsal erdemleri önemsemektedir. Ona göre adalet erdemi, insanların bir arada ve sosyal bir varlık olarak hayatını sürdürebilmesi için elzem olan erdemdir. Bir toplumda adalet erdemi yoksa o toplumda bireycilik ön plana çıkmakta ve bu durum insanların bencil doğasını açığa çıkarmaktadır. Toplumda mevcut olan tüm hukuk, gelenek ve diğer kuralların insanın faydası için var olduğunu belirten Hume için, adalet erdemi insanların yeterince ulaşamadığı arzu ve istekleri karşısında onu mutsuzluktan çıkaran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 1992). O, adalet erdeminin bilgi kuramına uyumlu olacak şekilde, toplumların birikim ve yaşayışlarının bir sonucu olarak deneysel şekilde zaman içinde geliştiğini savunmaktadır. Dolayısıyla adalet erdemi aklın önceden düşünüp ulaştığı bir yönelim veya doğadaki determinist ilişkinin sonucu olmayıp Hume için insan deneyimlerinin bir sonucu olarak ifade edilmektedir (Türkan ve Aşkın, 2013).

19. yüzyıla gelindiğinde Mill'in faydacı ahlak anlayışı, "mutluluk" kavramını en temel değer olarak tanımlamakta ve diğer değerleri mutluluğa erdiren araçlar konumuna indirgemektedir. Mill (çev. 2017) "faydayı ahlâkî meselelerde nihai karar verici olarak kabul ediyorum" ifadesiyle ahlakın temeline faydayı yerleştirmektedir. İnsan davranışları hazzı erişme ve acıdan kaçınma eğilimi ile şekillenmektedir. Faydacılık temelli bir ahlak anlayışının tamamen hazzı dayalı ve insanın en ilkel isteklerine karşılık veren eylemlerin yüceltilmesi anlamına gelmesinin önüne geçmek için Mill, hazları nicelik-nitelik şeklinde birbirinden ayırmaktadır. O, düşünsel faaliyet gerektirmeyen anlık hazları "alçak hazlar" olarak ifade etmiş ve gerçekten mutluluğa giden hazların düşünsel faaliyetleri daha çok gerektiren "yüksek hazlar" olduğunu ifade etmiştir (Mill, 1861/2017, 12).

Mill; insanın içinde yaşadığı toplumun mutluluğundan etkilendiği varsayımından hareketle toplumun mutluluğunun önemli olduğunu ve toplumu oluşturan insanların eylemlerini faydacı bir anlayış ve eşitlik ilkelerine uygun şekilde gerçekleştirmesi hâlinde toplumun mutlu olacağını belirtmiştir. İnsanın karakter gelişimindeki eksiklikler ise toplumun mutluluğu için engel olarak görülmektedir. Bunun için insanın eğitilmesinin gerekli olduğunu düşünen Mill, insanın eylemlerini şekillendiren ve yöneltten istek ve arzuların yönetilebilir olduğunu; insanların bilim, sanat ve felsefe öğrenerek manevi olarak ahlakileşeceğini (Ülken, 2016a, 94) düşünmektedir.

Mill (2017), adalet anlayışının temeline “kanuna uygunluk” ilkesini yerleştirmekte ve adalet ile fayda arasında amaç-araç ilişkisi kurmaktadır. Onun için “adalet” insanı faydaya erdiren bir araçtır. Toplumun faydası için adalet erdemi kanunların tezahür etmesi ile ortaya çıkmaktadır.

19. yüzyıl felsefesinde nihilizmi ortaya çıkarması ile Nietzsche de önemli bir yere sahiptir. Onun ahlak görüşü daha doğrusu ahlakın olmadığına dair görüşü de bu kapsamda şekillenmiş ve akla dayanmayan, bilgi ile ulaşılmayan erdemlerin değerli olmadığını ifade etmiştir. Nietzsche, İlkçağ’lardan beri süregelen ahlak anlayışının insan yaşamına uygun olmayan bir iyi-kötü ayrımı yaptığına işaret etmekte, bu seçim sürecinin ise insanı dünyaya hapsettiğini düşünmektedir (Kuçuradi, 1999, 6). Çünkü iyi ve kötü kesin ve değişmez anlamlar içermemektedir.

Nietzsche için insanın varoluşu “güç” sayesinde ve şuana kadar ahlakla ilgili söylenen her şey insanın elinden bu gücü almaktadır. Onun ahlaka ilişkin kurguladığı düşünce insanın istek ve arzularına ters düşmeyecek bir güç iradesi oluşturmaktır. Ülken (2016a), Nietzsche’nin “kudretler skalası üzerine biyo-psikolojik esaslara dayanan bir değerler felsefesi” amaçladığını ifade etmektedir.

Nietzsche için ahlak; toplumun zengin ve otorite sınıfı tarafından koyulan kuralları, geçmişten gelen gelenekleri ve dinlerin emir ve yasaklarını içermektedir. Fakat ona göre egemen sınıfların veya yasaların dayatması olan bu kurallar insanın kişiliğine uygun değildir. Ona göre gerçek bir ahlaka ancak toplumsal gerçeklerden soyutlanıp gerçeği irdeleyerek, ahlak ile ahlaksızlığın ne olduğuna dair sorgulama ile ulaşabilir (Çiftçi, 2016). Ona göre ahlaki değer yargılarının değeri insan yaşamını zenginleştirip geliştirmesine bağlı olarak kazanılmakta ve gerçekliğe aykırı, skolâstik bir tavırla ele alındığında yok olmaktadır (Ay, 2013).

Nietzsche için “adalet” erdemi varoluşun içinde insanın benliği ile ortaya çıkmaktadır. Bir insanın sorgulayan ve güç istenci içinde olan iradesi ile adalet ve

doğruluk erdemleri ortaya çıkmaktadır. Eğer “adalet” kavramı bir erdem olarak; toplumsal yaşayışın gereği veya din yahut hukuk kuralları ile oluşturulmuşsa bu Nietzsche için aslında insanı mutsuz eden, gerçekte var olmayan sadece insanlar tarafından dayatılan değersiz bir kavramdan ibaret olacaktır. Adalet kavramı sadece insanın hür iradesi sayesinde var ve değerli olabilmektedir.

20. yüzyılda, adalet kavramını politik boyutta geniş bir şekilde ele alan düşünürlerden biri John Rawls (1921-2002)’tır. *Adalet Teorisi* adlı eserinde, adalet kavramını politik bir erdem olarak değerlendirmiştir.

Rawls bireyin nitelikleri ve toplumsal hayattaki rolü ile ilgilenmemektedir. Dolayısıyla ona göre her birey ahlaki açıdan eşit görünmektedir. Rawls, evrensel bir adalet anlayışı amacıyla yola çıkmamakta, adalet kavramını bir toplumun sürekliliğini sağlayan birleştirici güç olarak görmektedir (Urhan, 2016). Adaleti sağlayan bir diğer ilke ise ekonomik alandaki gelirlerin dağılımı ve devletin insanlara bu gelirleri bölüştümesindeki eşitlik ilkesidir (Öztürk, 2007). Rawls’a göre, adaletin sağlanması için her bireyin tüm koşullardan arınık şekilde eşit olduğuna dayanan bir özgürlük anlayışına ihtiyaç vardır. Tüm insanlar bireysel hak ve özgürlüklerden yana eşit bir düzlemde değerlendirilmelidir.

Dostluk

İlkçağ felsefesinde dostluk kavramı kişiyi mutluluğa götüren erdemler bağlamında ele alınmaktadır. Ferguson’a göre (2017, 65) İlkçağ’da mutluluk kavramı bir faaliyetler bütünü olarak değerlendirilmiş ve bu faaliyetlerde bulunan insanlarla dost olmanın insanı bu mutluluğa ortak edeceği düşünülmüştür.

Sokrates’e göre dostluk, iyi insanlar arasında kurulan bir bağıdır ve iyiliğin meydana gelmesine neden olmaktadır. Ona göre, her açıdan eşit olması gereken dostların ruhları, huyları, adetleri ve dış yüzleri arasında uygunluk olması gerekmektedir. Fakat bu uygunluk birbirine benzer olan kişileri kastetmemektedir. Dostluk kurmak isteyen bireyler kendisinde olmayanı aramaktadır, doğadaki her şey zıt olanını istemektedir. Platon, Sokrates’in ağzından bu görüşünü “benzer, benzerinin; iyiler, iyilerin, en büyük düşmanıdır.” şeklinde ifade etmektedir (Platon, çev. 2010, 376). Ayrıca dostluk hep iyiyi arama, iyiye yönelmektir. Platon bu durumu “dost ister ruh, ister beden, ister bambaşka bir şey olsun, ne iyi ne kötü iken bir kötülükten ötürü iyi olmak arzusuna düşendir.”

ifadeleriyle açıklamakta, dostluk kavramının aslını “iyinin peşinden gitme” şeklinde düşünmektedir.

Aristoteles (çev. 2005, 155)’in sınıflandırmasına göre karakter erdemleri içerisinde düşünülmesi gereken dostluk “erdem ya da erdeme eşlik eden bir şeydir”. Karakter erdemlerinden biri olan “dostluk” toplumsal hayatı düzenleyen, hatta içinde bulunduğu toplumda ayrıca bir “adalet” erdemini bile gerektirmeyen bir özellik göstermektedir. Aristoteles’e göre toplumsal düzendeki dostluk kavramı yarara (utility), hazzı (pleasure) veya erdeme (virtue) dayalı olmak üzere üç şekilde oluşmaktadır (Ferguson, 2017). Aristoteles (çev. 2005, 158) yarara yani çıkara dayalı kurulan dostlukları en bayağı dostluk olarak gören Aristoteles, hazzı dayalı olan dostlukları daha üst mertebede değerlendirmektedir. Yarara dayalı olan dostluk karşı taraftan karşılık beklemekte, hazzı dayalı dostluklar ise karşı tarafta mevcut olan bir özelliğin kendisine haz vermesiyle oluşmaktadır. Aristoteles için en kıymetli olan ise iyiye, erdeme dayalı olan dostluklardır. Birbiriyle uyumlu birbirine benzer kişilerin kurduğu dostluk, kalıcı ve ahlaki olanı işaret etmektedir. Aristoteles bu duruma ilişkin görüşünü “sırf dostları uğruna dostlarının iyiliğini isteyenler gerçek dosttur çünkü bunlar karşısındakini olduğu gibi kabul edip sever, herhangi rastlantısal bir nitelikten dolayı değil” şeklinde ifade etmektedir (Aristoteles, çev. 2005, 158).

Dostluk kavramı ile adalet kavramı arasında ilişki kuran Aristoteles en iyi dostluk bağlarının adil kişiler arasında kurulacağını ve birbirleri arasında dostluk bağı bulunan kişilerin toplumsal hayatta da birbirlerinin eksikliklerini gidereceğini savunmaktadır. Birbirlerinin eksiklerini tamamlayan dostlar, yurttaş olarak da topluma da fayda sağlayacaktır. Aristoteles (çev. 2017)’te dostluk kavramının bir arada yaşama ile olan ilgisi toplumdaki sosyal bağları güçlendiren bir öneme sahip görünmektedir. Bununla birlikte Aristoteles, dostluğun mekânsal olarak yakın olma ile de ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yakın mekânlarda bulunanlar daha çok etkinlikte bir araya geleceklerinden dostluk ilişkisi güçlenecektir. Aristoteles için dostluk; akraba, aile gibi kan bağı olmaksızın bir yakınlık duyarak başka bir kişi ile bağ kurmayı göstermektedir (Ferguson, 2017). Bu durumu *Eudemos’a Etik*’te “dostlarımızla ilgili özel hukukumuz yalnızca bize bağlı, oysa başkalarıyla ilgili haklarımız yasalarla... belirlenmiştir, bize bağlı değildir.” şeklinde ifade ederek aile ve akrabalarımızla olan bağımızın yasalarla belirlenmiş olduğunu, diğer ilişkilerimizin ise “tercih”imize göre olduğunu anlatmaktadır (Aristoteles, çev. 1999, 189-191).

Epiküros’a göre (çev. 2014, 110) insanlar eylemlerini acıdan kaçma hazza yönelme bağlamında yönetmektedir. Ona göre dostluk, felsefe sohbeti gibi bazı hazların üzerine giderek onları geliştirdiğimizde mutlu bir hayatı elde etme imkânımız olacaktır. Epiküros hazların ölçülülüğü ve denetimi hususu üzerinde oldukça durarak belirsiz ve aşırı hazlardan kaçmayı önermekte; sade ve dingin bir yaşam tarzı önermektedir. Böylesine dingin bir yaşamı sürdürebilme sürecinde, ruhumuz bize iyi gelecek kişilerin yardımına ihtiyaç duymaktadır. İşte bu noktada Epiküros dostluğun önemini vurgulamakta, ruhlarımızın dinginliğe ve huzura ulaşması için dostların aracılık yapabileceğini düşünmektedir.

Dostluk Epiküros için, bir toplum içerisinde korkularından arınarak hazza yönelmiş insanların birbirlerini mutlu etme temelli kurdukları sosyal bir idea şeklinde tanımlanmakta; iki birey arasındaki ilişkinin temeli yaşamda hazzı aramak olsa da, dostluk karşılıklı çıkar anlamına gelmemektedir. (Yıldırım, 2017). Epiküros, bilgili bir insan için en temel hazlardan biri olan dostlukta bireyselliği ön plana çıkararak insanın toplumsal bir varlık hâline gelmesinin onu hazdan uzaklaştıracağını belirtmektedir (Elmalı ve Özden, 2017, 187-188).

Ortaçağ Batı dünyasında 13. yüzyıl itibarıyla etkili olmaya başlayan Aquinas, İlkçağ’da Aristoteles’in vurguladığı konuları bu döneme taşıyarak ahlak ile Hristiyanlığın öğretileri arasında uyum yakalamaya çalışmış; Aristoteles gibi dostluk kavramının ölçülülük ilkesi gereği hazdan ve aşırılıktan uzak olması şartıyla ahlak felsefesinin alanına yerleştirmiştir. Ona göre de bir insanın hayattaki amacı mutluluğa ulaşmaktır. Bu mutluluk ise “insanın iyiyi kendi özünde bulunduran şey” olarak açıklanarak Tanrıyı işaret etmektedir (İskenderoğlu, 2005). Aquinas, tüm insan eylemlerinin zorunlu olarak iyiyi amaçladığını savunmuştur. Birinin ya da bir şeyin iyi olup olmadığı, işlevine bakarak anlaşılır. Eğer yapması gereken şeyi olması gerektiği gibi, iyi bir şekilde yapıyorsa erdemli sayılmalıdır (Dilaver, 2019).

Aynı çağda, İslam dünyasında da İbn Miskeveyh insanın mutluluğunun toplumsal bir varlık olması sebebiyle sosyal bir çevrede ortaya çıkabileceği görüşündedir. Bu sebeple karşılıklı insan ilişkileri insanın mutlu olmasında önemli bir paya sahiptir. Ona göre “dostluk” Aristoteles de olduğu gibi sevgi ve yardımlaşma gibi diğer değerlerle ilişkili şekilde ortaya çıkmaktadır. Dostluk ilişkisinde ölçülü olmak Miskeveyh (çev. 2013, 160) için de erdemli olmanın bir gereği olarak gösterilmektedir. *Tezhib’ül-Ahlâk* adlı eserinde dostların nasıl seçilmesi gerektiği ve dost edindikten sonra dostluğun korunması için neler yapılması gerektiğinden bahsetmektedir. Maddiyata önem verme,

cimrilik gibi davranışların dostluğu yok ettiğini; ahlaklı insanlardan dost edinilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Miskeveyh, çev. 2013, 160).

Gazâli (1985, çev. 1043), dostluk kavramını Allah sevgisi ve rızası için birbirinden çıkar beklemeyen iki insanın birbiriyle olan muhabbet ve sevgisi ile açıklamaktadır. Dost olan kişiler fitrat olarak birbirlerine benzerdir (Gazâli, çev. 1985, 1044). olan insanların birbirleri üzerinde hakları olduğunu düşünen Gazâli; bu hakları “eşitlik, yardımseverlik, yerine göre gıyabında konuşma veya susma, muhabbet etme, bağışlayıcılık, dua etme, vefalı olma ve dostuna yük olmama.” şeklinde sekize ayırmaktadır (Gazâli, 1985, 1062).

Tûsi dostluk kavramı ile ilgili görüşlerinde Miskeveyh ile benzerlikler göstermektedir. Mutlu olabilmenin yolunun sevgi ve dostluktan geçtiğini düşünmektedir. Çünkü insan doğası ona göre sevmek ve dost olmaya eğilimli yaratılmıştır (Tûsi, çev. 2013, 247). Bu sebeple dostluk ilişkileri gelişmezse insanların mutlu olamayacağını ifade etmektedir. İnsanlar arasında böyle bir dostluk bağının kurulması için ahlaklı kişilerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. *Ahlâk-ı Nasırî* adlı eserinde sevgi ve dostluk erdemlerini açıklarken dostluğun zamanla geliştiği ve insanların birbirlerini tanımalarının zaman aldığı üzerinde durmaktadır. Böylelikle menfaate dayalı ilişkiler zamanla yok olur, birbirine karşı gerçekten sevgi duyan ve birbirlerine sadık olan insanlar dostluklarını sürdürebilir (Tûsi, çev. 2013, 293).

Mevlânâ (çev. 2015) diğer İslam düşünürleri gibi dostluğun Allah rızası için olduğunu ve insanın hakiki dostunun Allah olduğunu düşünmektedir. Allah’a giden yolda insanları sevmek ve dost olunması gerektiğine inanan Mevlânâ, aynı zamanda insanın bu sayede mutlu toplumları oluşturabileceğini ifade etmektedir (Mevlânâ, çev. 2015). Mevlânâ için dostluk, sevgi ve barış gibi erdemler insanların mutlu olmalarına vesile olmaktadır. Aynı zamanda insanlar arasında dostluğun gelişmesi için insanların kin tutmamak ve kusur örtmek gibi davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Kayadibi, 2007).

Dostluk kavramına önem veren bir diğer İslam düşünürü ise Yunus Emre’dir. Mevlânâ gibi Yunus Emre de; sevgi, hoşgörü ve dostluk gibi değerleri eserlerine oldukça fazla yansıtmıştır. Ona göre insanlar dünyaya sevmek, dost edinmek için gelmiştir:

Ben gelmedüm da'vîyiçün benüm işüm seviyiçün
Dostun evi gönüllerdür gönüller yapmaga geldüm
(Tatçı, 1990, 142).

Modern döneme gelindiğinde; Descartes'ın aşk ve nesne arasında kurulan ilişkiye göre sevgi, dostluk ve tutku kavramlarını açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Ona göre insanın karşısındaki kişi veya nesneye karşı duyduğu değer kendisine verdiği değerden az ise sevgi, eşit ise dostluk, fazla ise tutku duyguları yaşanmaktadır (Descartes, 1649/2013, 55). Descartes, dostluk kavramında karşılıklı verilen değerlerin birbiriyle eşit olması gerektiğini düşündüğünden dostluk ilişkisinin insanlar arasında gelişebildiğini savunmaktadır.

Hobbes, insan doğasının bencil ve korkak olduğunu varsayan bir düşünür olduğundan dostluk kavramına bakışı bu temel üzerinden şekillenmektedir. Her insan kendi için en iyiye isteyeceğinden insanların birbiri ile çatışmalar yaşayacağını ve sadece kendi çıkarları söz konusuysa bir araya geleceklerini savunmaktadır. Bu durumda da Hobbes için insanların gerçek bir dostluk ilişkisi kurabilmesi mümkün görülmemektedir (Yeşilçayır, 2014).

Hobbes'un aksine Hume insan doğasını sevgi ve dostluk üzerinde temellendirmektedir. Ona göre bencil bir insan sadece kendi çıkarını düşüneceğinden dostluğun ne ifade ettiğini anlamamaktadır. Bir insanın erdemli olması başkasına karşı davranışından tespit edileceğinden dostluk ilişkisi kurabilen insanlar Hume için en yüce değere ulaşmaktadırlar (Yıldırım, 1992).

Nietzsche; iki insanın birbirine karşı hissettikleri merhamet, hınç ve kin gibi duyguları dostluk kavramından ayıştırmaktadır. Ona göre dostluk, birine karşı duyulan merhamet veya birinin acılarını paylaşmak değil, iki insanın birbirlerini utandırmadan eylemde bulunabilmesidir. Bunun için de ilk önce insanın kendini bilmesi ve karşısındaki insanla dengeyi yakalaması gerekmektedir (Ay, 2013).

Dürüstlük

Dürüstlük erdemi, sofistler için insanların farklı durumlar karşısında gösterdikleri davranışlara göre farklı farklı tanımlar içermekte, dolayısıyla ortak bir tanımlı yapılamamaktadır. Sofistlerden sonra Sokrates, Platon ve Aristoteles dürüstlük kavramını doğru olma, yalan söylememe, tarafsızlık gibi kavramlar ile birlikte adalet erdeminin açıklanmasında sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu dönemde Sokrates insanlara toplumsal yaşamda ve siyasette dürüst ve erdemli olmayı nasihat etmektedir. Sokrates'e göre bir kişinin dürüst olabilmesi için iyi ve kötü ayrımını yapabilecek "bilgi"ye sahip olması

gerekmektedir. Bu sayede kişi söylem ve davranışlarında iyi olanı seçerek dürüst olabilecektir.

Platon'a göre yöneten ve yönetilen şeklinde ayrılan insanlar toplumu meydana getirmektedir. Bilgi sahibi, adaletli ve erdemli kişiler yönetime katkı sağlamalıdır. Platon da Sokrates gibi siyasette devletin devamlılığı için yöneticilerin kanunları adil bir şekilde uygulamaları gerektiğini, her konuda doğru ve dürüstlük erdemleri ile hareket etmelerini önermektedir (Ergan, 1999).

Aristoteles adalet, dostluk, cesaret, cömertlik ve ölçülülük gibi erdemlerinin yanı sıra dürüstlük erdemini de insanı ruhsal mutluluğa erıştiren değerlerden biri olarak görmektedir. Bununla birlikte Aristoteles için dürüstlük erdemi hem tek başına bir değer hem de adalet değeri için ön koşul niteliğindedir. Aristoteles özellikle devleti yöneten kişilerin dürüst ve adil olması gerektiğini vurgulamıştır.

Görüldüğü üzere İlkçağ filozoflarının etik görüşlerinde, adalet erdemi ile dürüstlük iç içe ele alınmaktadır. Dürüstlük hem adil olmanın bir gereğidir hem de diğer etik değerleri de kapsayan onların ön koşulu niteliğinde bir erdemdir. Dürüstlük, kişinin söylem ve davranışlarında ahlaken doğru olanı seçmesidir. Bu bakımdan da bütün erdemlerin gerçekleşmesi için atılan ilk adım dürüst olmaktan geçmektedir. İlkçağ düşünürleri, dürüstlüğün adalet erdeminin alanından daha geniş bir alana hâkim olduğu görüşünde olsalar da, onlara göre dürüstlük, adil olanın ne olduğunu belirleyememektedir (Özen ve Cavanmirza, 2011).

Ortaçağ Hristiyan dünyasına geldiğimizde Aquinas dürüstlük ile adaletin aynı şey olmasa da iki kavram arasında nedensellik ilkesi olduğunu savunacaktır. Aquinas için dürüstlük Tanrı tarafından insanlara verilen ve insanların kurtulmasına vesile olacak bir özelliktir. Yani dürüstlük Aquinas için insanlığın ahlaki bir başarısının göstergesi olmayıp Tanrı'nın insanlığa bir lütfu olarak görülmektedir (Ocak, 2011a).

Ortaçağ İslam felsefesinde dürüstlük kavramı ahlakın temelini oluşturmaktadır. Doğruluk kavramı, insanın tüm davranışlarında, duygu, davranış ve düşüncelerinde etkili olması gereken ve olmadığı takdirde başka bir değere imkân vermeyen temel değer olarak görülmektedir (Tokur, 2017). İslam dini insanlara sözünde ve davranışlarında dürüst olmayı, yalan söylememeyi buyurmaktadır. “Sıdk” ahlaklı bir insanın yaşayışının her alanında yer alıp diğer tüm ahlaki değerleri kapsayan ve insanın ahlaki süreçlerini kontrol eden içsel bir süreçtir (Kasapoğlu, 2010). Dürüstlük/doğruluk erdemi, bir insanın toplumsal ilişkilerde de iyi ilişkiler geliştirebilmesine neden olduğundan kişiler arası dostluk ilişkisini geliştirmektedir.

İslam dini; insanın mutluluğa erişebilmesi için, Allah’a iman ve O’nun emir ve yasaklarına uyulması gerektiğini vurgulamaktadır. Dünyada ve ahirette mutluluğu yakalamak için insanın imanla ruhunu beslemesi, bedeni hazzlardan kaçınarak bedenini terbiye etmesi gerekmektedir. Farabi insanın mutluluğunu ele alırken ruh ve bedeni bütün olarak değerlendirmektedir. İnsan akli sayesinde değerlere ulaşır, fakat teoride belirlenen bu ahlaki değerlerin pratiğe yani davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Sümertaş (2009) “sıdk” kavramının hem zihinsel hem de davranışsal açılarından değerlendirilmesi gereken bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Farabi’nin eserlerinde “sıdku’l-insân” şeklinde geçen dürüstlük insanın ahlaki erdemleri arasında gösterilmektedir. Dürüstlük gibi teorideki bir değerın davranışa dönüşmesi Farabi’ye göre insanı olgunlaştırmaktadır.

Modern felsefede de “dürüstlük” kavramı toplumları bir arada tutan ve insan ilişkilerinin temelinde yer alması gereken temel ahlaki değerlerden biri olarak görülmüştür. 18. yüzyılı görüşleriyle derinden etkileyen Kant’ın ahlak felsefesi kendinden önceki ahlak anlayışlarının sonuç ve mutluluk odaklı olmasından ayrılmaktadır. Kant, çocuklarda karakter gelişimini itaat etme, dürüst olma ve dostluk kurma ile ilişkilendirmiştir (Çilingir ve Küçükali, 2004).

Öz Denetim

Sokrates için beden ve ruhtan oluşan insanın, kendini denetleyen bilinçli tarafı ruhtur. Bedenin istek ve arzularını kontrol eden ruh ve akıl bireyi erdemli yapan unsurlar olarak yerini almaktadır. Sokrates için insan davranışlarının ahlaka uygun olması için ölçülülük, dayanıklılık ve öz denetim ilkelerinin bir insanda olması gerekmektedir. Dayanıklı, ölçülü ve özdenetim yetisine sahip bir birey; bedenın arzularına karşı dayanıklılık göstererek iyi ile kötü eylemleri birbirinden ayırt edebilmektedir. Sokrates, dayanıklılık ve ölçülülük kavramı ile öz denetim kavramını erdemlerin temeline yerleştirerek bu temellere sahip bireylerin aklını kullanarak iyi eyleme yönelebileceğini düşünmektedir.

Aristoteles de bireyin akıl yolu ile erdemli davranışı seçebilme iradesi olduğunu düşünmektedir. Bilgi ve irade özgürlüğü Aristoteles’in felsefesinde ahlakın gereklilikleri olarak görülmektedir. Ona göre birey, kendi eylemlerinin karar vericisi olarak iyi veya kötü eylemi seçmektedir (Türkeri, 2009a). Dolayısıyla Aristoteles’te kötü davranıştan kendini alıkoyma mekanizması insanların yetilerinden biri olarak görülmektedir. Kendini ahlaken erdemli olmayan davranışlardan uzak tutabilen insan öz denetimli, özgür ve

bilinçli olarak Aristoteles felsefesinde kendine yer bulmaktadır. Görüldüğü üzere Aristoteles de öz denetim kavramı bir erdem olarak değil, erdemli davranışlara yönelen insanın sahip olması gereken nitelik şeklinde ele alınmaktadır.

Platon'un devlet ile bireyi farklılaştırıp devleti üstün kılması, toplumsal birlik içinde yer alan bireyin öz denetim özelliğini örselemektedir. Platon'dan farklı olarak Aristoteles, devlet ile birey ayrımında bulunmayarak devletin insanların mutluluğu için insanlar tarafından oluşturulduğunu ifade ederek bireyin öz denetim özelliğini ön plana çıkarmaktadır (Akgün 2011).

Stoa ahlakı, doğa yasalarına boyun eğmek ve doğanın düzenine uygun yaşamak üzerine temellenmiştir. Stoa felsefesinin kurucusu Zenon için mutluluk insanın içinde arayacağı bir süreç olarak görülmüştür. Stoacıların ahlak anlayışı, ölçülü ve erdemli bir yaşam için tutku ve korkulardan kurtulmak gerektiğini savunmaktadır. Erdemli olmak Zenon'a göre kader döngüsüne uygun yaşayarak doğaya teslimiyet gerektirmektedir. Doğaya uyum sağlayan insan ise ruhunu en yüce mertebeye çıkarmıştır (Hançerlioğlu, 1976). Epikürosçulukta hazza giden yolda araç hâlinde ele alınan "erdem" kavramı Stoacılıkta kendine ait bir değer taşıması itibarıyla "amaç" hâlinindedir. Stoacılıkta düşünürler, insanın doğaya uyumundan bahsederken onun ürettiği ahlak, sanat ve siyasetin kaynağının doğa olduğunu söylemişlerdir (Arslan, 2017b, 276). Zenon'a göre tüm erdemler bütün hâlinde ele alınmalıdır. Bu yönüyle sağduyu, akıl ile aynı anlama gelmekte ve bireyin doğaya uygun yaşaması için aklını kullanabilmesine yönelik eylemlerini içermektedir. Stoacılara göre insan kayıtsız kalmayı başarabildikten sonra maddi değerlerin ve hazların bir önemi yoktur. Akla uygun yaşam ise onlar için erdemli yaşamdır (Şenel, 1996, 181).

Stoacı görüşe göre, tüm doğa mükemmel bir yaradılış ile kuşatılmış ve insanın bu mükemmelliğe uygun eylemlerde bulunması mutlu olması için gerekli görülmüştür. Stoacılar, eylemleri ile doğanın bu son derece iyi tasarlanmış örüntüsünü örtüştürebilen bireyin erdemli olduğuna kanaat getirmişlerdir. Bir insan, doğadaki bu Tanrısal özü anlayabilmek için bilgelik ve sükûnet hâli içerisinde olmalı ve bu durumu sürekli kılabilmek için katı bir öz denetim ile bilinçli davranışlar sergilemelidir (Akalin, 2016). Stoacılar da insanın içsel arzu ve isteklerini bastırarak doğadaki mükemmel kurguya eşlik edebilmelerini insandaki özgür irade ile özdenetim yetisine bağlamışlardır.

İlkçağ felsefesinde insanın iradesi ve seçimleri onu iyiye ulaştıran güç olarak karşımıza çıkarken Ortaçağ Batı felsefesinde insanın iradesi onu iyiye değil kötüye yönlendiren, istenmeyen bir durum olarak görülmektedir. Bunun sebebi iradesini

kullanarak Tanrının yasaklarını çiğneyen insanlığın özgürlüğünü kaybetmiş olmasıdır. İlk günahı işleyen insan Augustinus'a göre artık seçimlerinde özgürlüğünü kaybetmiştir. Zaten ona göre bir insan özgürce seçim yaptığında iyiyi seçmeyecektir. Dolayısıyla insanın irade sahibi, kendinden emin, öz denetimli olması, aklı ile hareket etmesi onu iyiyi yönlendirmek yerine Tanrı'dan uzaklaştırmaktadır (Akgün, 2013). Ortaçağ Batı felsefesi Hristiyanlık etkisi ile insan iradesi ve insanın özdenetimi ile iyi ve erdemli davranışlara yönelmenin mümkün olmadığını, iyiyi ve mutluluğa yalnızca Tanrının merhameti ile kavuşulacağını düşünmüşlerdir. Böylelikle bu döneme öz denetim kavramının etkisinin azaldığı, insan iradesine önem atfedilmeyen bir görüş hâkim olmuştur.

Modern felsefede ise Descartes'ın iyiyi kötüden ayırmak için insan iradesinin önemini vurguladığı görülmektedir. Ona göre ahlaka ilişkin bilgi tek başına değil, insan iradesiyle birlikte insanı mutluluğa götürmektedir (Türkben, 2010.) Descartes'a göre ahlaka ulaşabilmek için bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bunu ağaç analogisi ile anlatan Descartes'in felsefe ağacının köklerini metafizik, gövdesini fizik ve dallarını çeşitli bilimlerle birlikte "ahlak"a ayırdığı görülmektedir (Descartes, 1644/2018, 41). Ahlak onun için metafizik bir temelle çeşitli bilimlerin bilgisine sahip olmakla erişilen mertebedir. Bu uzun aşamalardan geçip bilgi sahibi olması gereken insanın toplumsal yaşamda var olan sosyal bir varlık olduğu gerçeği Descartes'ı "geçici ahlak" tasarımına yönlendirmiştir. Geçici ahlak; kanunlara ve adetlere bağlılık, kararlılık ve arzularını dizginlemek için gereken bir öz denetim mekanizmasına ihtiyaç duymaktadır (Descartes, çev. 1994, 25). Descartes'in asıl ahlak görüşü ise bilgeliğin neticesinde varılan "temelli ahlak" anlayışı ile ortaya çıkmaktadır Temelli ahlak anlayışına; akılcı bir bakış açısı ile düşünme, kararlılık ve elde edilemeyecek şeylere duyulan arzunun yok edilmesi ile varılmaktadır (Descartes, 1657/1992, 30).

Sabır

İlkçağ filozoflarından Sokrates'in ahlak ile ilgili görüşlerine Xenophon'un ve Platon'un eserlerinden hareketle ulaşılmaktadır. Xenophon, Sokrates'i edep, ılımlı, hırstan uzak, zorluklara karşı sabırlı bir kimse olarak tanıtmaktadır (Öçal, 2015). Platon ise *Kiriton* adlı eserinde Sokrates'i sabırlı bir kişi olarak tanıtmaktadır (Tiryaki, 2017). Sokrates'in gençlere kötü örnek olduğu gerekçesiyle yargılanması ve ardından idama mahkûm edilmesi karşısındaki tutumu da onun bu nitelikleriyle uyumaktadır.

Abdurrahmân Bedevî'nin *Eflâtûn fi'l-İslâm* adlı eserinde Sokrates ile Platon'u içeren bölümler Toktaş (2002) tarafından

Sokrates'in sözü: Bollukta sabır darlıkta sabırdan daha güçlüdür. Bu yargıyı Platon şu şekilde yorumladı: Bolluk içinde olanın kibri artar, çünkü sabır tercihle (seçimle) gerçekleşir. Zorluklarla sınanan kimsenin de sabrı artar, çünkü sabrı zaruret sonucu gerçekleşir. Tercihle oluşan sabır, zaruret sonucu oluşan sabırdan daha zor (elde edilir).

şeklinde ifade edilmektedir. Burada Platon'un "sabır" kavramına atfettiği değerın onun zorunluluktan uzak özgür bir tercih ile olması durumunda arttığı görölmektedir. Zor bir durumda mecbur kalarak sabırlı olan bir insana kıyasla insanın tercihi doğrultusunda sabırlı davranması yüceltilmektedir.

Aristoteles'in "sabır" değerine ilişkin görüşleri Sokrates ve Platon'da olduğu gibi sınırlıdır. Önem verdiği değerlerin daha çok adalet, ölçölülük, dostluk ve cesaret gibi erdemler olduğu görölmektedir. Bununla birlikte, sabır değerini başlı başına ele almamış olsa da Aristoteles'in sabır kavramına ilişkin kanaatleri yer yer eserlerinde ve ona atfedilen sözlerde yer almaktadır. Kaya'nın (1987) "Tutkulardan (ihtiras) sakın; seni ve senin vasıtanla başkalarını islâh edecek olan zühddür. Bilmelisin ki, zühd kesin bilgi (yakın) ile, kesin bilgi sabırla, sabır ise düşünmekle elde edilir." şeklinde aktardığı Aristoteles'e ait olduğu düşünölen bu söz incelendiğinde; "sabır" kavramının düşünme ile ilişkilendirildiği görölmektedir. İnsan, düşünerek sabretmeye ulaşmakta, sabrederek ise bilgiye ulaşmaktadır. Böylelikle "sabır" değeri insanın tutkularından arınabilmesi işlevini gören bir araç olarak görölmektedir.

Stoacılıkta doğa yasalarının hâkimiyetinin kabul edilmesi ve kaderin belirli bir neden sonuç ilişkisi içinde devam ettiğı görüşü savunulduğu için Stoacılar mutluluğa ulaşmak için doğaya uygun yaşamayı tavsiye etmektedirler. Doğa yasaları ile uyum hâlinde mutluluğu arayan insan için en ahlaki olan şey ise doğa yasalarına bağılı olarak meydana gelen bu zorluklar karşısında şikâyet etmemek, aksine sükûnet ve bir tür razı oluş göstermektir. Seneca *Ahlaki Mektuplar* adlı eserinde "Elinde olanı kendine yeter saymayan kişiyi, koskoca dünyanın efendisi yapsan, yine de mutsuzdur." şeklinde ifade ettiğı görüşünden hareketle mutluluğun kaynağının "sabır"la ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Avcı, 2018). Burada anlatılmak istenen "sabır" kavramı elinde olan ile yetinme, razı olma şeklinde bir açıklama ile anlam kazanmaktadır. Bu kanaatkârlık durumu insanı kaderine razı ederek doğa ile çekişmek yerine onunla uyum içinde olacağı

bir ortam yaratarak insan için mutluluğun anahtarı olacaktır. Dolayısıyla stoacı bir ahlak anlayışında “sabır” önemli bir erdem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sabır kavramının önem kazanması Ortaçağ Batı dünyası ve büyük çoğunlukla İslam felsefesi etkisinde olmuştur. Hemen hemen tüm dinler “sabır” kavramını karakter gelişimi için temel değerlerden biri olarak benimsemektedir (Doğan, 2014).

İlkçağ’dan Ortaçağ’a geçişte doğa ve insana vurgu yapan felsefi görüşler yerini Tanrı odaklı bir anlayışa bırakmıştır. Bu dönemde Batı’da kilisenin etkisi toplumsal yaşamı şekillendiren başlıca otorite olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu otorite karşısında sabır, tahammül ve itaat etme insandan beklenen temel değerlerden biri olarak görülmüştür. “Sabır” kavramına bu dönemde değer verilmesi kutsal kitaplarca da desteklenmektedir.

Ortaçağ Batı felsefesinde “sabır” kavramı Pavlus’un Efeslilere yazdığı Mektup’ta “Her zaman alçakgönüllü, yumuşak huylu ve sabırlı olun.”, Galatlılara yazdığı Mektup’ta ise “Ruh’un meyvesi ise sevgi, sevinç, esenlik, sabır, şefkat, iyilik, bağlılık, yumuşak huyluluk ve özdenetimdir.” şeklinde yer almaktadır. Yeni Ahit’in Galatyalılar bölümünde öfke yedi büyük günah olarak ifade edilerek öfkenin sabırsızlık neticesinde meydana geldiği belirtilmektedir. Bununla birlikte erdemli olan davranışlar arasında “sabır” ve “kendini kontrol etme” kavramlarına değinilmektedir (Sümer, 2016).

Augustine için sabır Tanrının insanlara bir hediyesidir. İnsan, Tanrıya duyduğu şükran ile sabırlı ve erdemli davranmalıdır. Aquinas ise sabırsızlık ve tembellik arasındaki ölçülülüğü sabır kavramıyla ilişkilendirmektedir (Doğan, 2014).

Abelardus’un ahlâk felsefesine göre âdil, güçlü, ölçülü olma bir insanın tam olarak erdemli olabilmesi için gereken özellikler arasında gösterilmektedir. Burada bahsi geçen güçlü olma durumu ise “cesaret” ve “sabır” ile açıklanmaktadır. Bu değerler insan ruhunun gücü olarak görülmektedir (Bilgin, 2009).

“Sabır” erdemi, İslam ahlak felsefesinde ise çok önemli bir yer tutmaktadır. Kuran’da “sabır” kavramına ilişkin toplam yüz üç ayet bulunmaktadır. İslam, insanın yaşamda karşılaştığı zorluklara ve kendi nefsinin arzularına karşı sabırlı olarak ruhunu mutluluğa ulaştırabileceğini öğütlemektedir (Önal, 2008). Tasavvuf düşüncesinde de sabır, tasavvuf ehli için bir makamdır. İnsanın Allah’a ulaşabilmesi, mutluluğa erişebilmesi onun sabırla nefsini köreltmesi, nefsi ile mücadele edebilmesine bağlıdır.

İslam filozoflarından Tûsî’ye göre sabır, nefsin ilkel hazlara karşı direnç göstermesini ifade etmektedir (Demirkol, 2016). Tûsî’nin sabır değerine ilişkin görüşüne Miskeveyh de katılmakta ve sabır değerini “ıffet”in bir koşulu olarak görmektedir.

Miskeveyh sabır değerini insanın başına gelebilecek türlü musibetlere karşı dayanıklı olma şeklinde ikinci bir anlamda ise cesaret kavramının bir gereği olarak konumlandırmaktadır (Turan, 2016). Yani insanın nefesine karşı olan dayanıklılığı anlamında sabır, iffet erdemini ortaya çıkaran bir koşulken insanın dışında gelişen olumsuz olaylara karşı dayanmak anlamında ise cesaret erdeminin koşulu hâline gelmektedir. Kuşeyrî de sabır kavramını; kendi iradesi dışında gelişen olaylara gösterilen dayanma gücü ve Allah'ın emir ve yasakları ile kaderinde var olan zorlu durumlara göstermiş olduğu metanet şeklinde ikiye ayırmaktadır (Kuşeyrî, 1991, 114-115).

Gazali'ye göre ise “sabır” kavramı şükür ile birlikte Allah'a iman etmenin iki unsurunu oluşturmaktadır. Bunun sebebi ise insanın kendisine zarar veren şeylerden sabır ile korunması, fayda sağlayan şeylere de şükür etmesidir. Gazali, inançlı bir kimsenin yolculuğundaki ulaşması gereken mertebelerden ve aynı zamanda Allah'ın da sıfatlarından (Sabûr) birisi olarak gördüğü “sabır” değerini iman etmenin temeli olarak görmektedir (Işık, 2007).

Yunus Emre ve Mevlânâ da eserlerinde nefsin terbiye edilmesi ve bunun sabır ile gerçekleştiği ile ilgili konulara sıklıkla yer vermişlerdir. Her ikisi de sabır ile insanın huzurlu olabileceği, sabır göstermenin Allah'ı düşünme ve onun için yapılan ibadetlerle bir olduğu görüşündedirler. Yunus, yazdığı şiirlerde Eyyüb ve Yusuf peygamberlerin sabrını anlatarak onların ulaştıkları mertebeye bu değer katkısını anlatmaktadır. Sabır, bu dünyanın zorluklarına karşı insanın Allah'ı anarak göstermiş olduğu tavidir.

Modern felsefeye gelindiğinde ise Hume; Hristiyanlığın çileciliği, acı çekmeyi ve acılara karşı sabırlı olmayı erdem olarak nitelendirmesini tamamen reddederek bu eylemlerin yapay erdemler olduğunu ve insana mutluluk yerine acı ve üzüntü vereceğini belirtmektedir (Dağ, 2017).

Spinoza erdemin sadece insana özgü olduğu ve insanın dışında erdemi arayamayacağımızı düşünmektedir. Spinoza için insanın kendi varlığını sürdürme gayreti erdemli olmanın temel ilkesidir. Dolayısıyla Spinoza erdemi kişinin yaşamına fayda sağlayan etkinlikler olarak görmektedir. Bu erdemli etkinlikler neticesinde insan mutluluğa ulaşsa da “mutluluk” Spinoza için nihai bir sona karşılık gelmemektedir. “Erdemin ödülü sonsuz mutluluk değil, erdemin kendisidir.” ifadesi ile Spinoza (2011, 807) erdemli olmanın ancak erdem için istenebileceğini vurgulamaktadır.

Spinoza için doğaya uygun olarak yaşama, varlığını sürdürme, aklını kullanma, sürekli gelişme, bilgiyi arama, toplumla uyum içinde yaşama gibi etkinlikler erdemli olmanın gerekleridir (Erdemli, 1999). Çünkü, Spinoza insan iradesini Tanrı veya doğadan

ayrı bir irade olarak görmemektedir. Spinoza için insan davranışları ahlaka uygun, erdemli davranışlarsa bu insanı üstün bir iyiye ulaştırmak yerine doğayı veya Tanrıyı anlayarak uyumlu yaşamasına katkı sağlayacaktır (Gökalp, 2004). Bu yüzden “sabır” kavramını “bireyin aklı ışığında kendini muhafaza etme isteği” şeklinde açıklamaktadır (Özgen, 2013).

Kierkegaard insan yaşamında belirleyebileceğimiz mutlak doğruların ve ahlaki değerlerin bulunmadığını, her insanın seçim yapmada özgür olduğunu ve neye değer vermesi gerektiğine kendisinin karar vermesi gerektiğini vurgulayarak aklı ön plana alan rasyonalist düşünürlerden ayrılmaktadır (Gödelek, 2008). Kierkegaard'a göre ahlaklı olmak kişinin kendini bilerek belli bir bilinç düzeyinde olması ile toplumsal kurallara uyarak yaşamasını gerektirmektedir. Bu şekilde yaşayan insanlar dış etmenlere aldırış etmeyerek kendini geliştirmekte ve manevi varlığı ile benliğini bulmuş olacaktır (Cevizci, 2009, 551).

Kierkegaard esasında varoluş felsefesine katkı sağlamış isimlerden biridir. Ahlak konusunu da bu sebeple yine varoluş üzerinden ele almaktadır. Ahlak; estetik ve din ile birlikte varoluş alanlarını oluşturmaktadır. Ahlak varoluş alanına ulaşmayı başaran insan; kendine dönebilen, seçimler yapabilen ve kararlar alabilen sorumluluk sahibi, güçlü kişiler olarak görülmektedir. Özgürlüğünün farkında olmayan bir insanın kendi benliğinin bilincine varamayacağını düşünen Kierkegaard, kendini bilmenin ön koşulu olarak özgürlük kavramını ileri sürmektedir. Kierkegaard: “Sabır çekilme, teslim olma, pasiflik veya eylemsizlik değil; bunun yerine kuralların gerektirdiği alan içerisinde özgürlüğün ortaya çıkmasıdır.” ifadesiyle sabır kavramını acıya karşı insanın göstermiş olduğu tepki şeklinde açıklamıştır (Kierkegaard, 1847; Akt. Doğan, 2014).

Nietzsche erdemli olmayı, mutluluk duygusunun önüne “istemek” olgusunu getirmek şeklinde açıklayarak erdemliliğin bir yalandan ibaret olduğunu belirtmektedir (Nietzsche, 1991/2002, 47). Özellikle sabır, merhamet gibi insanı tahammül ve duygusallığa sürükleyen değerleri kesin bir dille reddeden Nietzsche, bu değerlerin Hristiyanlığın bir getirisi olması yönünden “saçma” ve “budalaca” bulmuştur (Nietzsche, 1901/2002, 171).

Saygı

İlkçağ felsefesinde Sokrates, Platon ve Aristoteles’in adalet kavramına verdikleri önemden bahsetmiştik. Adalet kavramı bu filozoflar için “kanunlara saygı”, “insanlara

saygı” anlamlarını kapsamakta; fakat her insanın değerli olması görüşünden hareketle “saygı” kavramına ilişkin düşünceler bu dönemin konusu olmamaktadır. Bu dönemde insan devletin bir parçası olarak düşünülerek “saygı” kavramı bir toplumda yaşamanın gereği olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte pek çok yerde “saygı” kavramı yer almakta ve adalet, dostluk gibi İlkçağ filozofları tarafından önemle durulan değerler “saygı” kavramını içerecek şekilde açıklanmaktadır.

Platon’un *Devlet* eserinde “saygı” kavramı “Yaşlılar yanında edeple susmak, yaşlılara yer vermek, görünce ayağa kalkmak, ana babaya saygı göstermek...” şeklinde ifade edilerek eğitimde çocukların kendilerinden büyüklere karşı edinmeleri gereken davranışlardan biri olarak gösterilmektedir. Platon’un eğitim anlayışı, kanunlara ve devlete saygılı bir vatandaş yetiştirmeye de önem vermektedir. Yine *Devlet*’te eğitim anlayışının saygı duyma temelleri ile inşa edilmesi gerektiği düşüncesine “Gençleri yöneticilere saygıya götürecek şiirlere yer vermeli, aksine yer verilmemeli.” ifadeleriyle yer verilmektedir.

Platon devleti oluşturan yönetici ve yönetilen kesim olmak üzere tüm bireylerinin davranışlarında ölçülü bir Tanrı’yı örnek alarak erdemli olabileceğine inanmakta ve her bireyden ölçülü olan bu Tanrı’ya saygı duymalarını beklemektedir. Çünkü ölçsüz ve erdemsiz bir Tanrı ona inanan birey için saygı davranışını pekiştirmeyecektir (Demirci-Gedük, 2007).

İlkçağ’da devlet vurgusundan ayrılarak bireye yönelen bir anlayışı benimseyen Epikürosçu ve Stoacı felsefelerde “saygı” kavramı insana vurgu yaparak açıklanmaktadır. Stoacı felsefe, doğa ile uyumlu yaşayan insanın mutluluğa erişebileceği düşüncesi temeline dayanmaktadır. Stoacılığın son dönem temsilcilerinden Epiktetus için insan olmanın gereklerinden biri “kendine saygı” duygusuna sahip olabilmektir (Yazıcı, 2001).

Ortaçağ felsefesi Tanrı’yı merkeze alan bir düşünce ile devam ederek insana duyulan “saygı” aynı zamanda Tanrı’ya saygının gereği olarak görülmüştür. Bununla birlikte insana duyulan “saygı” bu dönemde Tanrı kaynaklı bir çıkış noktasına dayanmaktadır. Bu dönemde, Tanrı’nın iradesinin yansıması olan yöneticilere karşı saygılı olunması gerektiği anlayışı hâkimdir (Macit, 2008, 128). Pavlus da *Mektuplar*’da yaşlılara ve yöneticilere karşı saygılı davranılması gerektiğini öğütlemektedir (Caka, 2009). Ortaçağ skolastizmin önemli temsilcilerinden biri olan Aquinas’a göre insanlara layık oldukları değeri vermeyi sağlayan “adalet” erdemi “saygı”nın konumunu belirleyerek bu değeri temel erdemlerden birisi hâline getirmektedir (Alkan, 2018).

Saygı kavramı İslam dininde de toplumsal yaşamın dengeleyici değerlerinden biri olarak kabul edilmiştir. İnsanlar arasındaki adaleti sağlayan unsurlardan biri de insanların birbirine saygı duymasıdır. İslam’da “saygı” kavramı; kutsala duyulan saygı, insanın kendine saygısı, anne babaya saygı, eşlerin birbirine olan saygısı gibi pek çok kategoride ele alınmaktadır.

18. yüzyıl ve sonrasını görüşleriyle derinden etkileyen Kant, insan eylemlerinin erdemliliğini belirlemek için “ahlak yasası” (Kant, 1781/1999, 34) anlayışını geliştirmiş ve bu yasaya göre “akıl” erdemlerin ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur (Kant, 1781/1999, 35). “Saygı” erdemini “ahlak yasasına duyulan saygı” olarak açıklayan Kant (1781/1999, 84), bu erdemi insanın bilinç yapısında var olabilen ve akıl yoluyla ulaşılabilir şekilde ele almaktadır. Yani Kant, “saygı”yı bir insanda “a priori” olarak var olan ve ahlak yasasına uygun eylemde bulunan başka bir insan sayesinde onu gözlemleyen insanda açığa çıkan etik bir değer olarak görmektedir (Ürek, 2007). Bu açığa çıkan saygı değeri, yükümlü olunan ödevi yaptıran itici gücün kendisidir.

Spinoza, başka insanlara gösterilen saygının insanı özgürleştirdiğini düşünmektedir. Ona göre aklını kullanan ve zihnen sağlam insanlar diğer insanlara saygı duyar, nefret ve kibir duygularını taşımazlar (Özgen, 2013).

Sevgi

Sofistler için sevgi kavramı tenselliğe vurgu yaparken Sokrates’te bu kavram tinsel olanı vurgulamaktadır. Platon ise kendinden önce ortaya konulan tartışmalar doğrultusunda sevgiyi felsefenin konusu olarak ele alır ve iki insan arasındaki tensel boyuttan sevginin toplumsal ve tinsel boyutuna işaret eder. Onun için güzel bedene, güzel bir ruha ve mutlak ruha olmak üzere sevginin somutlaştığı üç yol vardır (Erdemli, 2001).

Platon’un *Şölen* adlı eserinde sevginin tanımına ilişkin görüşleri Sokrates üzerinden anlatılmaktadır. Ona göre sevgi, kişinin kendisinde bulunmayan bir nesneye yönelik hissettiği bir arzudur. Platon’a göre her sevgi aslında bir eksiklikle ortaya çıkmaktadır. Platon bu görüşünü Sokrates’in “Sahip olunmayan şey, var olmayan şey, eksikliği duyulan şey; işte arzunun ve aşkın nesneleri bunlardır.” cümlesiyle aktarmaktadır. Bu sayede, sevgi insanı tamamlar, eksik yönlerini gidermesine yardımcı olur. Öte yandan Platon bu eksikliği gidermek için yola çıkan bir kişinin bireysel bir sevgiden mutlak eksiklik döngüsü içinde mutlak iyiye yani Tanrı’ya ulaşarak mutlu bir hâle geleceğini düşünmektedir. Bu nihayete erme ancak ölümle olmaktadır (Comte-

Sponville, 1995/2004, 306). Platon'da akıl ve sevgi birbiri ile uyum içinde çalışmakta, sevgi akli yönlendirmektedir.

Platon; insan ile tanrı arasındaki bütünlüğü oluşturan bağı "sevgi" olduğunu, sevginin kâinatın yaratılmasındaki güç olduğunu ifade etmektedir (Erdemli, 2001). Platon'da tinsel açıdan ele alınan sevgi söylemi, Aristoteles'e gelindiğinde dostluk kavramı ile açıklanmaya çalışılacaktır. Ona göre sevgi, kişinin arzuladığı herhangi bir eksikliği giderme ihtiyacından değil, aksine bireyin bir şeyler feda ederek paylaşımında bulunmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Tutkudan çok bir erdem olarak dostluğu ele alan Aristoteles için sevmek, sevilmekten daha önemlidir. Aristoteles için sevmek, dostların erdemidir (Comte-Sponville, 1995/2004, 324).

Ortaçağ'da skolastikler tensel aşk ile tinsel aşkı tamamen birbirinden ayırmaktadır. Hristiyanlık'ın etkisi aşk kavramına tinsel bir etki vermektedir. Bu döneme hâkim olan skolastik felsefede Tanrı'dan gelen diğer tüm erdemler gibi, sevgi de kaynağını bu ilahi boyuttan alacaktır. Sevgi, aynı zamanda Tanrı'nın kendisi olarak görülmektedir (Ferguson, 2017). Burada Platon'un sevgi anlayışına benzer bir anlayış vardır.

Pavlus için ahlakî davranışların ölçüsü, insan sevgisidir. Sevgi, şeriatın yerini almasa da ona kaynaklık ederek onu tamamlayan bir işlevde ele alınmaktadır. Pavlus'a göre sevgi kaynaklı davranışlar, aynı zamanda şeriatın desteklediği davranış kuralları olması bakımından adeta norm niteliği taşımaktadır (Aydın, 2004). Pavlus *Mektuplar*'ında kilisedekilerin yöneticilere iyi davranmaları gerektiğini öğütlemiştir. Çünkü onlar Tanrı'nın sevgisi ve merhameti ile kurtarılmış kişilerdir. Caka'ya göre (2009) Hristiyanlığın düşünce sistemi içinde en önemli motif olan "sevgi" kavramı Pavlus'un mektuplarında da bu şekilde ifade edilmektedir.

Augustinus'a göre de temel erdemlerden biri sevgidir. Tanrı'ya duyulan sevgi, kendimizi ve başkalarına olan sevgimizin de kaynağıdır. Bununla birlikte diğer erdemler sevginin bir yansıması veya değişime uğraması ile çeşitlenmektedir. Cesaret, sağduyu, ölçülülük ve adalet gibi değerler bu şekilde sevginin ışığı ile meydana gelmektedir (Osmanoğlu, 2011).

Aquinas; Hristiyanların Yedi İlahi Erdemini, Aquinas'ın *Summa Theologiae* adlı eserinde tanımlanmıştır. İlkçağ felsefesinden gelen ılımlılık, cesaret, adalet ve bilgelik gibi erdemlerle Pavlus'un inanç, umut ve sevgi erdemlerini birleştirerek bu listeyi oluşturmuştur. Bu erdemler içinde "bilgelik" önem sırasında ilk baştayken, umut ve inanç

gibi erdemler de sevgi erdeminden üstün tutulmaktadır (Dahlsgaard, Peterson, Seligman ve Kandemir, 2005).

İslam dini de “sevgi”yi temel değer olarak görmektedir. Çünkü İslam’da, Allah’ın yaratma sebebinin sevgi olduğu ve her şeyin sevgi ile yaratıldığı görüşü hâkimdir. İlk İslam filozofu Kindî âlemin yaradılışına neden olarak sevgiyi göstermektedir. Farabi ise aşkın kendisinin Allah olduğu ve her şeyin aşktan yaratıldığını düşünmektedir (Kılıç, 2007).

İbn Miskeveyh, *Tehzîbu’l-ahlâk* adlı eserinde sevginin toplumsal oluşum için öneminden bahsetmektedir. Sevginin olduğu yerde insanlar bencilliklerini bir kenara bırakarak karşı tarafın iyiliğini düşünebilmekte, bu durum da toplumsallığın temelini oluşturmaktadır (Miskeveyh, çev. 2013, 155). Tusî’ye göre de “sevgi” erdemi insanlarda diğer insanlarla birlikte yaşama isteğini oluşturmaktadır (Akyol, 2012).

Tusî’ye göre ikiye ayrılan sevgi kavramı; insan doğasında var olan şekli ile doğal sevgidir; iradi sevgi ise haz, yarar ve iyilik gibi nedenlere bağlı olarak insanda sonradan ortaya çıkan sevgidir. Bunlardan en üstünü iyilikle ortaya çıkan sevgidir, bu sevgi türü insanın ahlakını güzelleştirmekte ve ilahi sevginin temelini oluşturarak insanın nefsini terbiye edip onu Allah’a yakınlaştırmaktadır (Çilingir, 2018).

Tasavvuf inancında da yaratılan her şeyde Allah’ın tecellisinin olduğu düşünülmektedir. Bu inanç ile her şeye sevgi ile yaklaşılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Mevlânâ ahlakın insanı diğer yaratılmışlardan ayıran temel özellik olduğunu ve insanın buna uygun şekilde davranması gerektiğini savunmaktadır (Durak, 2008). Mevlânâ’nın ahlak anlayışının temelinde yer alan erdemlerden biri de “hoşgörü”dür. Eserlerinin çoğunda Allah’ın yarattığı her şeyi Allah’a olan inanç ve sevgimizden dolayı hoş görmek ve sevmemiz gerektiği vurgulanmaktadır. Mevlânâ’nın felsefesinde sevgi/aşk duygusu insanı Allah’a yaklaştıran bir kılavuzdur. Mevlânâ bu anlamda sevgiyi Allah’a giden yolda bir araç olarak görmektedir.

Hoşgörü ve sevgi erdemlerini ahlak anlayışının temeline yerleştiren diğer bir düşünür ise Yunus Emre’dir. Yunus Emre, mutluluğa ulaşmak için tüm insanlığı sevmek gerektiğini düşünmektedir. Yunus Emre “sevgi” erdemini eserlerinde oldukça fazla işlemişlerdir. “Sevelim sevilelim” gibi pek çok deyişi ve şiirlerini bu tema üzerine yazılmıştır. Yunus Emre Allah’ın yarattığı her şeyin güzel olduğunu ve her şeyi hoş görmek gerektiğini düşünmektedir. Ona göre sevgi olmadan insanın ahlaken iyiye yönelmesi, nefsini köreltmesi mümkün değildir. Yunus Emre ve Mevlânâ için Allah

aşkına ulaşmak için çıkılan yolda Allah'ın yarattığı her şeyi sevmek gerekmektedir. İnsanın insanı sevmesi yine Allah aşkına varmadan ulaşılması gereken mertebedir.

Görüldüğü gibi İslam düşünürleri ve mutasavvıflar “sevgi” değerine oldukça fazla önem atfetmektedirler. Onlara göre “sevgi” Allah’a inanmanın ve ibadet etmenin hareket ettirici gücü olmasının yanında ahlaki bir değer olarak da insanlara hoşgörü ile yaklaşma ve toplumlaşmanın gereği olarak görülmüştür.

Modern felsefe düşünürlerinden Rousseau *Emile* eserinde insan doğasının doğal hâli ile “iyi” olduğunu belirtmektedir (Rousseau, 1762/2009 107). Rousseau için bir insanın ahlaklı olmasını sağlayan temel gücün kaynağı; aklını kullanabilmesi veya toplumsal yaşamla uyumlu olması değil, doğası itibarıyla duyarlı olmasından gelmektedir. Rousseau, bir olay veya durum karşısında fikirden çok duygulara sahip olan insan için vicdan temelli bir ahlak anlayışından bahsetmektedir Rousseau bir insanın mutluluğa ulaşabilmesi onun ihtiyaçları ile istekleri arasında bir denge olması gerektiğine işaret etmektedir. İnsanın arzularını tetikleyen hayal gücü, ihtiyaçların karşılanmasındaki yetersizlik ve zayıflık bu dengenin bozulmasına sebep olmaktadır. Rousseau arzuların akıl ve vicdan süzgecinden geçerek eyleme dönüştüğünde o eylemin erdemli olabileceğini ifade etmektedir (Rousseau, 1762/2009, 155).

Rousseau için ahlak; toplumsal yapıların ve ilişkilerinin ortaya çıkmasıyla doğuştan iyi olan insanın seçimleriyle iyi olarak kalmayı sürdürebilmesidir. Rousseau’nun toplumların oluşmasından önce doğal hâliyle “iyi” olarak gördüğü insana ilişkin görüşü, toplumsal ilişkilerin başlamasıyla “İnsan insanın kurdudur.” şeklinde insan doğasını anlatan Hobbes’a yakınlaşmaktadır. Rousseau için iyi olan insan doğası toplumsal ilişkilerin başlaması ve beraberinde ortaya çıkan bazı zorluklar, ihtiyaçlar ve arzuların insan eylemlerine etkisi olumsuz olmuştur. İnsanların eylemlerindeki erdemsizlik toplumsallaşmanın ve doğal yaşamdan uzaklaşmanın neticesinde meydana gelmiştir ve toplumda erdemli olmayı, ahlakı yeniden tesis edebilmek için bilim ve sanata yönelmek gerekmektedir (Rousseau, 1750/2007, 18). Bu sayede insanın özünde bulunan iyiye yönelme durumu, insan eylemlerinde devam ederek ahlaklı bir toplumun temelleri inşa edilmiş olacaktır.

Rousseau için “sevgi” değeri öncelikli olarak insanın kendine duyduğu sevgi olarak ele alınmalıdır. “Benlik sevgisi” ve onun doğal bir varyantı olan “merhamet” duyguları, insan ahlakının temel erdemleri olarak Rousseau da yer bulmaktadır. İnsana eylemlerinde kılavuzluk yapan benlik sevgisi, toplumsal baskı ve yargılardan bağımsız şekilde insanı iyiye yönlendirmektedir. Bu duygulara insanların ilişkileri gelişip “aile”

kurumu ortaya çıktıktan sonra ise diğer insanlara yönelen sevgi ve şefkat gibi duyguları eklenmektedir.

Rousseau (1762/2009, 415) sevgi değerinin çocuklara aktarılması ile ilgili ise şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

Kısaca söylemek gerekirse öğrencinize insanları sevmeyi öğretin, kendilerini hor görenleri bile sevsinler; çocuklar hiçbir sınıfa ait olmasınlar ama her sınıftan olsunlar: onların yanında insanlardan söz ederken her zaman duygulu, şefkatli, merhametli olun ama hiçbir zaman küçümseme ve hor görme tavırları içinde olmayın.

Spinoza'nın “sevgi” kavramına yönelik düşünceleri ise belli bir yarar elde etmek veya cezadan kaçınmak için gösterilen sevginin gerçek olmayacağı yönünde olmuştur. Ona göre sevginin gerçekliği en üstün yarar olarak Tanrıyı merkeze almakla ölçülebilir. Tanrıyı, onun yarattığı evren ve insanı sevmek Spinoza için insanı mutluluğa ulaştıran eylemlerdir (Özgen, 2013). O yüzden “Tanrıya karşı sevgi zihinde en büyük yeri almalıdır” (Spinoza, 1677/2011, 762). İnsan zihnindeki bu sevgiyi, Tanrının evreni ve insanlığı yaratma sevgisinin bir parçası olarak gören Spinoza için insan, ulaşabileceği en yüce mutluluğa Tanrıya olan sevgisi ile ulaşabilecektir.

Sorumluluk

Sokrates'e göre erdemli olmak “bilmek” ile ilgilidir; sadece iyinin bilgisine sahip olan insanlar erdemli davranmaktadır. Bir insan arzuları nedeniyle değil bilgisizliği nedeniyle erdemli olmayan davranışlara yönelmektedir. Platon ve Sokrates “bilgi”nin kaynağı noktasında birbirinden ayrılmaktadır. Sokrates bilginin kaynağının insan aklı olduğunu ön plana çıkarırken Platon “bilgi”nin Tanrı tarafından insanlara bahşedildiğini düşünmektedir. Aristoteles ise Sokrates'in “Hiç kimse bilerek kötülük etmez” anlayışının aksine insanların eylemlerinden “sorumlu” olduğuna işaret etmektedir (Töle, 2005). İlkçağ'da sorumluluk ile özgürlük kavramları bir arada ele alınmaktadır. Çünkü Platon, özgür insanı eylemlerini kendi özgür iradesi ile yapabilen, bu sebeple de eylemlerinin sorumluluğu alabilen kişi olarak tanımlamaktadır (Akgün, 2013).

Aristoteles “sorumluluk” kavramını kişinin eyleminin gönüllülük esasına dayanarak yapılıp yapılmadığı üzerinden ele almakta ve eylemin sonucunda kişinin iç dünyasında meydana gelen gurur veya pişmanlık yaşama durumlarına göre sorumluluğu açıklamaya çalışmaktadır (Özen, 2015, 9-10). Ona göre, bir eylemin erdemli olarak

nitelendirilebilmesi için eylemi gerçekleştiren bireyin bu eylemi bilinçli bir tercihle gerçekleştirmesi gerekmektedir. Aristoteles için “sorumluluk” kavramı, hem eylemi gerçekleştirdiğimiz durumun bilgisine hâkim hem de eylemin bilinçli bir tercihle yapılmasını gerektirmektedir. Böylelikle Aristoteles erdemlerin erdem olabilmesi için kişinin o erdemi gerçekleştiren eyleminden sorumlu olması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumda “sorumluluk” kavramı değerleri gerçekleştirmek için ön koşul olarak düşünülmektedir.

Stoacı filozoflar; Marcus Aurelius, Epiktetos ve Seneca toplumsal sorumluluk ve işbirliğinin önemli olduğunu vurgularken ortak düşünmektedirler. Stoacılıkta insanlar diğer insanlara karşı sorumluluk duyan, yardımsever nitelikleriyle ifade edilmektedir (Gülaçtı ve Özen 2012). Seneca, Stoacı felsefenin temeli olan “mutluluk için doğa ile uyumlu yaşama” görüşünü benimsemektedir. Seneca insanın Tanrı ile ilişkisi boyutunda “sorumluluk” kavramını ele almakta ve bu kavramın felsefe ile anlam bulan bir erdem olduğunu kabul etmektedir (Pattabanoğlu, 2015).

Stoacıların düşüncesine evrenin belli bir determinist ilke ile var olduğu ve bu ilkeyi yürüten bir Tanrı olduğu inancı hakimdir. Evrenin bu öngörölmüş hâli Tanrı iradesi ile en iyi şekilde kurgulanmışken Stoacılara göre insan da Tanrının bu yetisinden bir pay almaktadır (Özkan, 2014). Bu sayede insan özgür iradesi olan ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen bir hüviyete kavuşmaktadır. Bu durumda insan, eylemlerinde ahlaki olarak iyiyi, erdemli olanı tercih etmekten “sorumlu” olmaktadır. İnsan davranışları kaderin varlığı yadsınmasa da ahlâken insanı sorumlu kılmaktadır. Çünkü en iyi şekilde tasarlanan bu evren insan davranışlarının doğaya uyumlu olması noktasında iyi şekilde kalmaya devam edecektir. Stoacıların kadere razı gelme, doğa ile uyumlu yaşama ile mutluluğa ulaşacaklarına dair inancı, insanın erdemli olmayan davranışları ile bu iyi düzeni bozabilecekleri yönündeki görüşünden kaynaklanmaktadır. Stoacılara göre bir insan doğaya uyum sağlayarak erdemli davranışlarda bulunmalı, bu davranışlarda bulunma noktasında “sorumluluk” almalıdır.

Ortaçağ Batı felsefesi dini bir anlayış içinde inşa edilen felsefi etkinlikleri içermekte ve bu dönem felsefesi “sorumluluk” duyabilmesi için özgür iradesi ile eylemde bulunan insanı dini motifler ile açıklamaya çalışmaktadır (Akgün, 2013). Augustine’e göre, Tanrı merhamet göstermediği sürece insanlar özgür iradeleri ile Tanrı’nın rahmetine ulaşamamaktadırlar. Buna rağmen insanların bir eylemi ahlaki ve dini yönden tartarak seçim yapabilme iradesi vardır ve bu seçim insanları gerçekleştirdikleri eylemden sorumlu olduklarını göstermektedir (Töle, 2005).

İslam dininde de akıl sayesinde düşünme yetisine sahip olan insanlar davranışlarından sorumlu tutulmaktadır. İnsanlardan akıl sahibi olanlar dini sorumluluklarını yerine getirmeye mecburdur. İnsan, iradesi sayesinde davranışlarını kontrol ederek iyi ve ahlaklı olmayı seçebilmektedir. Dolayısıyla bu durum insanı davranışlarından sorumlu tutmaktadır. İslam dininin temelinde ödül ve ceza ilkesi olduğuna göre insanların seçimlerinde özgür olduğu ve bu seçimlerin sonuçlarına dair sorumluluğun insana verildiği görülmektedir (Ağırman ve Özdemir, 2012). İslam düşünürlerinden Farabi, insan davranışlarının iyi veya kötüye meyilli olarak yaratılmadığını, insanın evrene gönderilerek Allah'ın buyruklarını yerine getirmekle sorumlu olduğunu düşünmektedir. Ona göre insan iradesi ve seçimlerine Allah'ın müdahalesi bulunmamaktadır (Ocak, 2011b). Diğer İslam düşünürleri akıl, nefis, irade gibi kavramların açıklanmasında farklı düşünceler savunsa da insanın sorumluluk sahibi olması gerektiği konusunda birleşmektedirler.

Modern felsefeye gelindiğinde “sorumluluk” kavramına ilişkin görüşler “özgürlük” kavramı ile birlikte en çok varoluşçu filozoflar tarafından ele alınmaktadır. Onlara göre varoluşçuluğun özü dünyada yalnız olan insanın özgür seçimleri ile kendi benliğini tasarlayabilmesidir. Bu bakımdan özgür şekilde seçimlerde bulunan insanların bu seçimlerin sonucundan da sorumlu olması beklenmektedir. Kierkegaard, kendi benliğini eylemleriyle yaratan insanın bu eylemlerden “sorumluluk” duyması gerektiğini düşünmektedir. Kamusal alanda ise insan benliğini geliştirmekten uzaklaşarak sorumluluk duygusunu geliştirememektedir (Kierkegaard, çev. 2000, 253-256).

Vatanseverlik

İlkçağ filozoflarının vatanseverlik kavramı üzerine düşündükleri dönemde, Homeros destanlarından aktarıldığı kadarıyla eğitim sistemi öğrencilerden erdemli, güçlü ve iyi birer vatandaş olmayı beklemektedir. Antik Yunan genel olarak yurttaşlığın çıkış yeri olarak kabul edilmektedir. Platon için eğitimin amacı, toplumda vatandaşlık görevlerini nitelikli şekilde yerine getiren yurttaşlar ve iyi yöneticiler yetiştirmektir. (Altuner ve Özkan, 2016). Ona göre; erdemli insan ile erdemli yurttaş aynı anlama gelmektedir. Sparta'da erkekler hem iyi bir savaşçı olarak hem de vatanseverlik erdemiyle donatılarak sıkı bir eğitime tabi tutulmaktadırlar. Sparta'da vatan için savaşmak vatanseverliğin bir göstergesiyken Aristoteles için iyi bir vatansever bilgi ve erdem sahibi kişilerdir.

Stoacı felsefe ahlakı; “doğaya uygun iyi davranışlarda bulunma” ile “vatanseverlik” erdemine sahip olmak şeklinde iki tema ile anlatmaktadır. Doğaya uygun davranışlarda bulunma ile evrensel vatandaşlığa da vurgu yapan Stoacılık, Aristoteles ile bu noktada ayrılmaktadır (Gerim, 2017).

Ortaçağ Batı felsefesinde etkili olan Hristiyan düşüncesine göre; dünya bozulmuş ve geçici bir yer olarak tasavvur edildiğinden toplumsal yaşamda yurttaşlık konusu pasif kalmaktadır. Bu durum 13. yüzyılda, dünyayı Tanrının iradesinin bir yansıması olarak gören Aquinas ile değişmekte, dünyanın ve yurttaşlığın önemi yeniden anlam kazanmaktadır (Gerim, 2017).

Modern felsefede yurttaşlık bilincine önem atfedilmesi Rousseau’da kendini göstermektedir. Ona göre bir insan tek başına özgür ve doğası itibarıyla iyiye eğilimliyken insanlar arası ilişkilerin gelişmesi ve toplumların oluşması sonucunda yozlaşmaya başlamıştır. Rousseau iyiye eğilimli olan insan doğasını toplumsal hayatta da erdemli davranışlar sergileyebilmesi için iyi bir yurttaş olması gerektiğini bu konu için çözüm olarak göstermektedir. Dolayısıyla insanlar eğitim yoluyla erdemli yurttaşlar olarak yetiştirilirse aynı zamanda iyi bir karakter de geliştirmiş olacaklardır. Rousseau; kamusal bayramlar, kutlamalar ve çeşitli ritüellerin yurttaşlarda “aidiyet” ve “bütünlük” duygusunu pekiştirdiği için yurtseverlik eğitiminde değinilen ana temalar olarak görmektedir (Karahanoğulları ve Türk, 2018). *Toplum Sözleşmesi* eserinde de insanların “erdemleriyle hareket eden yurttaşlar yani yurtsever insan olabilecekleri, demokratik eşitliğe dayanan bir toplumun ilkelerini ortaya koymuştur (Lecercle, 1954/1990, 22).”

Hegel, Kant’ın bireyi sosyal bir varlık olarak görmeyip tamamen bağımsız ele alan soyut ahlakını, insanın toplumla olan bağına gözetken ahlak anlayışı ile birleştirmektedir (Cevizci, 2009, 489). Hegel’e göre, insan yaşadığı toplumun kültürü ve adetleri ile şekillenen sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla sadece akıl sahibi bireyler olarak davranması, ahlaki eylemlerinin toplumsal etkileşimlerinden bağımsız olarak değerlendirilmesi yanlış olacaktır. Hegel, Kant’ın “insanın neyi bildiğine ilişkin bilgi”si yani “bilinç” kavramı ile ahlak felsefesini şekillendirmesinde eksiklikler görmüştür. Ona göre insan, Kant’ın varsaydığı şekliyle sadece bilinçten ve akıldan ibaret değildir. Dolayısıyla insan eylemlerinin aklın yanında içinde bulunduğu toplumun kültürü ve tarihinden etkilendiği de değerlendirilmelidir.

Hegel, Kant’ın ahlakı usa dayandırmasını reddetmemekle birlikte, insan eylemlerinin ahlaki olabilmesi için sadece insan iradesinin yeterli olmayacağını, ahlak ilkelerinin toplumun ihtiyaçları ile bir uzlaşma hâlinde olması gerektiğini savunmaktadır.

Bunun için toplumun rasyonel bir şekilde düzenlenmesi ve bireyden beklenen ihtiyaç ve arzuların toplumdan bireye aktarılmasının birey ile toplum arasında uyumu sağlayacağını düşünmektedir (Bezci, 2005). Kant'ın ödev ahlakına karşı törel ahlak anlayışını geliştiren Hegel, ahlaklı olan eylemlerin kendi aklımız ile değil özgeci bir yaklaşımla diğer insanlarla olan ilişkilerimiz sonucunda ortaya çıkabileceği görüşündedir. Kant, ahlakın en yüksek mertebesine ulaşmanın koşullarından birini özgürlük kavramı ile açıklarken Hegel için ahlakın sürekliliğini sağlayan dışsal bir sisteme yani devletin varlığına ihtiyaç vardır (Salur, 2016).

İnsanın toplumsal yaşamı hayatının merkezine almasını “vatanseverlik” olarak tanımlayan Hegel (1821/2004, 209), devlet ile vatanseverlik arasında zorunlu bir bağın varlığından söz etmektedir. Vatanseverlik kavramını bir toplumun belli ideallerde ortaklığı olarak açıklayan MacIntyre'e (2006) göre, vatanseverlik sadakati ve dürüstlüğü gerektiren bir erdemdir. Kant ise vatansever bir bireyin aklı sayesinde toplumunun menfaatini düşünmesi ve devletin koyduğu yasalara uygun davranarak tüm yurttaşları gözetmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde Montesquieu da vatanseverliği yasalara duyulan sevgi ile tanımlamaktadır. Machiavelli ise “vatansever” bir insanın erdemli bir yurttaş olduğunu ve özellikle ülkenin bütünlüğü ve devamını sağlamaya yönelik davranışlarda bulunması gerektiğini ifade etmektedir. (Satici, 2015).

Yardımseverlik

İlkçağ felsefesinde, Platon'un *Devlet* adlı eseri aracılığı ile insanların sahip olmaları gereken erdemlerin ilk kez sıralandığı görülmüştür. Platon, adaleti temel erdem olarak benimsemiş bilgelik, cesaret ve ölçülülük erdemlerini ise adaleti bütünleyen erdemler olarak belirtmektedir. Aristoteles ise Platon'un temel erdemlerine katılarak dürüstlük, cömertlik, dostluk gibi erdemler ile bu erdemlere eklemeler yapmıştır. Her iki filozofun eserlerinde yer alan erdemlere ilişkin açıklamalarında, bir insanın mutlu olmak için karşısındaki insana mutluluk verme ve yardımsever olma gayesi ile eylemde bulunması gerektiği fikri hâkim olmuştur (Dahlsgaard vd., 2005). Bununla birlikte Aristoteles'in vurguladığı cömertlik ve dostluk erdemleri yardımseverlik kavramını gerektiren davranışlar ile ortaya çıkmaktadır.

Abelardus için de temel erdemler basiret ve adalet erdemleridir. Bu erdemler; saygı, ölçülülük ve yardımseverlik gibi erdemlerle de desteklenmektedir. Aristoteles gibi adalet kavramını diğer erdemlerin üstünde tutan Abelardus “yardımseverlik” kavramını

adalet değeri ile ilişkilendirerek temel erdemler niteliğinde konumlandırmaktadır (Cevizci, 2009, 188). Çünkü adalet erdemi; yardımseverliğin gerekli olup olmadığı, kime yapılması gerektiği ve ne ölçüde yapılması gerektiği gibi soruların cevaplarını verebilecektir. Aynı şekilde Aquinas da İlkçağ'dan gelen ölçülülük, cesaret, adalet ve bilgelik temel erdemlerine inanç, umut ve yardımseverlikten oluşan erdemleri ekleyerek kendi değerler listesini oluşturmuştur. Aquinas, inanç ve umut Tanrıya duyulan sevginin erdemleri iken yardımseverlik erdemi insanlığın bir gereği olarak yorumlamıştır (Dahlsgaard vd., 2005).

İslam felsefesinde de “yardımseverlik” temel ahlaki davranışlardan biri olarak görülmüştür. Özellikle bu değer insanın toplumsal bir varlık olarak hayatını sürdürebilmesi için gerekli görülmüştür. Toplumsal hayatta yardımseverlik insan ilişkilerini geliştirecek ve insanların ihtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilmesine vesile olacaktır. İslam düşünürlerinden Mevlânâ, yaradılışın amacı olarak gördüğü temel erdem olan sevginin beraberinde insana cömertlik ve yardımseverlik bahşettiği görüşündedir. Yunus Emre de aynı şekilde eserlerinde tıpkı Mevlânâ gibi bu erdemi sıklıkla işlemektedir:

Bir hastaya vardunısa bir içim su virdünise
Yarın anda karşı gele Hak şarâbın içmiş gibi
(Tatçı, 1990, 317).

Şiirde dile getirdiği üzere Yunus Emre, yardımseverlik erdeminde bulunan bir insanın Allah aşkına varacağını ifade etmektedir. Yardımseverliğin İslam'da insanlar için talep edilen ahlaki davranışların başında geldiği görülmektedir.

Modern felsefe düşünürlerinden Hume, ahlaki eylemlerimizin belli bir fayda için amaçlanması gerektiğini düşünmektedir. Hume, “yardımseverlik” kavramını bencilliğin karşıtı olarak görmüş olsa da insanların yardımseverlik dürtüsü ile ahlaki bir eylemde bulunmalarının her durumda yeterli olmadığını da belirtmiştir. Ona göre bir eylemin yardımseverlik ile birlikte kişisel çıkarlarımıza da fayda sağlaması gerekmektedir. Hume için ahlakın esası kendi faydamızdan ziyade başka insanların faydasını gözetmekten geçmektedir. Ahlakı sadece kişisel çıkarlara bağlayan klasik faydacılardan bu anlamda ayrılan Hume, yardımseverlik, şefkat ve cömertlik gibi duyguların da ahlaki olduğu görüşündedir (Başdemir, 2005).

Spinoza için adalet erdemi herkese hak ettiğini vermekten yardımseverlik bir insanın kendine ait olan bir şeyi başka birine sunmasıdır. Spinoza bu erdemi, insanın

içindeki bir arzu olarak tanımlamaktadır. Bu arzu ve akıl sayesinde insanlar diğer insanlara yardım etmeyi ve onlarla dost olmayı istemektedirler (Comte-Sponville, 1995/2004, 333).

Değerlerin İfade Ettikleri Anamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt probleminin “Değerlerin İfade Ettikleri Anamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” teması ile ilişkili olduğu saptanmış ve alt amaca ilişkin bulgular bu tema altında bulgulanmıştır.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin İfade Ettikleri Anamlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap bulmak adına 2017-2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programını öğrencilere aktaran ve eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere “Öğretim programlarının temelinde yer alan on kök değer sizin için ne ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin On Kök Değerin İfade Ettikleri Anamlara İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin Değerlere Yükledikleri Anamlara İlişkin Görüşler	Temel İnsanî Özellikler	8
	Toplumsal Düzenin Gerekliliği	6
	Evrensel Olması	6
	Kültürel Olarak Eğitimin Parçası Olması	1
Toplam		21

Öğretmenlerin on kök değerini ifade ettikleri anamlara ilişkin görüşleri “Öğretmenlerin değerlere yükledikleri anamlara ilişkin görüşler” kategorisi altında toplanmıştır. “Öğretmenlerin değerlere yükledikleri anamlara ilişkin görüşler” kategorisi; “temel insanî özellikler” ($f=8$), “toplumsal düzenin gerekliliği” ($f=6$), ve

“evrensel olması” ($f=6$) ve “kültürel olarak eğitimin parçası olması” ($f=1$) şeklinde 4 ayrı koddan oluşmaktadır.

Öğretmenler, öğretim programında yer alan on kök değerlerin temel insanî özellikler olduğunu düşünmüş ve bu konuda K1 “Bahsi geçen değerler -iyi- olarak nitelendirebileceğimiz insanların yapıtaşısıdır bence. Bu değerlerden herhangi bir tanesinin eksikliğinde insan da eksik kalır.” şeklinde, K3 ise “Bu değerler kişiyi güzelleştiren, nitelikli ve faziletli yapan en temel unsurlardır.” şeklinde görüşlerini bildirerek değerlerin insan doğasının temelinde yer aldığını ve bu değerlerin insanlığın temel niteliklerini oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Akpınar ve Özdaş (2013)’ın araştırma sonuçlarına göre de değerler öğretmenler için insanı insan yapan önemli bir özellik olarak belirtilmiştir.

İnsanlar için temel özellik olarak görünen değerler, insanların daha iyi bir ahlaka yönelmesi için davranışlarında yönelmeleri gereken ahlaki ölçütleri sunmaktadır. Bu ahlaki ölçütler öğretmenler tarafından bir insanın insan olmasının gereği olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler bu ölçütleri en çok insanın temel özelliği olarak görmüştür. Değer ölçütü olmadığında ahlaktan, dolayısıyla insandan bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Öğretmenler; değerleri insanı insan yapan temel özellik olarak görürken diğer taraftan değerler de insan sayesinde var olmaktadır. Kuçuradi (1996, 187), değerlere ait bilginin insan tarafından atfedilen anlamlar olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla insan ile değer arasında birbirini tamamlayan ve birbirinden beslenen bir ilişkiden bahsedilebilir.

Öğretim programlarında yer alan değerleri toplumsal düzenin gereği olarak gören öğretmenlerden K4 “Günlük yaşamımızda, insanlarla olan iletişimimizde bu değerlere sahip olmamız toplumsal düzenin sağlanmasında, toplumumuzun her açıdan ilerlemesi ve gelişmesinde önemli bir rol oynayacaktır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Balcı ve Yelken (2010)’ın araştırma sonuçlarına göre de değerler, insanın toplumdaki yerini belirleyen ve toplumsallaşmasını sağlayan bir kavram olarak belirtilmiştir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) da araştırmalarında benzer şekilde, öğretmenlerin değer kavramını toplumsal norm, sosyal vatandaşlık ve millî ve manevi unsurlar ifadeleriyle açıkladıkları sonucuna varmışlardır. Görüldüğü gibi değerler ile toplum arasında her iki tarafı da etkileyen ve geliştiren bir ilişki söz konusudur.

Toplumsal düzenin korunması için insanların özellikle düzeni devam ettiren kurallara uyması gerekmektedir. İnsan ilişkilerinde saygı, adalet ve yardımseverlik gibi

pek çok değer birlikte yaşamının bir gereği olarak düşünülmektedir. İşte bu toplumsal bütünleştirmeyi sağlayan değerler, bireylerin toplum tarafından sosyalleşmesini sağlayan eğitim sayesinde gerçekleştirilmektedir (Karaca, 2012).

Değerlerin evrenselliği ile ilgili K7 “Açık konuşmak gerekirse yukarıda saydığınız değerler zaten insanoğlunun binlerce yıllık evrensel değerleridir.” şeklinde görüşünü açıklayarak öğretim programında yer alan kök değerlerin kendisi için evrenselliği ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretim programında yer alan kök değerlere eğitim tarihimizde eskiden beri var olduğu için kültürel bir nitelik addeden K8 “Özellikle milletimizi diğer milletlerden ayıran önemli unsurlardan biri eskiden beri bu değerlere yetiştiriliş aşamasında yer verilmiş olmasıdır.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmenler genel olarak değerlerin kültürel boyutundan çok evrensel boyutuna vurgu yapmıştır. Eğitim tarihimizde bu değerlerin var olma durumunu kültürel boyutta değerlendiren bir adet öğretmen görüşü olmasına rağmen değerlerin evrenselliğine dair görüş sayısı fazladır. Bu durum felsefe tarihi ile de uyumlu görünmektedir. İlkçağ’dan günümüze kadar felsefe tarihinde değerlerin evrenselliğine daha fazla vurgu yapıldığı söylenebilir. Gündoğan’a göre de (2002) “İlk çağda sofistler, orta çağda nominalistler ve son 150 yıldır da tarihselci filozoflar dışında Sokrates’ten itibaren başlayan rasyonalist ve idealist gelenek evrensel-genel geçer ve mutlak olan değerlerin varlığını savunmuştur.”

Öğretmenlerden değerlerin ne ifade ettiğine ilişkin genel görüşleri alındıktan sonra bu değerlerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin öğretmenlere “Öğretim programında yer alan değerlerin ne ifade ettiğinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin bu soruya ilişkin cevapları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değerin Açık ve Anlaşılabilirliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Kategori	Kod	Öğretmen Sayısı
Kök Değerlerin Açık ve Anlaşılır Olma Durumu	Açık ve Anlaşılır Olduğunu Düşünenler	7
	Açık ve Anlaşılır Olmadığını Düşünenler	3
Toplam		10

Öğretim programında yer alan değerlerin açık ve anlaşılabilirlik durumuna ilişkin görüşme yapılan 10 öğretmenden 7’si değerlerin açık ve anlaşılır olduğunu 3’ü ise

değerlerin açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim programında yer alan kök değerlerin açık ve anlaşılır olduğunu düşünen öğretmen sayısı daha fazladır.

Öğretmenlerin öğretim programında yer alan on kök değerlerin açık ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri “Kök değerlerin açık ve anlaşılır olma durumu” kategorisi altında toplanmıştır. “Kök değerlerin açık ve anlaşılır olma durumu” kategorisi; “Açık ve Anlaşılır Olduğunu Düşünenler” ve “Açık ve Anlaşılır Olmadığını Düşünenler” şeklinde 2 koddan oluşmaktadır.

Öğretim programında yer alan kök değerlerin açık ve anlaşılır olduğunu düşünen K1 “Bence öğretim programındaki bu değerler -öğretmenler ya da veli eşliğinde- açık ve anlaşılır.” şeklinde K2 ise “Evet.” şeklinde yanıtlarda bulunarak kök değerlerin açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim programında yer alan kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığını düşünen K10 ise “Yeteri kadar açık ve anlaşılır değil.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretim programında yer alan kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığını düşünen öğretmenlere ise bu durumun gerekçeleri sorularak öğretim programında yer alan kök değerlerin hangi gerekçelerle açık ve anlaşılır olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler Tablo 5’te yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programında yer alan on kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığına ilişkin gerekçeleri “On kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığı durumlar” şeklinde kategori edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin ise “Her kademedeki öğrenci için aynı şekilde ifade edilmiş olması” ($f=2$), “Öğretim programının hedef ve kazanımlarında bu değerlerin açıklamalarının yer almaması” ($f=2$), “Ders kitapları ile değerlerin bütünleşmemesi” ($f=1$) şeklinde 3 koddan oluşmaktadır.

Tablo 5

Öğretim Programında Yer Alan On Kök Değerin Açık ve Anlaşılır Olmadığı Durumların Gerekçelerine İlişkin Analiz Sonuçları

Kategori	Kod	f
On Kök Değerin Açık ve Anlaşılır Olmadığı Durumlar	Her Kademedeki Öğrenci İçin Aynı Şekilde İfade Edilmiş Olması	2
	Öğretim Programının Hedef ve Kazanımlarında Bu Değerlerin Açıklamalarının Yer Almaması	2
	Ders Kitapları İle Değerlerin Bütünleşmemesi	1
Toplam		5

Öğretim programında yer alan kök değerlerin her kademedeki öğrenci için aynı şekilde ifade edilmiş olmasının değerlerin açık ve anlaşılabilirliğini olumsuz etkilediğini düşünen K4 bu değerlerle ilgili olarak “Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin algı düzeyi açısından daha da detaylandırılarak ifade edilebilir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Değerlerin ifade ettikleri anlamlar ve bu anlamların açık ve anlaşılabilirliğine ilişkin durumu öğrencilerin kademelerine göre farklılık göstermemektedir. Fakat, bu değerlerin öğretimi -değer aynı olsa da- öğrencinin seviyesine göre farklı yöntemlerle ifade edilmelidir.

Kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığına ilişkin diğer bir gerekçe ise öğretim programında yer alan kazanımların bu değerleri açıklamaması olarak gösterilmiştir. K10 “Öğretim programının hedefleri ve kazanımlarında değerlerin açıklamalarına ilişkin bilgi olmadığından bu değerlerin tam olarak ne ifade ettiğini bilmek mümkün değil.” şeklinde, K5 ise:

...bu değerlerin sadece öğretim programında bir sayfada verilmesini yeterli bulmuyorum. Eğitim sistemimizde mevcut durum veya yenilikler incelendiğinde görüyoruz ki çoğu iş evrak üzerinde sorunsuz iken uygulamaya geçemiyor. Değerlerle ilgili olarak da durumun böyle olduğunu düşünüyorum. Değerler eğitimi sadece öğretim programının bir sayfasında yer almamalı ders özelinde ders içi ve ders dışında okul-çevre-aile iş birliği içerisinde verilmeli ve disiplinlerarası bir sürecin ürünü olmalıdır.

şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretim programında yer alan kök değerlerin açık ve anlaşılır olmadığına ilişkin gerekçeler; değerlerin her yaş seviyesindeki öğrenciler için aynı şekilde ve sadece öğretim programının başlangıcında sıralanmış olması şeklinde belirtilmiştir. Bu değerlerin açık ve anlaşılır olmadığını düşünen öğretmenler, değerlerin daha açık ve anlaşılır olması için öğretim programında yer alan kazanımlarda veya herhangi bir açıklamada tam olarak neyi ifade ettiğinin ve nasıl uygulanması gerektiğinin belirtilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Değerlerin kazanımlarla ilişkili verilmesi çeşitli branşlar düşünüldüğünde zorlama bir öğretime neden olabilir. Değerler öğrencilere ders içi veya dışında öğretmen ve okuldaki diğer paydaşlar tarafından ortak bir dille, ders bazına indirgenmeden verildiğinde öğrenci için anlamlandırması daha kolay olacaktır.

Bu değerlerin açık ve anlaşılır olmasını sağlayabilecek en önemli materyallerden ders kitaplarının değerlerle tam olarak bütünleşmemesinin de bu değerlerin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünen K7:

Herhangi bir kitaba bir değeri ekleme çabası çoğunlukla basit ve sıradan kalabiliyor. Oysa bilimsel anlatım zorunlu olarak bu değerleri yalın ve doğal anlatımı olduğunu fark etmektir. Çünkü değerlere ideolojik yaklaşım tarzı o değerleri işlevsiz kılmaktadır. Siz değerleri anlatmak isterseniz önce insan kavramını sorgulatmak zorundasınız. Yani kendinin farkında olması gerekir ki değerler anlam bulsun yoksa istediğiniz dil anlatımı veya uygulamayı yapın bu sonradan ekleme olacaktır.

şeklinde görüşünü belirtmiştir. K7 aslında ders kitapları ile değerlerin öğrencilere aktarılmasının doğru olmadığını çünkü bu değerlerin yazılı bir materyalle öğrenciye aktarılamayacağını ifade etmiştir. Ona göre değerler ile ders kitaplarının bütünleşmesi değerlerin doğası gereği mümkün değildir. Buna rağmen öğretim programlarında yer alan değerlerin ayrıntılı açıklamalarına ilişkin bilgilerin ders kitaplarında yer alabilmesi mümkünken, K7 ders kitaplarının bu değerleri içeriğinde tam olarak yansıtamadığını düşünmektedir.

Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerinin “Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” teması ile ilişkili olduğu saptanmış ve üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemler bu tema altında bulgulanmıştır.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Sınıf Ortamına Aktarılmasına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin öğretmenlere “Değerlerin öğrencilere aktarılması için hazırlık süreciniz oluyor mu? Oluyorsa bu süreci anlatır mısınız?”, “Değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullandığınız yöntem ve etkinliklerden bahsedebilir misiniz?”, “Değerlerin öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarından faydalaniyor musunuz? Neden?” ve “Öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere aktarırken kullandığınız ek materyaller var mıdır?” soruları yöneltilmiştir. Sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Değerlerin öğrencilere aktarılmasına ilişkin ilk soru “Değerlerin öğrencilere aktarılması için hazırlık süreciniz oluyor mu? Oluyorsa bu süreci anlatır mısınız?” şeklinde

öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin cevapları Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarmadan önce hazırlıkta bulunma durumlarına ilişkin görüşleri; “Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili hazırlık sürecinde bulunma durumları” şeklinde tek bir kategoride toplanmıştır. “Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili hazırlık sürecinde bulunma durumları” kategorisi “Hazırlık yapanlar” ve “Hazırlık yapmayanlar” yapmayanlar şeklinde iki kod altında bulgulanmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretim programında yer alan kök değerlerin öğrenciye aktarılması öncesinde hazırlık yapan öğretmen sayısı (7), hazırlık yapmayanlara göre (3) daha fazladır.

Tablo 6

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarmadan önce hazırlıkta bulunma durumlarına ilişkin analiz sonuçları

Kategori	Kod	Öğretmen Sayısı
Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Hazırlık Sürecinde Bulunma Durumları	Hazırlık Yapanlar	7
	Hazırlık Yapmayanlar	3
Toplam		10

Kök değerleri öğrencilere aktarmadan önce hazırlık yapan öğretmenlerden K10 “Hazırlık sürecim oluyor.” şeklinde görüşünü ifade ederken hazırlık yapmayan öğretmenlerden K1 “Bu değerleri aktarmak için özel olarak bir hazırlık sürecim olmuyor.” şeklinde K5 ise “Derse hazırlık sürecinde kazanımlara her zaman dikkat ederim. On kök değer sadece öğretim programının başında açıklamalarda bulunduğu için her derse hazırlığımda değerlerle ilgili bir hazırlık yapmıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin değerler eğitimini öğrencilere aktarırken geçirdikleri hazırlık sürecine ilişkin görüşleri “Öğretmenlerin değer eğitimine yönelik hazırlıkları” kategorisi altında toplanmıştır. “Öğretmenlerin değer eğitimine yönelik hazırlıkları” kategorisi “Ders öncesi konuya hâkim olmaya çalışma” ($f= 5$), “Öğrenci davranışlarını gözlemlleme” ($f= 2$), “Konuyla ilgili çeşitli sunu ve videolar hazırlama” ($f= 3$) şeklinde 3 koddan oluşmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin değerler eğitimini öğrencilere aktarırken geçirdikleri hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin Değer Eğitimine Yönelik Hazırlıkları	Ders Öncesi Konuya Hâkim Olmaya Çalışma	5
	Öğrenci Davranışlarını Gözlemleme	2
	Konuyla İlgili Çeşitli Materyaller Hazırlama	3
Toplam		10

Öğretim programında yer alan on kök değerın öğrencilere aktarılması öncesinde konuya bütünüyle hâkim olunması gerektiğini düşünen öğretmenlerden K4 “Değerlerin öğrencilere aktarılması sürecinde öncelikle ders kitabında konunun nasıl işlendiğine dikkat ediyorum.” şeklinde, K2 “Konuya hâkimiyet öncelikle önemli.” şeklinde ve K9 “İnternet ortamında o değerle ilgili olarak ilgili makaleler okuyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuya hâkim olmak için ders kitabı veya internet gibi çeşitli kaynakları inceleyerek hazırlıklar yaptığı söylenebilir. Şahin (2011), etkili bir öğretmende bulunması gereken meslekî yeterlilik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarını incelediği araştırmasında, en çok tekrarlanan bulgunun öğretmenin dersine planlı ve konuya hâkim şekilde girmesi olduğunu ifade etmiştir. Konuya hâkim olan öğretmen, vaktini etkili bir biçimde kullanarak değerlerin aktarılması için vakit ayırabilir.

Öğrenci davranışlarını gözlemleyerek değerlerin aktarılması sürecine hazırlık yaptığını belirten K3 “Daha çok gözlem yapıyorum. Çocuklarda gözlemlediğim olumlu ve olumsuz durumları fırsata çevirmeme olanak sağlıyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu durum öğrencinin olumsuz bir davranışı değer temelli bir davranışa dönüştürmesine yardımcı olabilir.

Değerlerin aktarılması öncesinde çeşitli materyaller hazırlanarak süreci yönetmek gerektiğini düşünen K4 ise “O hafta öncesinde öğrencilerin bu değerleri kavramalarını sağlayacak ve sınıf ortamında uygulanması kolay olan materyaller hazırlamayı tercih ediyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öğretmenlere değerlerin öğrencilere aktarılmasına ilişkin görüşlerini analiz edebilmek amacıyla sorulan diğer bir soru ise “Değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullandığınız yöntem ve etkinliklerden bahsedebilir misiniz?” şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin değerler eğitimini öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntem ve teknikler	Ders Kitaplarını Kullanma	3
	Sözel Anlatım	3
	Ders İçi ve Ders Dışı Gelişen Örnek Olaylar	2
	Sınıf İçindeki Etkinlikler	6
	Okul Dışı Bilimsel ve Sportif Faaliyetler	2
	Video ve Film İzleme	2
	Bilgisayar Sunuları	2
	Model Olma	3
	Olumlu Davranışı Pekiştirme	1
Toplam		24

Öğretmenlerin değerler eğitimini öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri “Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntem ve teknikler” adıyla bir kategoride toplanmıştır. Bu kategoriye ilişkin “Ders kitaplarını kullanma” ($f=3$), “Sözel anlatım” ($f=3$), “Ders içi ve ders dışı gelişen örnek olaylar” ($f=2$), Sınıf içindeki etkinlikler” ($f=6$), Okul dışı bilimsel ve sportif faaliyetler ($f=2$), “Video ve film izleme” ($f=2$), “Bilgisayar sunuları” ($f=2$), “Model olma” ($f=3$), “Olumlu davranışı pekiştirme” ($f=1$), şeklinde 9 adet kod oluşturulmuştur.

Kök değerleri öğrencilere aktarırken ders kitaplarındaki metinlerden yola çıkan öğretmenlerden K1 “Ders kitaplarından faydalandığım nadir zamanlar da oluyor.” şeklinde görüşlerini belirterek ders kitaplarındaki metinlerden nadiren yararlandığını ifade etmiştir. K2 ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı tam da bunun için var.” şeklinde soruyu yanıtlayarak ders kitabının kullanımı ile değerleri aktarmanın önemini vurgulamıştır. Değerleri sözel anlatım ile aktardığını ifade eden K6:

Tabi bu değerleri öğrencilere aktarırken matematikte 2 çarpı 2 eşittir 4 gibi bir anlatımla yapmıyoruz. Nitekim tamamen duyuşsal alanla ilgili olan bu değerlerin aktarımında kazandırılmasında da böyle bir yöntem izlenemez. Dolayısıyla daha çok sözel ifadeler arasında insanların neden sabırlı olması gerektiği, dürüst olmanın hayatta bırakılabilecek en büyük mirasın olduğunu, sorumluluklarının farkında olmaları ve bu yönde davranmaları gerektiğini,

kişilerarası ilişkilerde sevgi ve saygının önemini, adil olmayı ve adaletli davranmanın gerekliliklerini bir şekilde öğrencilerimize aktarmaya çalışıyorum.

şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Böylelikle, değerlerin neden gerekli olduğu ve bazı değerlere ilişkin farkındalıkları geliştirebildiğini belirten K6, öğrencilere sözel anlatım yoluyla değerlerin önemini anlatmanın bu değerleri benimsetmede gerekli olduğunu düşünmektedir. Aynı konuda K7 ise “Bir okuma metni, bir yaşam öyküsü, bir bilimsel çabanın insansal değeri, insanın ve emeğinin önemi ile ilgili bir yazı geçmişte yaşamış düşünürlerimiz veya Cumhuriyet erdemlerini anlatmak konuyu somutlaştırır.” şeklinde, K8 ise:

Branşım gereği sözel anlatım içerisinde ister istemez değerlerin bahsi geçmektedir. Zaten bilinçli olarak -şimdi şu değerden bahsedelim- şeklinde ifade kullanılması öğrencide iticiliğe de neden olmaktadır. Gazete veya TV haberleri, tarihi olaylar, güncel gelişmeler bu değerlerin verilmesi konusunda araç olmaktadır.

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlere göre, değerlerin aktarılmasında sözel anlatımı önemseyen öğretmenlerin anlatımı zenginleştirerek değerleri anlatırken yavanlıktan kaçınmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu konuda Akpınar ve Özdaş (2013) da yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin değer eğitiminde en çok kullandıkları yöntemin “sözel anlatım” olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada bu yöntemi sırasıyla model olma, model olma, drama, beyin fırtınası, hikayeleştirme, grup çalışması, örnek olay ve empati kurma yöntemleri takip etmektedir.

Değer eğitimi yaklaşımlarında değerlerin nasihat edilmesi geleneksel bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Modern yaklaşımlarda ise öğrencinin değerleri fark etmesi ve bu değerleri özgürce belirlemesi beklenir. Metot olarak “sözel anlatım” daha çok geleneksel yaklaşımın bir yöntemi olarak görünse de, öğrencinin değeri fark etmesi için çeşitli muhakemelerde bulunması gerekmektedir. Öğretmen, değerlerin muhakeme edilmesinde de sözel anlatımı kullanabilir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında ise sözel anlatım metodunun daha çok geleneksel yaklaşım içinde verildiği anlaşılmaktadır.

Değerleri aktarırken ders içi ve dışında meydana gelen örnek olaylar üzerinden değerlerin aktarılmasını belirten K1 “Derslerde ya da ders dışı zamanlarda kendiliğinden gelişen olayların üzerine konuşup çıkarımlarda bulunuyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Balcı ve Yelken (2013)’e ait araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin değer eğitiminde en etkili buldukları yöntem “örnek olay inceleme” şeklinde tespit edilmiştir. Bu yöntemi sırasıyla “model olma” ve “problem çözme”, “öğrencilerle birlikte

kural geliştirme” ve “işbirliğine dayalı öğrenme” yöntemleri takip etmektedir. Sınıf içinde etkinlikler yoluyla değerleri aktardığını belirten K5:

Sınıfımda öğrencilerin daha çok yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaya çalışıyorum. Dolayısıyla derslerde öğrenciler daha aktif oluyor. Deneyleri genellikle öğrenciye bireysel veya grupta yaptırmaya çalışıyorum. Etkinlikler, problem çözme ve drama gibi yöntemleri kullanıyorum. Öğrencilerin sınıfta aktif olması ve hayatın içinden problemleri çözmeye çalışmaları da bence onlarda bu kök değerleri geliştirmektedir.

K5, deney, drama ve diğer etkinlikler yoluyla öğrencilere bu değerleri yaparak yaşayarak kazandırmanın gerekli olduğunu dile getirmiştir. K1 ise “Branşım gereği bol bol sınıf içi, sınıf dışı etkinlik yaptırmak bazen de E-twinning gibi portallarda projeler oluşturmak durumundayım. Öğrencilerimin bu süreçlerde üstlendiği rollerin değerler eğitimi için iyi birer fırsat olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederek sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklerin önemini dile getirmiştir. Etkinliklerin değerleri öğrencilere öğretmek için ne kadar etkili olduğunu ise K7 “Çok kavram yerine konuşması, anlatması, eleştirmesi, fikrince değerleri akıl süzgecinde geçireceği çalışmalar ile etkinliklerin önemsenmesi sağlıklı olur.” şeklinde ifade etmiştir. Kaymakcan ve Meydan (2011) araştırmalarında öğretmenlerin değerler eğitiminde teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük etkinlikleri de yoğun şekilde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ogelman ve Sarıkaya (2015) da araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programından bağımsız şekilde çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere bu değerleri aktardıklarını ortaya koymuştur.

Değer eğitim yaklaşımlarında etkinliklerin yöntem olarak kullanımı değerlerin davranışa dönüştürülmesinde etkili bir seçenek olarak görünmektedir. Türk eğitim sistemi içinde Bacanlı ve Dombaycı (2012) tarafından geliştirilen değer örümceği, değer aynası, değer metresi, değer göreliliği gibi etkinlikler bunlara örnek gösterilebilir.

Okul dışı bilimsel ve sportif faaliyetlerin değerleri aktarmada önemini vurgulayan K7 “Okul dışı gezi inceleme ve bilimsel ve sportif etkinliklerin etkili olduğunu düşünürüm çünkü öğrencinin empati yapmasını sağlamakta.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşlere dayanarak değerlerin aktarılmasında ders içi ve dışı etkinliklerin öğretmenler tarafından önemsendiği görülmüştür.

Öğretim programında yer alan kök değerleri video ve film izleme yöntemleri ile öğrencilere aktarmayı tercih eden K3:

Değerlerin kazandırılması için genellikle görseller, videolar, sunumlar ve dramalar en sık kullandığım yöntem ve tekniklerdendir. Görseller, videolar ve sunumlar yoluyla öğrencilerde bilinç oluşturup drama yoluyla da bazı değerlerin öğrenciler tarafından birebir yaşayarak öğrenilmesini sağlayabiliyoruz.

Bilgisayar sunuları hazırlayarak öğrencilere değerleri aktaran öğretmenlerden K10 “Sunumlar ve sınıf içi etkinlikler kullandığım yöntemler arasında.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Aynı konuda K2 ise değerleri aktarmada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşünü “Bilgisayar sunuları ile sınıf içi drama” cümlesi ile ifade etmiştir.

Öğretim programında yer alan kök değerleri öğrenciye aktarmak için kullanılan bir diğer yöntem ise öğretmenlerden alınan görüşler sonrası “model olma” olarak belirlenmiştir. Model olma yönteminin bu konudaki önemini öğretmenlerden K4 “Öğretmenlerin değerleri aktarması öğretmenin de bu değerleri kendi hayatına yerleştirmesi ve yaşantısıyla rol model olması ile mümkündür.” şeklinde, K3 ise “Ben değerlerin sözden ziyade davranışla etkili kılınacağına inanıyorum. Bu sebeple de daha çok öğrencilerime model olma gayret ve çabası içerisindeyim.” şeklinde ifade etmişlerdir. Yiğittir ve Öcal (2011) da araştırmalarında lise tarih öğretmenlerinin öğrencilere değerleri aktarırken model olma, örnek olma gibi yöntemleri kullandıklarını tespit etmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) tarafından yürütülmüş ve araştırmada değerler eğitiminin etkili olabilmesi için öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiği, okul çalışanlarının öğrenciye model olmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) da çalışmalarında öğretmenlerin değerlerin aktarırken “model olma” yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler değerlerin öğretiminden sorumludurlar; değerlerin davranışa dönüşmesi için öğretmenlerin en önemli rolü ise öğrencilere model olmaktır. (Bandura, 1986, 41). Değerlerin anlamlarının bilinmesi, değer eğitimi yaklaşımlarının çoğunlukla ilk basamağını oluşturmaktadır. Fakat her değer eğitiminin nihai amacı bu değerlerin davranışa dönüşmesinin gözlenebilmesidir. Dolayısıyla değer eğitimi, ahlaki alandaki bilginin pratiğe dönüşmesinde daha çok anlam kazanmaktadır. Öğretmenin bir davranış anlatması yerine bu davranışı sergilemesi öğrenciyi istenen davranışa daha çok yaklaştırmaktadır. Değer eğitiminde model almayı yöntem olarak kullanan öğretmenler bu yöntemi sözel anlatıma göre daha etkili bulmuşlardır.

Değerleri öğrenciye aktarabilmek için olumlu öğrenci davranışlarının pekiştirilmesini bir yöntem olarak kullanan K3 öğrenci davranışlarını gözlemleyerek

olumlu davranışın pekiştirilmesi gerektiğini “Gözlemlerim sonucu edindiğim verileri olumlu olanlarını pekiştirmeye, olumsuz olanları da kırıp dökmeden söndürmeye yönelik uygulamalar üzerinde duruyorum.” cümlesi ile dile getirmektedir.

Öğrencilere öğretim programında yer alan değerleri aktarırken öğretmenlerin eğitim sistemimiz içinde önemli bir bileşen olan ders kitaplarından faydalanma durumları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin değerler eğitimi öğrencilere aktarırken ders kitaplarını kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları

Kategori	Kod	Öğretmen Sayısı
Ders Kitaplarının Değerlerin Aktarımında Kullanılma Durumları	Ders Kitabını Kullananlar	6
	Ders Kitabını Kullanmayanlar	4
Toplam		10

Öğretmenlerin değerler eğitimi öğrencilere aktarırken ders kitaplarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri “Ders kitaplarının değerlerin aktarımında kullanılma durumları” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori “Ders kitabını kullananlar” ve “Ders kitabını kullanmayanlar” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Tablo 9’da görüldüğü gibi ders kitabını kullanan öğretmen sayısı (6) ders kitabını kullanmayan öğretmen sayısından (4) daha fazladır.

On kök değeri öğrencilere aktarırken ders kitaplarını kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin bu konudaki gerekçeleri “Öğretmenlerin değerler eğitiminde ders kitaplarını kullanma gerekçeleri” ve “Öğretmenlerin değerler eğitiminde ders kitaplarını kullanmama gerekçeleri” şeklinde iki kategori altında toplanmış ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken ders kitaplarını kullanıp kullanmama gerekçelerine ilişkin analiz sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Ders Kitaplarını Kullanma Gerekçeleri	Ders Kitaplarındaki Metinlerden Değerlere İlişkin Çıkarım Yapılabilmesi	4
	Farklı Etkinlikler İle Çeşitlilik Sunması	1
	Yönteme İlişkin Bilgiler İçermesi	1
Toplam		6
Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Ders Kitaplarını Kullanmama Gerekçeleri	Değerlerin Ders Kitabına Yansıtılamaması	4
	Etkinliklerin Yazılı Materyallerden Daha Etkili Olması	1
Toplam		5

“Öğretmenlerin değerler eğitiminde ders kitaplarını kullanma gerekçeleri” kategorisi “Ders kitaplarındaki metinlerden değerlere ilişkin çıkarım yapılabilmesi” ($f=4$), “Farklı etkinlikler ile çeşitlilik sunması” ($f=1$) ve “Yönteme ilişkin bilgiler içermesi” ($f=1$) şeklinde 3 koddan oluşmaktadır.

Değerlerin öğrencilere aktarılması, öğrencinin bu değerleri benimsemesi için ders kitaplarını kullandığını belirten K1 bu duruma ilişkin gerekçesini şu şekilde sunmuştur:

Var olan okuma parçalarını yorumlayıp fikir alışverişinde bulunuyoruz. kitapların kendisi zaten başlı başına bir sorumluluk ve özdenetim gerektiriyor. Derse gelirken kitabını getirme, ders programına göre çantana gereken kitaplarını koymak gibi...” şeklinde, K9 ise “Okuma metinlerini sınıfta okutmaya zaman ayırmaya çalışıyorum. Ders kitaplarında ki okuma metinlerinin farkındalık yaratma da etkisi olduğunu düşünüyorum.

Ders kitabının farklı etkinlikleri içermesini değerlerin öğrencilere aktarımında yardımcı olabileceğini düşünen K3 “Metinlerden hareketle öyküleme ve drama çalışmaları yapıyorum.” şeklinde görüşünü belirterek ders kitaplarının sınıf içinde farklı etkinliklere olanak sunduğunu ifade etmiştir.

Ders kitaplarının öğretim programında yer alan kök değerleri öğrenciye aktarması için öğretmene kılavuzluk yaptığını düşünen K10 “Ders kitaplarında yer alan yönergeler ile değerler daha öğretilbilir oluyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Değerlerin aktarımında ders kitaplarının kullanımı oldukça yaygındır. Ders kitapları içerdikleri

metinler ve etkinlikler ile öğretmene değer eğitiminde kolaylıklar sunmaktadır. Fakat literatür tarandığında değer eğitiminde tarih, sosyal bilgiler, Türkçe, Hayat bilgisi branşlarına ait ders kitaplarının kullandığı görülmektedir. Ders kitaplarının değerler eğitiminde kullanılma durumlarının sosyal bilimlere ait ders kitaplarıyla sınırlı kaldığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin değerler eğitiminde ders kitaplarını kullanmama gerekçeleri” kategorisi “Değerlerin ders kitabına yansıtılamaması” ($f=4$) ve “Etkinliklerin yazılı materyallerden daha etkili olması” ($f=1$) şeklinde iki ayrı koddan oluşmaktadır.

Değerlerin ders kitabına tam olarak yansımadığını düşünen K7 “Yetersiz olduğunu düşünüyorum, içerik olarak değil şekil olarak. Çünkü insanı aynı şablonda ve yapıda görmekte.” şeklinde K4 ise:

Açıkçası ders kitaplarında bu değerlerin tam olarak yansıtılabildiğini düşünmüyorum. Daha çok yansıtılması gerektiği için oraya konuldukları imajı oluşturuyor. Ders kitabı hazırlama sürecine ilişkin piyasa etkisi ve maddi kaygılar düşünüldüğünde çok da nitelikli bir sürecin işlediği söylenemez. Dolayısıyla birçok şey yapılmış olmak için yapılıyor ve biz gereken verimi alamıyoruz.

şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ders içinde veya ders dışında yapılan etkinliklerin ders kitabı kullanımından daha önemli olduğunu vurgulayan K5 “Bu konuda ders kitaplarından faydalanmıyorum. Ben sınıfta daha çok etkinlik, deney veya portallarla ders işliyorum ders kitabı benim için sadece konu içeriğini oluşturuyor.” şeklinde görüşünü ifade ederek konu aktarımı ile değerlerin öğrencilere öğretilmeyeceğini dile getirmiştir.

Ders kitaplarının değer eğitiminde kullanılma/kullanılmama durumlarına ilişkin gerekçeler incelendiğinde, ders kitaplarının sosyal bilimlere ait branşlarda metinler üzerinden rahatlıkla takip edilebildiği ve bu sebeple değer eğitiminde kolaylık sağladığı, diğer branşlarda ise değer eğitiminin ders kitaplarına tam olarak yansıtılmadığı sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere öğretirken bir materyal olarak ders kitaplarını kullanıp kullanmadıkları ve bu duruma ilişkin gerekçeler açıklandıktan sonra değerler eğitiminde kullanılan ek kaynakların durumu Tablo 11’de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken ders kitabı dışında ek kaynak kullanma durumlarına ilişkin analiz sonuçları

Kategori	Kod	Öğretmen Sayısı
Ek Kaynakların Değerlerin Aktarımında Kullanma Durumları	Ek Kaynak Kullananlar	8
	Ek Kaynak Kullanmayanlar	2
Toplam		10

Öğretmenlerin değerler eğitimini öğrencilere aktarırken ek kaynak kullanımına ilişkin görüşleri “Ek kaynakların değerlerin aktarımında kullanma durumları” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori “Ek kaynak kullananlar” ve “Ek kaynak kullanmayanlar” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Tablo 11’de görüldüğü gibi ek kaynak kullanan öğretmen sayısı (8) ek kaynak kullanmayan öğretmen sayısından (2) daha fazladır.

Değerleri öğrencilere aktarmada ek kaynak kullanan öğretmenlerden K3 “Değerli bulduğum yazılı ve görsel materyalleri biriktirme gibi bir özelliğim var. Yeri ve zamanı gelince çıkarıp kullanıyorum.” şeklinde, K9 “Sınıflarda internet bağlantıları ile internette, haber bültenlerinden ya da TV programlarından yararlanıyorum.” şeklinde ek kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ek kaynak kullanmayan öğretmenlerden K5 ise “Fen bilimlerine ait olan materyallerin zaten değerleri kazandırmada etkisi olacağını düşünmüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerleri Öğrencilere Aktarırken Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda öğretmenlere “Değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler, Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere kazandırırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin Değerleri Aktarırken Yaşadıkları Sorunlar	Değerlerin Aktarılmasında Herhangi Bir Kılavuzun Bulunmaması	5
	Değerlerin Aktarılmasındaki Kaynakların Yetersizliği	3
	Değerlerin Öğretim Programındaki Kazanımlarla İlişkili Olmaması	2
	Ders İçi ve Ders Dışı Geçirilen Zamanın Değerler Eğitimi İçin Yeterli Olmaması	4
Toplam		14

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere kazandırırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; “Öğretmenlerin değerleri aktarırken yaşadıkları sorunlar” şeklinde tek bir kategori altında bulgulanmıştır. “Öğretmenlerin değerleri aktarırken yaşadıkları sorunlar” kategorisi; “Değerlerin aktarılmasında herhangi bir kılavuzun bulunmaması” ($f= 5$), “Değerlerin aktarılmasındaki kaynakların yetersizliği” ($f= 3$), “Değerlerin öğretim programındaki kazanımlarla ilişkili olmaması” ($f= 2$) ve “Ders içi ve ders dışı geçirilen zamanın değerler eğitimi için yeterli olmaması” ($f= 4$) şeklinde 4 koddan oluşmaktadır.

Öğretmenler; değerlerin öğrencilere aktarılmasında nasıl bir yöntem izlenmesi gerektiği ile ilgili uzman bir kılavuz kişi veya materyalin bulunmaması nedeniyle bazı durumlarda sorunlar yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda K1 “Değerlerin kazandırılması konusunda herhangi bir kılavuzum yok” şeklinde K5 ise “Bu konuyla ilgili elimde sadece öğretim programı var.” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte herhangi bir kılavuz olmasının süreçte öğretmeni kısıtlayacağını düşünerek kılavuz bulunmamasının öğretmene olumlu katkısı olduğunu düşünen K4 ise “Herhangi bir kılavuzum bulunmamaktadır. Bununla ilgili bir standartlaşmanın da uygun olmayacağını düşünüyorum. Öğretmenlerin en azından bu konularda özgür bırakılması daha makul olacaktır.” şeklinde görüş bildirerek aslında kılavuz olmamasının öğretmen için daha esneklik sağlayacağını düşünerek bu durumun sorun olmadığını dile getirmektedir.

Öğretim programında yer alan değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağına ilişkin belirsizlik durumu öğretmenler için büyük çoğunlukla sorun olarak görülmektedir.

Öğretmenler değer eğitiminde öğretim programının başında görünen listeyi yetersiz olarak görmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak; branşına ait kazanımları nasıl işleyeceğine ilişkin geçmiş birikimi ve eğitimi olan öğretmenin değer eğitimi ile karşılaşmasının yeni olması, değer eğitim yaklaşımlarının bilinmemesi ve değerlerin aktarılmasında eğitim politikalarının belirsizliği gibi sebepler sıralanabilir.

Değerlerin öğrencilere aktarılması sürecinde öğretmenlerin yeterli kaynaklara sahip olmadığını düşünen K3 “Maalesef bu konudaki en zayıf noktamız materyal konusudur.” şeklinde, K1 ise “Kaynakların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Biraz yüzeysel geçilmiş sanki. Ders kitabımdan, yaptığım etkinliklerden ya da kendiliğinden gelişen olaylar üzerinden yola çıkarak bu değerleri kazandırmaya çalışıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretim programında yer alan on kök değerın ilgili branş dersine ait kazanımlarla örtüşmeyişi durumunda sorunlar yaşadığını belirten K1 “Branşımdaki kazanımlar dil öğrenmeye yönelik, değerler eğitimi için özel hazırlanmış çok fazla kazanım yok maalesef” şeklinde, K5 ise:

Kazanım bazında branşımın değerlerle çok fazla ilişkisi bulunmuyor. Hava kirliliği, çevre kirliliği, su tasarrufu gibi konularda belki sorumluluk, öz denetim gibi değerlerin ilişkisi kurulabilir. Bunun dışında değerler ile kazanımlar örtüşmemekte. Öğretim programında değerlerin daha fazla vurgulanması gerektiğini düşünüyorum. Bütün programlarda aynı kök değerlerin yer almasını gereksiz buluyorum. Sayısal dersler için daha derse özgü değerler yer alabilirdi. Örneğin fen bilimleri ile adalet, saygı gibi değerlerin ilişkilendirilmesi zor geliyor.

şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni olan K2 ise aksi görüş bildirerek “Branşıma ait kazanımlarla öğretim programında yer alan değerler tamamen uyumlu.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Kozikoğlu (2018) da araştırmasında, okul öncesine ait öğretim programının değerler eğitime yer vermesine rağmen değerler eğitime yönelik somut etkinlikleri yeterince içermediğini ifade etmiştir.

Değer eğitiminin branş bazında kazanımlara aktarılması K1, K5 ve K2’nin görüşlerinden hareketle branşların kendi doğalarına aykırı durumların yaşanabileceğini göstermektedir. Bu sebeple değer eğitiminin branş ve kazanım bazına indirgenmesi yerine tüm insanlık için evrensel görülen bu değerlerin aktarımında öğretmen, aile, okul ve çevrenin bütüncül bir yaklaşımla değerleri ele alması sorunun çözümüne katkı

sağlayabilir. Öğretmenler değerleri; sadece sınıf içinde değil, tüm eğitim ortamlarında aktarabilir şekilde olmalıdır.

Ders saatleri ve ders dışındaki vakitlerinin değerleri öğretmek için yetersiz olduğunu düşünenler öğretmenlerden K1 “Değerler için ayrılan süre yeterli değil.” şeklinde, K3 “Süre konusu başlı başına bir sorun. Yoğun ve sıkıştırılmış sürede etkin olmaya çalışıyoruz hep.” şeklinde ve K8 “Müfredat oldukça ağır. Bu nedenle değerlere yeterince zaman ayıramamakta...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili K9 da “Müfredat programlarının yoğun olması nedeniyle değerlerin kazandırılması için yeterli vurgulamalar yapılamıyor. Değerlerin kazandırılması için yeterli zaman bulunmuyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Görüldüğü üzere değerlerin öğrencilere aktarılmasında zamanın yetersiz oluşu öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görülmüştür.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Daha Etkili Bir Şekilde Öğrencilere Aktarılmasına Ait Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlere “Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik geliştirilecek politikalar için hangi önerilerde bulunmak isterdiniz?” sorusu yöneltilmiş ve sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler, Tablo 13’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere kazandırılmasında geliştirilecek politikalara ilişkin önerileri; “Öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili politikalara ilişkin önerileri” şeklinde tek bir kategori altında toplanmıştır. “Öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili politikalara ilişkin önerileri” kategorisi; “Branşa yönelik kazanımların seyreltilmesi” ($f=2$), “Öğretim programının esnek olması” ($f=1$), “Değerlere öğretim programında daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesi” ($f=2$), “Değerleri edinen öğrenciler için teşvik edici etkinliklerin oluşturulması” ($f=5$), “Ders kitabının değerler bazında iyileştirilmesi” ($f=2$), “Olumlu davranışın not sistemine etki etmesi” ($f=1$), “Değerlere sahip öğretmenlerin istihdam edilmesi” ($f=5$), “Aile ve çevrenin sürece dâhil edilmesi” ($f=3$), “Öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi” ($f=4$), ve “Okul ikliminin yeniden yapılandırılması” ($f=3$), “Birinci kademe öğrenimde değerlerin daha yoğun olarak verilmesi” ($f=1$) ve “Konuyla ilgili öğretmene ek materyaller sunulması” ($f=1$) şeklinde 12 ayrı koddan oluşmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere kazandırılmasında geliştirilecek politikalara ilişkin önerilerinin analiz sonuçları

Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin Değer Eğitimi İle İlgili Politikalara İlişkin Önerileri	Branşa Yönelik Kazanımların Seyreltilmesi	2
	Öğretim Programının Esnek Olması	1
	Değerlere Öğretim Programında Daha Kapsamlı Bir Şekilde Yer Verilmesi	2
	Değerleri Edinen Öğrenciler İçin Teşvik Edici Etkinliklerin Oluşturulması	5
	Ders Kitabının Değerler Bazında İyileştirilmesi	2
	Olumlu Davranışın Not Sistemine Etki Etmesi	1
	Değerlere Sahip Öğretmenlerin İstihdam Edilmesi	5
	Aile ve Çevrenin Sürece Dâhil Edilmesi	3
	Öğretmenlere Yönelik Eğitimler Verilmesi	4
	Okul İkliminin Yeniden Yapılandırılması	3
	Birinci Kademe Öğrenimde Değerlerin Daha Yoğun Olarak Verilmesi	1
	Konuyla İlgili Öğretmene Ek Materyaller Sunulması	1
Toplam		30

Branşa yönelik kazanımların seyreltilmesi önerisinde bulunan öğretmen K1 “Ders konularının sadeleştirilmesi değerler eğitimi için ayrılan sürenin daha fazla ve etkili olmasını sağlayacaktır.” şeklinde görüşlerini ifade ederek değerler eğitimine yönelik geliştirilecek politikalar için branş derslerine ait konuların azaltılması gerektiğini; böylelikle değerler eğitimi için gereken sürenin artacağı yönünde öneride bulunmuştur. Akpınar ve Özdaş (2013) da araştırmalarında değerler eğitimi sekteye uğratan nedenlerin başında öğretim programların yüklü olmasını göstermektedir.

Öğretim programının esnek olmasının değerler eğitimi için zamanın esnek kullanımını sağlayacağını belirten K9 “Değerler eğitimine zaman ayırmak için müfredat programları ders saatleri ile biraz esnek olmalı.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Değerlere öğretim programında daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesine ilişkin görüş bildiren öğretmen K4 “Değerlerin daha fazla konularla iç içe geçmiş bir anlayışla hazırlanmasının daha uygun olacağını düşünüyorum. Bu sağlandığında ders kitaplarında da değerlerin işlenişinin daha sağlıklı hâle geleceği kanaatindeyim.” şeklinde öneride bulunmuş, öğretim programının tamamına sirayet etmiş ve kazanımlarla uyumlu şekilde tasarlanmış bir değerler eğitiminin daha etkili olacağını ifade etmiştir. Bu konuda K5 de “Sadece öğretim programında iki paragraf değerlerin verilmesi asla yeterli değil. Değerlerin öğretim programındaki yeri artırılmalı.” şeklinde öneride bulunarak öğretim programında yer alan değerlerin daha geniş bir kapsamda ele alınması gerektiğini savunmuştur. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014)’nin yürüttükleri araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan olumsuz durumları öğrencilerin aile yapıları ile öğretim programında yer alan değerlerin birbiri ile bağdaşmamasına bağladıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırma, hem değerler eğitiminde ailenin sürece dâhil edilmesi hem de öğretim programının değerler bağlamında kapsamının arttırılması bulgularını desteklemektedir.

Değerleri edinen öğrenciler için teşvik edici etkinliklerin oluşturulması ile öğretim programında yer alan kök değerlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere öğretilebileceği görüşünde olan K3 “Değerler bakımından örnek öğrenciler ön plana çıkarılabilir. Başarı ve aktivite özelliğine bakılmaksızın değerli bir davranış görülen her öğrenci sosyal paylaşım etkinlikleriyle ödüllendirilebilir.” şeklinde, K10 ise “Bir ödül sistemi ile değerleri kazanan öğrencilerin teşviki sağlanabilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu konuda K1 ise “Ayın öğrencisini seçmek, özel bir köşe oluşturmak öğrenciler için teşvik edici olabilir. Değerlere sahip öğrencilerin evlerine özel tebrik kartları yollanabilir. Yakalarına takılmak üzere özel rozetler hazırlanabilir.” şeklinde teşvik edici etkinliklere örnekler sunmuştur. Aynı konuda K8 “Bu öğrenciler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilebilir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenler bu görüşleri ile değerleri kazanan öğrencilerin teşvik edilmesi ve bunun için gerekli teşvik edici etkinliklerin gerekliliği vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarırken kullandıkları kaynaklardan biri de ders kitapları olmuştur. Öğretmenlerden K4:

...okullarımızda okutulan ders kitaplarının değerler çerçevesinde kurgulanmış bir programa göre hazırlanması ve ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metinlerin değerlerle daha fazla entegre olması hem bir öğretmen hem de bir vatansever olarak şahsımı oldukça mutlu edecektir.

şeklinde görüşünü belirtmiş ve kendilerine Bakanlık tarafından gönderilen ders kitaplarının öğretim programında yer alan kök değerleri daha iyi yansıtması gerektiğini ifade etmiştir.

Değerlerin öğretiminde önerilen diğer bir öneri ise olumlu davranışta bulunan öğrencileri teşvik etmek amacıyla not sisteminde bu ahlaki davranışların ön plana çıkartılması gerektiği yönünde olmuştur.

Öğretmenlerden K5 “Bir takdir belgesinde sadece not ortalaması değil takdir almayı hak edecek bir öğrencinin ahlaki davranışları da değerlendirilmelidir. Bütünüyle uygunsa öğrenci ödüllendirilmelidir.” şeklinde görüş bildirerek not sisteminin sadece akademik başarı ile sınırlı olmaması gerektiğini, sürece ahlaki davranışların ve değerlerin de dâhil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Değerleri öğrencilere aktaran öğretmenlerin de bu süreci sağlıklı yürütebilmesi için aynı değerleri benimsemiş, ahlaki yönüyle de öğrencilere örnek olabilecek nitelikte olması gerektiği mülakat sonucunda ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerden K3 “Öncelikle, kişi olarak öğretmenin değerlere inanıp değerleri içselleştirmesi gerekiyor.” şeklinde görüşünü açıklayarak değerlere sahip olan öğretmenlerin değerleri öğretebileceğini düşünmektedir. Bu konuyu K10 ise şöyle açıklamıştır :

Öğretmen seçimlerinde bu değerlere sahip kişilerin istihdam edilmesi önerimdir. Üniversite ders programları da bunu sağlayacak şekilde düzenlenebilir.” şeklinde, K9 ise “Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sınıfta oldukça etkili olduğunu düşünüyorum, bu anlamda öğretmenler biraz daha eğitilmiş ve bilinçli olmalarının sağlanması gerekir diye düşünüyorum.

Kaymakcan ve Meydan (2011)’ın araştırmalarında öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda okul personeli ile aralarında yeterince işbirliği olmadığı, çevresel faktörlerin ve toplumda bireyselliğin yaygınlaşmasının değerler eğitimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden K5 değerlerin öğrencilere aktarılmasında aile ve çevrenin de bu sürecin paydaşı olarak görülmesi gerektiğine ilişkin “Açıkçası değerler eğitiminin etkisi olabilmesi için ailenin de dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle aileler bu konuda eğitilmeli, bilinçlendirilmelidir.” şeklinde K4 ise “Değerlerin kazandırılması için ailelerin bilinci fazlasıyla önemlidir. Dolayısıyla ailelere yönelik eğitimler planlanması öğrencilerin değerler konusundaki bilincini doğrudan andan itibaren zaten artıracaktır.” şeklinde görüşlerini ifade ederek ailelerin sürece dâhil edilmesi, ailelere yönelik eğitimler ile gerekli farkındalığın sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Yiğittir ve Öcal (2011) yapmış oldukları araştırma sonuçlarında öğretmenlerin önemli bir kısmının değer eğitimiyle ilgili bilgi verici kurslara ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada da, öğretmenlere değerlerin aktarılması ile ilgili gereken kılavuzluğun yapılması, eğitimler verilmesi süreci daha verimli şekilde sürdürmek için önerilen görüşlerden bir diğeridir. Bu konuda K5 *“Sadece öğretim programında iki paragraf değerlerin verilmesi asla yeterli değil, öğretmenlerin de bu konuda farkındalığı artırılmalı...”* şeklinde, K6 ise:

Örtük işlemenin tam olarak nasıl yapılacağını anlamış değiliz. Bence değerler eğitiminin nasıl ele alınabileceği yönünde öncelikle öğretmen eğitimleri yapılmalıdır ki kendimizi yeteri kadar hazır hâle getirebileyim değerleri işleme konusunda. Öte yandan değerlerin örtük işlenmesi her ders için aynı düzeyde mümkün olmayabiliyor. Dolayısıyla değerlerin derslere göre farklı bir biçimde ele alınmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul ikliminin değerleri öğrencilere benimsetecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği şeklinde öneride bulunan K4:

Öğrencilerin pekiştirilmesi ve teşviki tüm okulda bu değerlere uygun bir yönetim anlayışının (adaletli, eşitlikçi vs.) oluşması, tüm eğitim kadrosunun bu değerleri özümsemiş olmasıyla okulda oluşan huzur ikliminin ortaya çıkması ile gerçekleşecektir. Pekiştirmek için maddi öğelerden çok manevi öğelere odaklanılması ve bu değerlerin okulda yaşatılması gereklidir düşüncesindeyim.

şeklinde, K5 ise *“...okul ortamı bu değerleri kazandıracak şekilde idare iş birliği ile yeniden yapılandırılmalıdır. Özellikle ilkokulda bu konu üzerinde çok fazla durulmalıdır.”* şeklinde görüşlerini belirterek okul ikliminin önemini vurgulamışlardır. Bu konuda Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) yürüttükleri çalışmada, değerler eğitiminin tüm okul genelinde belli bir plan dâhilinde yürütülmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Öğrenimin ilk başlarında çocuğun kişiliğini şekillendirmenin daha kolay olduğunu ifade eden K8 *“Özellikle lise dönemine gelmiş bir öğrencinin genel olarak kişilik yapısı oluştuğundan bu eğitimin doğuştan itibaren ailede başlaması, yoğun olarak da alt öğretim kurumlarında verilmesi gerekir.”* şeklinde görüşünü belirterek değerlere ilişkin eğitimin ilk kademedeki sınıflarda daha yoğun olarak verilmesinin uygun olacağını vurgulamıştır.

Konuyla ilgili öğretmene ek materyaller sunulması önerisinde bulunan K9 konuya ilişkin önerisini “Konuyla ilgili EBA’ya etkili materyaller yüklenebilir. Ayrıca bir rehber kitap yardımcı olabilir.” şeklinde açıklamıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretim programlarında yer alan kök değerlerin felsefe tarihindeki konumu ile bu değerlerin eğitim sistemine yansımalarını dokümanları ve öğretmen görüşlerini analiz ederek belirlemeye çalışan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Yeri ve Değerlerin Eğitim Pratiğine Yansımalarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, değerlerin anlamları felsefi zeminde tartışılmış ve bu değerlerin eğitim pratiğine nasıl yansıdığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kök değerlerin her biri İlkçağ'dan günümüze kadar pek çok düşünür için evrensel olarak nitelendirilebilecek anlamlarla açıklanmıştır. Örneğin; İlkçağ'da Aristoteles için dostluk kavramı “insanlar arasındaki bağı” açıklarken bu anlam günümüzde de aynı şekilde açıklanabilmektedir. Bununla birlikte, tarihsel süreçte anlamsal olarak bir kayba uğramamış olan değerlerin ifade ettikleri anlamlar çeşitli felsefe geleneklerine bağlı olarak farklılaşmış veya önem sıraları değişmiştir. Fakat temelde ifade edilen anlam derinlikleri yüzyıllar boyunca varlığını devam ettirmiştir.

Tarihsel süreç düşünüldüğünde değerlerin tarih boyunca aynı anlamlara gelen ifadelerle açıklandığı görülürken aynı zamanda bu değerlerin aynı zaman diliminde yaşayan farklı toplumlarda da aynı şekilde ifade ettiği görülmüştür. Toplamların yaşayış biçimleri, gelenek ve görenekleri önem verilen değerlerin sırasını değiştirirken değerlerin ifade ettikleri anlamlar temel savları noktasında aynı kalmaktadır. Savaşçı bir toplumda

cesaret ön plana çıkabilir, toplumdan topluma cesaret gösterilen durumlar farklı şekilde ifade edilebilir; fakat cesaretin ne olduğu açıklanmak istendiğinde, cesaret değeri için belirtilen açıklamalar her toplum için aynı veya benzer şekilde ifade edilmektedir.

Değerler; İlkçağ'dan günümüze kadar benzer anlamlarda ifade edilmiş ve her toplum için önemli olmuştur. Bu değerlerin eğitim pratiğine yansımada ise iki usul vardır: (1) Değerler hakkında bilgi verme ve (2) değerlere uygun davranışları kazandırma.

Değerlerin eğitim pratiğine yansımada "değerler hakkında bilgi verme" şeklinde düşünüldüğünde araştırma bulgularında öğretmenlerin ifade ettiğı gibi birtakım sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretim programında, on kök değerin örtük olarak öğrenciye verilmesi gerektiğı ifade edilmektedir. Bu durum öğretmenin değerleri branşına ait konularla bir arada örtük olarak öğrenciye aktarması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. On kök değerin tüm branşlara ait öğretim programlarında aynı şekilde ifade edilmiş olması ise bu durumla çelişir niteliktedir. Çünkü branşlara ait konular düşünüldüğünde on kök değerin tümünün her branşta aynı şekilde öğrenciye aktarılması mümkün değildir. Fen Bilimleri dersine ait bir kazanım işlenirken "vatanseverlik" değerini anlatmaya çalışmak ile Tarih dersine ait bir kazanım işlenirken "vatanseverlik" değerini anlatmak aynı olmayacaktır. Bu sebeple, çeşitli branş öğretmenleri değerleri kendi derslerinin konusu olarak görmemekte, öğretim programlarında ifade edilmiş olmasına rağmen bu değerleri öğrencilere nasıl aktaracakları konusunda ilave bir materyale veya kılavuza ihtiyaç duymaktadırlar.

Bununla birlikte bu değerler bir ders konusu olmaktan ziyade tüm insanlık için hem bireysel hem de toplumsal mutluluğun kaynağıdır. Dolayısıyla bu değerlere ilişkin bilgi verme bir dersle ilişkili olarak ifade edilemeyeceğı gibi değerlerin eğitim pratiğindeki karşılığı "değerlere uygun davranan" öğrenciler yetiştirebilmektir. Söz konusu değerlerin öğrenciler tarafından davranış hâline getirilmesi için öğretmenlerin kendi branşlarına bağı kalmadan bu değerleri eğitim pratiğine dönüştürmek için gönüllü olması gerekmektedir. Öğretmenler özellikle sınıf ve okul ortamında değerleri eğitim pratiğine dönüştürmek için bu davranışları gözlemleme, rol model olma, olumlu davranışları pekiştirme gibi yöntemlerle değer aktarımını sağlayabilir.

Öğretim programlarında ifade edilen on kök değer felsefe tarihinde incelendiğinde bu on kök değerin kimisinin "temel" değer olarak ifade edildiğı kimisinin ise temel değerlerin bir varyantı veya ön koşulu olarak ifade edildiğı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretim programlarında belirlenen değerlerin on değerle sınırlı tutulması da değerlerin eğitim pratiğine yansımada kaynağı belli olmayan bir sınırlama getirmektedir.

Sonuç olarak; öğretim programlarında yer alan on kök değer referans alınarak araştırmaya başlanmış ve bu on kök değerın ifade ettiği anlamlar felsefi bir zeminde tarihsel olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Kök değerlerin anlamları, İlkçağ'dan günümüze kadar farklı felsefe yaklaşımları ve düşünürlerin görüşleri ile açıklanmış ve bu değerlerin günümüze kadar evrenselliğini koruduğu gözlemlenmiştir. Bu değerlerin eğitim pratiğine yansıtılmasında ise öğretmenlerin zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretim programında örtük olarak işlenmesi istenen on kök değer, branş bazında öğretim programlarının konusu olduğunda zorlama bir yapıya bürünmektedir. Değerlere uygun davranan öğrenciler yetiştirmek eğitimin bir amacı olarak öncelikli olarak öğretmenlere vicdani yükümlölükler getirmektedir. Bu vicdani yükümlölük; değerlerin evrenselliği ve felsefe tarihi boyunca ifade edilen değerlere ait düşünsel yapıyı korumak şeklinde açıklanabilir.

On Kök Değerin Felsefe Tarihindeki İfade Edilen Anlamlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda elde edilen verilere ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Adalet

Akıl ve insan iradesinin ön plana çıktığı İlkçağ Döneminde; adalet değeri tüm değerlerin üstünde temel erdem olarak görölmüştür.

Öğretim programında yer alan on kök değerin ilki olan “adalet” değeri; İlkçağ'ın düşünürlerine göre yasalara uygunluk, iyi ve kötü kavramları arasında ayırım yapabilme yetisi, insanın kendi doğasına uygun işi yapması, eşitlik gibi kavramlarla açıklanmıştır:

Sokrates adalet kavramını iyiyi kötü kavramları arasında ayırım yapabilme ve yasalara uyma şeklinde açıklamıştır.

Platon için adalet, bireyin kendi doğasına uygun işi yapmasıdır.

Aristoteles; yasalara uyum, politik düzene saygı, insanlar arasındaki eşitlik ilkesinin işlenmesi ifadeleriyle adalet kavramını açıklamıştır.

Epikür, adalet erdemini tıpkı devlet kavramı gibi insanlar arasındaki ortak çıkarı gözetken gizil bir sözleşmenin ürünü olarak görmektedir.

Adalet erdemi Ortaçağ Hristiyan felsefesinde kaynağını akıl yerine Tanrı'dan almaya başlamıştır. Bu dönemde adaletin kendisi olarak gösterilen Tanrı'ya itaat etme adaleti sağlamaktadır:

Augustine için adalet erdeminin dünyada mükemmel şekilde ortaya çıkması mümkün değildir. Adalet; Tanrı'nın bir özelliği olarak ancak Tanrı Devletinde tam anlamıyla gerçekleşebilen bir erdemdir.

Abelardus adalet kavramını herkese gerekeni veren erdem şeklinde açıklamaktadır.

Aquinas; adalet erdemi insan ilişkilerinde, insanların birbiriyle temasında ortaya çıkan eşitlik hâli olarak tanımlamaktadır.

Ortaçağ İslam felsefesinde de adl sıfatı ile evrendeki her şeyi bir nizam ve denge ile yaratan Allah, Hristiyanlıkta olduğu gibi “adalet”in sağlayıcısı konumundadır. Tanrıdan insana tezahür ettiği düşünülen “adalet” nefsin beden üzerindeki etkisi, adeta kontrol mekanizması şeklinde düşünülmüştür:

Kindî için adalet erdemi nefsin ölçüsü, arzu ve öfkelerle karşı kontrol mekanizmasıdır.

Fârâbî için adalet, erdemli toplumların oluşumu ve uyumlu ilişkilerin gelişimi için gereken ahlaki bir erdemdir.

Miskeveyh, Allah'ın doğayı adl sıfatı ile bir denge içinde yarattığı görüşünden hareketle adalet erdemi insanlık için en üstün erdem olarak görmektedir.

Modern felsefe tarihine gelindiğinde adalet kavramı yeniden insan aklı ve iradesi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu dönemde de temel ahlaki değerlerden biri olarak görülen “adalet” değeri; insanların toplumlaşmalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır:

Hobbes için adalet değeri; toplumsal bir varlık olan insanın toplumsal hayata uyumlu şekilde devam edebilmesi için gereken eşitlik ve mülkiyet kavramlarıyla açıklanmıştır.

Hume adaleti, toplumsal boyutta ele alarak bireycilik ve bencilliğin giderilmesi, toplumsal yaşamın devamı için gerekli olan ve insan deneyimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmış bir değer olarak düşünmektedir.

Mill; adalet ile fayda arasında ilişki kurarak toplumsal faydanın oluşumu için kanunlara uygunluk ile tesis edilecek bir adalet değeri düşünmüştür.

Nietzsche insanın hür iradesi ve güç istencinin adalet değeri ile ortaya çıkabileceğini, insan özgür olduğunda adaletin de var olabileceğini düşünmektedir.

Dostluk

“Dostluk” değeri; İlkçağ’dan Modern felsefeye kadar insanlar arasındaki bağı açıklayan ahlaki bir değer olarak ifade edilmiştir. Bu değer; adalet, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, ölçülülük ve dürüstlük gibi değerlerle birlikte kullanılmıştır. Dostluk da tıpkı adalet değeri gibi toplumsal düzen için gerekli görülmüş ve kişiler arasında sağlanan eşitlik hâli sayesinde zamanla geliştiği düşünülmüştür:

Sokrates için dostluk insanlar arasında kurulan bağ şeklinde açıklanmıştır.

Platon dostluğu bireyin iyiye yönelme ve iyiyi arama arzusu olarak ifade etmiştir.

Aristoteles için dostluk erdem ya da erdeme eşlik eden bir şeydir.

Epikür dostluk erdeminin, toplum içerisinde korkularından arınarak hazzla yönelmiş insanların birbirlerini mutlu etme temelli kurdukları sosyal bir idea şeklinde tanımlanmaktadır.

Ortaçağ Batı felsefesinde Aquinas, Aristoteles ile Hristiyan öğretilerini sentezleyerek dostluk kavramının orta olma (ölçülülük) şartı ile ahlakın konusu olabileceği düşünmüştür.

Ortaçağ İslam felsefesinde Miskeveyh, maddiyata önem verme, cimrilik gibi davranışların dostluğu yok ettiğini; ahlaklı insanlardan dost edinilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Gazâli, dostluk kavramını Allah sevgisi ve rızası için birbirinden çıkar beklemeyen iki insanın birbiriyle olan muhabbet ve sevgisi ile açıklamıştır.

Tûsi menfaate dayanmayan, gerçek sevgi ve karşılıklı sadakatle dostluk değerinin ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Mevlânâ, dostluk değerini tanrısal boyutta ele alarak gerçek dostun Allah olduğunu, Allah’a giden yolda da inşalarla dostluk bağının kurulması gerektiğini belirtmiştir.

Yunus Emre’ye göre insanlar dünyaya dost edinmeye gelmiştir.

Descartes; insanın karşısındaki kişiye duyduğu değer kendisine verilen değerle eşit olma hâlini dostluk şeklinde tanımlamıştır.

Hobbes, insan doğasının kendi menfaatini düşünmesini gerekçe göstererek insanlar arasında gerçek bir dostluk ilişkisinin kurulamayacağını düşünmüştür.

Hume ise insan doğasının dostluğa eğilimli olduğunu ve bu değere sahip insanın en yüce değere ulaşmış olacağını belirtmiştir.

Nietzsche dostluk, birine karşı duyulan merhamet veya birinin acılarını paylaşmak değil, iki insanın birbirlerini utandırmadan eylemde bulunabilmesidir.

Dürüstlük

Dürüstlük; adalet ve dostluk erdemlerinin gerçekleşebilmesi için ön koşul niteliğindedir. İki insanın dostluk ilişkisi içinde bulunması için birbirlerine karşı dürüst olması gerekir. Bu değer İlkçağ düşünürlerinden Modern felsefeye kadar doğru söz söyleme, doğru eylemde bulunma, yalandan kaçınma anlamları ile ifade edilmiştir:

Dürüstlük hem adil olmanın bir gereğidir hem de diğer etik değerleri de kapsayan onların ön koşulu niteliğinde bir erdemdir.

Sokrates dürüstlük erdemini kişinin söylem ve davranışlarında iyi olanı seçmesi şeklinde açıklamıştır.

Platon dürüstlük erdemini adalet erdemiyle birlikte yöneticilerde bulunması gereken niteliklerden biri olarak belirtmiştir.

Aristoteles dürüstlük erdemine sahip bir insanın ruhsal mutluluğa ulaşabileceğini düşünmüştür.

Aquinas dürüstlük erdemini Tanrı'nın insanların kurtuluşu için insanlara bahsettiği bir erdem olarak görmüştür.

Farabi'nin eserlerinde *sıdku'l-insân* şeklinde geçen dürüstlük insanın ahlaki erdemleri arasında gösterilmiştir.

Kant, dürüstlük değerini insan ilişkilerinin temelinde bulunması gereken ve çocukların karakter gelişimi için temel ahlaki değerlerden biri olarak görmüştür.

Öz Denetim

Öz denetim değeriyle ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre; iyiyi kötüden ayırt ederek doğru davranışa yönelme, kötü davranıştan kaçınma, ahlaklı olan davranışı seçebilme gibi insan yetilerinin öz denetim ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. İnsanda içsel olarak gerçekleşen bu değer sayesinde insan nefisini kontrol ederek istek ve arzularını bastırabilir:

Sokrates için beden arzularına karşı direnç gösterebilme, kötü davranışlardan sakınabilme dayanıklılığı öz denetim ile ilişkilidir.

Aristoteles öz denetimi bir erdem olarak değil, erdemli olmayan davranışlardan uzak durabilen insanın yetisi olarak görmüştür.

Stoacılar göre öz denetim doğanın mükemmel uyumuna ayak uydurmak için olayları sükûnetle karşılayan ve bilinçli davranışlara yönelen insana ait bir erdemdir.

Augustine için öz denetim, insanın bir yetisi olarak kullanıldığında insanı iyi eyleme değil, kötüye yönlendirerek Tanrı'dan uzaklaştırır.

Descartes'ın geçici ahlak tasarımı; kanunlara ve adetlere bağlılık, kararlılık ve arzularını dizginlemek için öz denetim mekanizmasına ihtiyaç duymuştur.

Sabır

Öz denetim değeri ile birlikte insanın kendini kontrol edebilmesi için gereken bir diğer ahlaki değer “sabır” değeridir. Sabır; kişinin bir dinginlik hâli içinde tutkuları karşısında arınması, elinde olanla yetinmesi ve doğanın düzenine uyum sağlayarak olayları sükûnet ve razı oluş ile karşılaması anlamlarında kullanılmıştır. Bu değer özellikle dinlerin etkisi ile yüceltilmiş, İslam felsefesi ile diğer din ve öğretilerde insanın hem görevi hem de mutluluk için gereken ahlaki eylemlerden biri olarak ifade edilmiştir:

Aristoteles bireyin düşünerek sabır erdemine, sabrederek ise bilgiye ulaşabileceğini ifade etmiştir.

Platon, Sokrates üzerinden ifade ettiği sabır erdeminin -zorluklar karşısında sınanarak ulaşılan sabır erdemine göre- özgür bir tercih olarak seçildiğinde yüce bir erdeme dönüştüğünü düşünmüştür.

Seneca'ya göre sabır erdemi elinde olanla yetinme, olaylara razı oluş gösterme şeklinde tanımlanmıştır.

Pavlus için sabır ruhun meyvesi, yedi büyük günahın biri olan öfkenin karşıtıdır.

Augustine'e göre sabırsızlık ve tembellik arasındaki ölçü olan sabır değeri Tanrı'nın insanlara bir hediyesidir.

Abelardus sabır erdeminin insan ruhunun gücü olarak görmüştür.

Tûsî, sabır erdeminin nefsin ilkel hazlara karşı direnç göstermesi şeklinde ifade etmiştir.

Miskeveyh için sabır nefsinin karşı ise iffeti, bireyden bağımsız gelişen olaylara karşı ise cesareti ortaya çıkarır.

Kûşeyri sabır kavramını; bireyden bağımsız gelişen olaylara karşı dayanma gücü ile Allah'ın emir ve yasaklarını, zor durumları metanetle karşılama şeklinde iki şekilde açıklamıştır.

Gazâli için iman etmenin temeli olan sabır, aynı zamanda bireyi zararlı şeylerden korur.

Yunus Emre ve Mevlânâ için de sabır, nefsin terbiye edilmesi ile ilişkilendirilmiştir.

Hume, sabır erdeminin insana acı ve üzüntü veren yapay bir erdem olarak nitelendirmiştir.

Spinoza için sabır, bireyin akıl yoluyla olaylara karşı göstermiş olduğu kendini geri çekme ve koruma isteğidir.

Kierkegaard sabır kavramını bireyin acıya karşı göstermiş olduğu tepki şeklinde açıklamıştır.

Saygı

Saygı değeri dürüstlük değerinde olduğu gibi adalet, dostluk, sevgi gibi değerler ile birlikte açıklanmıştır. Bir insanın adaletli olması için kanunlara ve insanlara saygı göstermesi gerektiği, aynı şekilde birbirine saygı duymayan insanlar arasında sevgi ve dostluğun oluşmadığı felsefe tarihinde düşünürler tarafından dile getirilmiştir. Din felsefelerinde ise yaratıcıya duyulan saygı önem kazanmıştır. Bunun dışında toplumsal yaşamın devamlılığı için insanların birbirine saygı duyması gerektiğinin her dönemde dile getirildiği görülmüştür:

Platon saygı kavramını yaşlılara, anne-babaya ve yöneticilere karşı gösterilmesi gereken bir davranış olarak ele almıştır.

Stoacılıkta saygı kavramı insana vurgu yaparak bireyin kendisine olan saygısı ön plana çıkmıştır.

Pavlus saygının yaşlılara ve otoritelere karşı sunulması gereken bir davranış olarak düşünmüştür.

Aquinas saygı kavramını insanlara layık oldukları değeri verme şeklinde tanımlayarak saygının bu değeri konumlandırması için adalet değerine ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

İslam’da saygı; kutsala duyulan saygı, insanın kendine saygısı, anne babaya saygı, eşlerin birbirine olan saygısı gibi pek çok alanda ifade edilmiştir.

Kant saygıyı; ahlak yasasına duyulan saygı olarak açıklamış ve bu erdemin insanın bilinç yapısında var olduğunu, insanın bu değere akıl sayesinde ulaşabildiğini ifade etmiştir.

Spinoza için saygı değerine ulaşabilen bir insanın zihni sağlam olur, bir insana gösterilen saygı o insanı özgürleştirir.

Sevgi

Sevgi erdemi; İlkçağ düşünürleri tarafından eksiklik duyulan şeye karşı hissedilen, insanın kendini tamamlama ihtiyacı ve mutluluğa ulaşma isteği ile açığa çıkan bir duygu olarak görülmüştür. Sevgi değeri de tıpkı sabır değeri gibi dinlerin üzerinde önemle durduğu bir değer olmuştur. Hem kilise etkisine giren Ortaçağ Batı felsefesinde hem de aynı tarihlerde İslam dinine mensup düşünürler tarafından “sevgi”, Tanrı ile bir görülmüştür. Tüm iyilik ve güzelliklerin sahibi olan Tanrı, sevginin kendisidir. İslam dininde âlemin yaratılış sebebi olarak da gösterilen sevgi değeri, insana tezahür ederek insanın Tanrı’yı aramasına, iyiye yönelmesine neden olmuştur. Sevgi değerini merkeze alan bu düşünce, aynı zamanda diğer ahlaki değerlerin tümünü sevginin bir varyantı olarak görmüştür. İnsanların birlikte yaşama isteği, toplumlaşmasının sebebi de yine bu değer sayesinde:

Platon, Sokrates üzerinden sevgiyi kişinin kendisinde eksikliğini hissettiği bir nesneye yönelik hissettiği arzu şeklinde açıklamıştır.

Aristoteles için sevgi bireyin bir şeyleri feda ederek paylaşımında bulunmasıyla ortaya çıkar.

Pavlus sevgi erdemini ahlaki davranışların ölçüsü olarak görmüştür.

Augustine için sevgi Tanrı merkezlidir ve diğer tüm erdemler sevginin bir varyantı olarak ortaya çıkar.

Aquinas için bilgelikten sonra gelen en yüce erdem sevgidir.

Kindî sevgiyi İslam’ın ortaya çıkma sebebi olarak görmüştür.

Farabi için sevgi Tanrı’dır ve her şey bu sevgi ile yaratılmıştır.

Miskeveyh sevginin olduğu yerde insanlar karşı tarafın iyiliğini düşüneneğinden toplumsal temelin ortaya çıktığını ve toplumsal oluşum için bu değerin gerekli olduğunu düşünmüştür.

Tûsî için sevginin en üstün olanı iyilikle ortaya çıkar ve insanı Tanrı'ya yaklaştırarak ahlakını güzelleştirir.

Mevlânâ için sevgi, insanı Tanrı'ya yaklaştıran bir kılavuzdur.

Yunus Emre, nefsin körelmesi ve ahlakın güzelleşmesi için sevgiye ihtiyaç olduğunu düşünmüştür.

Rousseau sevginin öncelikli olarak benlik sevgisi olarak düşünülmesi gerektiğini ve benlik sevgisinin insana eylemlerinde kılavuzluk yapacağını belirtmiştir.

Spinoza için sevgi Tanrı'dır ve onun yarattıklarını sevmek insanı gerçek mutluluğa ulaştırır.

Sorumluluk

Sorumluluk değeri; İlkçağ düşünürlerinden beri, eylemi yapan kişinin eylemin sonuçlarına katlanması şeklinde düşünülmüştür. İnsanın eylemlerini gerçekleştirirken iradesinin bulunduğu, seçimlerini özgürce yapabildiği ve bu sebeple ahlaki olarak iyi ve kötü yönelimlerinin sonuçlarından sorumlu olduğu düşüncesi Ortaçağ felsefe tarihinde de devam etmiştir. Bu döneme hâkim olan dinler de temelde insanın davranışlarından sorumlu olması gerektiği üzerinde durmuştur. Bir eylemin ahlak boyutunun veya dini açıdan günah olup olmadığının belirlenmesi bu şekilde mümkün görünmüştür. “Sorumluluk” sahibi olan insan ahlaki yönden iyiye yönelmeye çalışarak diğer değerleri de gerçekleştirmeye çalışır:

Aristoteles için sorumluluk; eylemin bilinçli bir tercihle gerçekleşmesi ve bu tercih sonucunda kişinin eylemini üstlenmesidir.

Stoacılar sorumluluk kavramını insanın doğaya uygun şekilde davranarak bu uyumluluk hâlinin sonuçlarına razı olması şeklinde açıklamıştır.

Augustine için sorumluluk, bireyin ahlaki davranışları seçerken kullandığı özgür iradesinin bir sonucudur.

Farabi için sorumluluk, iyi veya kötüye eğilimli olmayan insanın seçimlerinde iradesini özgürce kullanarak seçimlerinin sonucuna katlanması durumudur.

Kierkegaard için sorumluluk kendi benliğini eylemleriyle yaratan insanın bu eylemlerin sonucunu kabul etmesidir.

Vatanseverlik

İyi bir yurttaş olmanın gereği olarak görülen vatanseverlik yasalara duyulan sevgi, vatan için savaşmak, vatana bağlılık, toplumun yararını düşünme gibi kavramlarla açıklanmıştır. İyi bir yurttaş olmak içinse öncelikle ahlaklı olmak gerekmektedir:

Platon'a göre vatanseverlik, erdemli insanlarda ortaya çıkar.

Stoacılar göre ahlak kavramı evrensel vatanseverlik temasıyla ilişkilendirilmiştir.

Ortaçağ Batı felsefesinde yurttaşlık ve vatanseverlik konuları pasif kalmıştır.

13. yüzyılda Aquinas ile vatanseverlik vurgusu yeniden önem kazanmıştır.

Rousseau toplumsal yaşamın insan doğasına yaptığı olumsuz etkinin vatanseverlik duygusu ile çözümlenebileceğini düşünmüştür.

Hegel için vatanseverlik, bireyin toplumsal yaşamı hayatın merkezine almasıdır.

MacIntyre için vatanseverlik erdemi, sadakat ve dürüstlük ile birlikte ortaya çıkar.

Kant vatanseverliği; bireyin aklı sayesinde toplumun menfaatini düşünmesi, devletin koyduğu yasalara uyması ve diğer yurttaşları gözetmesi şeklinde açıklamıştır.

Montesquieu için vatanseverlik yasalara duyulan sevgidir.

Machiavelli vatanseverliği ülkenin bütünlüğü ve devamını sağlamaya yönelik eylemler şeklinde açıklamıştır.

Yardımseverlik

Yardımseverlik değerini, insanın mutluluğa ulaşmak için mutluluğu paylaşması fikri ile ifade edilmiştir. Bir insanın mutlu olması için karşısına da mutluluk vermesi gerekir. Aynı zamanda bir kişiye ne şekilde ve nasıl yardım edileceğini, yardımın boyutlarını tesis eden değer “adalet” değeridir. Bencilliğin karşıtı olarak yardımseverlik, insanın başka insanların faydasını da gözetmesi anlamına gelmektedir:

Platon ve Aristoteles'in erdemlerle ilgili açıklamalarına bir insanın erdemli olabilmesi için yardımseverlik gayesinde olması gerektiği fikri hâkimdir.

Abelardus yardımseverliğin gerekli olup olmadığı, kime yapılacağı ve ne ölçüde yapılması gerektiği gibi hususlarda adalet erdemine ihtiyaç duyacağını düşünmüştür.

Aquinas yardımseverliği insan olmanın bir gereği olarak görmüştür.

Mevlânâ ve Yunus Emre için yardımseverlik Allah rızası için yapılması gereken ahlaki bir erdemdir.

Hume için yardımseverlik bencilliğin karşıtıdır.

Spinoza yardımseverliği bir insanın kendine ait olan bir şeyi başka birine sunması şeklinde tanımlamıştır.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Anlamlarına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın ikinci temel amacının ilk alt amacı olan “Öğretim programında yer alan kök değerler öğretmenlere göre ne ifade etmektedir?” sorusuna ait sonuçlar şu şekildedir:

Alt amaca yanıt aramak adına öğretmenlere, “Öğretim programlarının temelinde yer alan on kök değer sizin için ne ifade etmektedir?”, “Öğretim programında yer alan değerlerin ne ifade ettiğinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenler, “Öğretim programlarının temelinde yer alan on kök değer sizin için ne ifade etmektedir?” sorusuna ilişkin toplam 21 adet görüş belirtmişlerdir.

Öğretim programında yer alan değerlerin ifade ettiği anlamlara ilişkin sonuçlara bakıldığında, en fazla görüşün (8 adet) bu değerlerin başlıca insani özellikler olduğuna ilişkin yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler bu değerleri insan olmanın temeli olarak ifade etmiş, bir insanın bu değere sahip olmasını insan olmanın bir gereği olarak görmüşlerdir. Diğer görüşler ise bu değerlerin toplumsal düzenin gerekliliği, evrensel olması, kültürel olarak eğitimin parçası olması şeklinde devam etmiştir.

On kök değer toplumsal hayatla ilişkilendirilerek toplumsal düzenin var olabilmesi, devamı ve geliştirilmesi için bu değere sahip insanlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Değerlerin öğretmenler için ifade ettiği anlamlardan bir diğeri ise bu değerlerin evrenselliği çağırıştırmasıdır. Bu değerlerin toplumdan topluma değişmediği, tüm insanlık için genel geçer olduğu ifade edilmiştir. Gelen görüşlerden biri ise bu değerlerin kültürümüzde eğitim yoluyla öğrencilere aktarmanın var olduğu şeklinde olmuştur.

Öğretmenler, öğretim programında yer alan bu değerlerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin “Öğretim programında yer alan değerlerin ne ifade ettiğinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde soru sorulmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 70) bu değerler açık ve anlaşılır bulurken diğerleri bazı gerekçelerle bu değerlerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretim programında yer alan değerlerin açık ve anlaşılır olmadığını düşünen öğretmenlere bu durumun nedeni sorulmuş ve öğretmenler bu konuda toplam 5 adet görüş belirtmiştir. Öğretmenler, bu değerlerin her kademedeki öğrenci için aynı şekilde ifade edilmiş olmasını, öğretim programının hedef ve kazanımlarında değerlere ait açıklamaların bulunmaması ile bu değerlerin ders kitapları ile bütünleşememesi gibi durumları gerekçe olarak göstermişlerdir.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Sınıf Ortamına Aktarılmasına Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın ikinci temel amacının ikinci alt amacı olan “Öğretim programında yer alan kök değerleri öğretmenler sınıf ortamında öğrencilere nasıl aktarmaktadırlar?” sorusuna ait sonuçlar şu şekildedir:

Alt amaca yanıt aramak adına öğretmenlere, “Değerlerin öğrencilere aktarılması için hazırlık süreciniz oluyor mu? Oluyorsa bu süreci anlatır mısınız?”, “Değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullandığınız yöntem ve etkinliklerden bahsedebilir misiniz?”, “Değerlerin öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarından faydalaniyor musunuz? Neden?” ve “Öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere aktarırken kullandığınız ek materyaller var mıdır?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenlerin “Değerlerin öğrencilere aktarılması için hazırlık süreciniz oluyor mu? Oluyorsa bu süreci anlatır mısınız?” sorusuna ilişkin yanıtları şu şekildedir:

Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 70) bu değerleri öğrencilere aktarırken hazırlık yaptığını belirtirken bir kısmı ise hazırlık yapmaya ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir. Hazırlık yapan öğretmenler ise bu konu ile ilgili toplam 10 adet görüş belirtmiştir. Bu görüşler; ders öncesi konuya hâkim olmaya çalışma, öğrenci davranışlarını gözlemlleme ve konuyla ilgili çeşitli materyaller hazırlama şeklinde sıralanmıştır.

Alt amaca yanıt aramak adına öğretmenlere sorulan diğer bir soru ise “Değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullandığınız yöntem ve etkinliklerden bahsedebilir misiniz?” şeklinde olmuştur. Öğretmenler bu sorunun yanıtına ilişkin toplam 24 adet görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin kök değerleri öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntem ve teknikler; ders kitaplarını kullanma, sözel anlatım, örnek olaylar, sınıf içi etkinlikleri, okul dışı bilimsel ve sportif faaliyetler, video ve film izleme, bilgisayar sunuları, model olma ve olumlu davranışı pekiştirme şeklinde sıralanmaktadır.

Alt amaca ilişkin sorulan bir diğer soru “Değerlerin öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarından faydalaniyor musunuz? Neden?” şeklindedir. Sorunun ilk bölümüne öğretmenlerin yarısından fazlası (% 60) olumlu yanıt vererek ders kitaplarından faydalandıklarını belirtmiştir. Ardından ders kitaplarından faydalanan ve faydalanmayan öğretmenlere bu durumun gerekçesi sorulmuştur. Ders kitaplarından faydalanan öğretmenler bu durumun gerekçesi olarak ders kitaplarındaki metinlerden değerlere ilişkin çıkarım yapılabilmesini, farklı etkinlikler ile ders kitaplarının çeşitlilik sunmasını ve değerlerin aktarımına ilişkin yöntemler hakkında bilgiler içermesi durumlarını gerekçe olarak göstererek toplam 6 adet görüş belirtmişlerdir. Ders kitabından faydalanmayan öğretmenler ise toplamda 4 adet görüş belirterek değerlerin ders kitabına yansıtılamaması ve ders kitabı dışındaki etkinliklerin yazılı materyallerden daha etkili olmasını bu durumun gerekçesi olarak göstermişlerdir.

İkinci alt amaca yanıt aramak adına son olarak öğretmenlere “Öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere aktarırken kullandığınız ek materyaller var mıdır?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin öğrencilere değerleri aktarırken ek materyaller kullanıp kullanmama durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun (% 80) değerleri öğrencilere aktarırken ek kaynağa ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerleri Öğrencilere Aktarırken Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın ikinci temel amacının üçüncü alt amacı olan “Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kök değerleri öğrencilere aktarırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlere üçüncü alt amaca yanıt aramak için “Değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiştir.

Öğretmenler tarafından bu soruya ilişkin toplam 14 adet görüş bildirilmiştir. Değerlerin aktarılmasında herhangi bir kılavuzun bulunmayışı öğretmenlerin en fazla (5 adet) yaşadıkları sorun olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler değerleri öğrencilere aktarırken kaynakların yetersiz olmasını, değerlerin öğretim programındaki kazanımlarla ilişkili olmayışını ve ders içi ve ders dışı geçirilen zamanın değerler eğitimi için yeterli olmayışını yaşadıkları sorunlar olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğretim programında yer alan değerlerin nasıl aktarılacağı ile ilgili bir kılavuza sahip olamadıkları için kök değerlerin aktarılmasında sorun yaşamaktadırlar. Çünkü her branş için aynı şekilde belirtilen bu değerler, kimi branşlarla uyum içindeyken kimi branşlarla ilişkisi zayıf kalmakta ve bu durum değerlerin örtük olarak işlemesi için öğretmene alanı ile değerleri bütünleştirecek ayrı bir planlama ihtiyacını doğurmaktadır. Felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi derslerin kazanımları ile değerleri örtüştürmek her branş için böyle bir durum söz konusu değildir. Her branşın öğretim programı kazanımlarının değerle ilişkili şekilde verilmemesi ve bu konuda öğretmenin kaynak ihtiyacının giderilmemesi bu değerlerin öğrencilere aktarılmasını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan öğretmenin branşıyla ilgili vermek istediği bilgiler düşünüldüğünde değerleri aktarmak için derste ve okulda geçirilen zaman yetersiz kalmaktadır.

Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Daha Etkili Bir Şekilde Öğrencilere Aktarılmasına Ait Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın ikinci temel amacının dördüncü alt amacı olan “Öğretim programında yer alan kök değerlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere aktarılması ile ilgili öğretmenlerin önerileri nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar şu şekildedir:

Alt amaca yanıt aramak için öğretmenlere “Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik geliştirilecek politikalar için hangi önerilerde bulunmak isterdiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenler, değerlerin öğrencilere aktarılması için geliştirilecek politikalara yönelik toplam 30 adet görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler;

- Branşa yönelik kazanımların seyretilmesi,
- Öğretim programının esnek olması,
- Değerlere öğretim programında daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesi,

- Değerleri edinen öğrenciler için teşvik edici etkinliklerin oluşturulması,
- Ders kitabının değerler bazında iyileştirilmesi,
- Olumlu davranışın not sistemine etki etmesi,
- Değerlere sahip öğretmenlerin istihdam edilmesi,
- Aile ve çevrenin sürece dâhil edilmesi,
- Öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi,
- Okul ikliminin yeniden yapılandırılması,
- Birinci kademe öğrenimde değerlerin daha yoğun olarak verilmesi,
- Konuyla ilgili öğretmene ek materyaller sunulmasını, değerlerin öğrencilere aktarılmasında yaşanan sorunların giderilmesi ve değerlerin öğrencilere daha etkin şekilde aktarılması için geliştirilmesi gereken politikalar ile ilgili öneriler olarak belirtmişlerdir.

Öğretim programında değerler eğitime daha fazla yer verilerek alanla ilgili kazanımların azaltılması, bununla birlikte değerler eğitimi için öğretim programının esnekliğinin artırılması gelen öneriler arasındadır. Ayrıca, küçük yaşta bu değerlerin kazandırılmasının daha etkili olacağı düşünüldüğünden birinci kademedeki öğrencilerin derslerine ait öğretim programlarında değerlerin daha yoğun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Değerlerin sadece öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen bir süreç olmadığı; değerlerin aktarımında okul ikliminden velilere kadar tüm paydaşların etkinliğinin artırılması gerektiği önerilerde vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere model olacağı düşünülerek değerleri öğretenlerin bu değerleri taşıması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik bir diğer önerisi ise değerlerin öğrencilere aktarılmasına ilişkin eğitimler almaları gerektiği şeklinde olmuştur.

Öneriler

Öğretim programında yer alan kök değerlerle ilgili olarak dokümanlar taranarak ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda felsefe tarihindeki yeri ve eğitim sistemine yansımaları için elde edilen bulgulardan yola çıkılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmanın sonuçlarında öğretim programında yer alan on kök değerlerin felsefe tarihindeki konumları ve ifade ettikleri anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Bu on kök değerden kimisinin (adalet, sevgi gibi) düşünürler tarafından temel değerler olarak kabul edildiği kimisinin ise bu temel değerlerden gelişen ara değerler olduğu görülmüştür. Değerler eğitiminin öğrencilere aktarılmasına önem veren öğretim programları geliştirilirken belirlenen değerlerin bu bakımdan gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

2. Öğretim programında yer alan on kök değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağı ile ilgili bilgilerin eksikliğinin öğretmenlere zorluk yaşattığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadığı bu zorluğu gidermek için öğretim programında yer alan değerlerin nasıl aktarılacağı ile ilgili yönergelerin yer aldığı bir kılavuz kitap faydalı olabilir.

3. Öğretim programında yer alan içerikleri aktarmak için öğretmenlerin kullandığı başlıca materyallerden biri olan ders kitaplarının öğretim programındaki değerleri aktarmada daha etkin hâle getirilmesi, ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin öğretim programında yer alan değerlerin tümünü kapsayacak şekilde tasarlanması sürece katkı sağlayabilir.

4. Öğretmenlerin değerleri aktarırken pek çok yöntem ve teknik kullandığı görülmüştür. Değerleri aktarırken ek materyallere ihtiyaç duyduğu belirlenen öğretmenler için değerler eğitime katkı sağlayacak çeşitli materyallerin geliştirilerek okullara gönderilmesi uygun olabilir.

5. Öğretmenlerin değerler eğitimi için öğrencilerle geçirecekleri vakitlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin vakit geçirebileceği ders dışı faaliyetlerin etkinleştirilmesi sürece katkı sağlayabilir.

6. Öğrencilerin değerleri edinmesinde öğretmenlerin rol model olması da büyük önem taşımaktadır. Sabır değerini öğrenciye kazandırmak isteyen bir öğretmenin sabırsız davranışlarda bulunması süreci olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla öğrenciler için istenen değerlere öncelikli olarak öğretmenlerin sahip olması gerektiğinden, öğretmen yetiştiren fakültelerin de bu değerlerle ilgili farkındalığı artırması süreci olumlu yönde etkileyebilir.

7. Tüm öğretmenlerin ve okul personelinin değerler eğitimi konusunda bilgilendirilmesi sağlayacak eğitimlerin planlanması sürecin sağlıklı işlemesi için faydalı olabilir.

8. Değerler eğitiminde önemli bir paydaş olan ailenin okul ile bağının kuvvetlendirilmesi için okul ile aile arasındaki etkileşimi artıracak faaliyetlere yer verilmesi değerler eğitime katkı sağlayabilir.

9. Öğrencilerin değerleri örtük olarak öğrenebilmesi için sınıf ve okul ortamının bu bağlamda tasarlanması; okulda yer alan sınıf düzeni, görsel materyaller, tablo ve panoların değerler eğitimindeki etkisinin artırılması faydalı olabilir.



KAYNAKLAR

- Abelardus, P. (1993). *Bir Mutsuzluk Öyküsü (Felaketler Tarihi)*. (Çotuksöken, B. Çev.) Ankara: Remzi Kitabevi.
- Ağırman, F. ve Özdemir, F. (2012). İslam Düşüncesinde İrade Problemi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 17-26. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/pausbed/issue/34727/383937>
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302506>
- Akalın, K. (2016). Hristiyanlığın Kaynağı ve Karşıtı Olarak Stoa Felsefesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 63-86. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/kosbed/issue/43168/524816> 18.06.2019.
- Akgün, E. (2011). Antikçağ Yunan Felsefesi: Mito-Poetik Olandan Etiko-Politik Olana. *Arkeoloji ve Sanat Dergisi*, (138), Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/39421810-Antikcag-yunan-felsefesi-mito-poetik-olandan-etiko-politik-olana.html>.
- Akgün, E. (2013). Ortaçağ'da Özgürlük Arayışı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 120-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/181801>
- Akpınar, B., ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2). 105-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715475>
- Aksu, İ. (2018). *Farabi'de Temel Erdemler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akşit, M. (2018). Fârâbi Düşüncesinde Bir Erdem Olarak Adâlet. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, (15), 23-40. Erişim adresi: [http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1345747123_02_Aksit_\(23-40\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1345747123_02_Aksit_(23-40).pdf)
- Akyol, A. (2012). Ahlâk-ı Nâsırî'de Ahlâk ve Siyaset İlişkisi: Sevgi Erdemi Merkezli Bir Okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 7-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/302430>
- Alkan, Y. (2018). Aquinas ve Abelard'ta Adalet ve İktisadi Adalet. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 150-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobad/issue/40611/465636>

- Altuner, İ., ve Özkan, F. (2016). Eğitimin Platoncu Temelleri ve Platoncu Eğitim Anlayışının Eleştirisi. *Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı*, 89-106. Erişim adresi: <http://www.igdir.edu.tr/Addons/Resmi/announc/4508/I%C4%9EDIR%20%C4%B0LAH%C4%B0YAT%20ULUSLARARASI%20A%C4%B0LE%20%C4%B0%C3%87%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20%C3%87ALI%C5%9ETAYI.pdf#page=98>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arıcı, M. (2015). Erdemlerin Tasavvuru ve Tanımı: Taşköprizade'nin Erdem Şemaları. *Dîvân*, 20(38), 1-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/254679>
- Aristoteles, (1999) *Eudemos'a Etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Dost Yayınları.
- Aristoteles (2005). *Nikomakhos'a Etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Kebikeç Yayınları.
- Arslan, A. (2017a). *İlkçağ Felsefe Tarihi: Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A. (2017b). *İlkçağ Felsefe Tarihi: Helenistik Dönem Felsefeleri: Epikürosçular, Stoacılar, Septikler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Mevlânâ'nın Aşk ve İnsan Felsefesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (16). Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/276274-Mevlana-nin-ask-ve-insan-felsefesi.html>
- Arslantürk, Z. ve Arslantürk, A. (2013). *Uygulamalı Sosyal Araştırma: Metot ve Teknikler, SPSS*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ay, V. (2013). Nietzsche'de 'Merhamet' Kavramının Yeniden Değerlendirilmesi. *Beytulhikme Felsefe Dergisi*, 3(1), 199-215. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/beytulhikme/issue/3488/47435>
- Aydın, F. (2004). Pavlus'un Ahlak Anlayışı. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(9). <http://www.ifdergisi.sakarya.edu.tr/article/view/1052000189/1052000179>
- Avcı, M. (2018) Seneca Etiğinde Bilgi, Erdem ve Mutluluk İlişkisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (10), 67-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temasa/issue/42896/518720>
- Bacanlı, H. (2011). Değer Değer Midir? *Eğitime Bakış*, (19), 18-21. Erişim adresi: http://vizyon21y.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Degerler_Egitimi/Deger_Deger_midir.pdf

- Bacanlı, H. ve M. A. Dombaycı (2012, Kasım). *Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı*. 2. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2013). Değer Eğitimi: Sorular ve Sorunlar. *Gelenekten Geleceğe Kültür-Sanat Dergisi*, 1(3), 44-55. Erişim adresi: <http://www.gelenektengelecege.com/deger-egitimi-sorular-ve-sorunlar-hasan-bacanli/>
- Bacanlı, H. (2015). Değer Eğitimine Bir Çözüm olarak Değer Bilinçlendirme. A. G. Saygın ve M. Saygın (Editörler), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (ss.21-28)*. Erişim adresi: <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE-GELECEK-ARAYI%C5%9ELARI-C%C4%B0LT-11.pdf#page=59>
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87458>
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 195-213. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/25711336.pdf>
- Bamkin, S. (2016). Moral education at Japanese elementary school. Erişim adresi: [https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/report documents/Bamkin%20S%20Report%202015%20Final_0.pdf](https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/report%20documents/Bamkin%20S%20Report%202015%20Final_0.pdf)
- Bamkin, S. (2018). Reforms to strengthen moral education in Japan: a preliminary analysis of implementation in schools. *Contemporary Japan*, 30(1), 78-96. Erişim adresi: <https://www.dora.dmu.ac.uk/bitstream/handle/2086/15221/Bamkin%20-%20Reform%20ME%20in%20J%20preliminary.pdf?sequence=1>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Başdemir, Y. H. (2005), İskoç Aydınlanma Etiği: Hutcheson, Hume, Smith. *Liberal Düşünce Dergisi*, (37), 1-19. Erişim adresi: <http://www.liberal.org.tr/upresimler/makaleler/iskoc-aydinlanma-etigi.pdf>
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5). 427-440. Erişim adresi: http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/515635663_22BerkantHasanG%C3%BCner-vd-sos-427-440.pdf

- Bezci, B. (2005). Kant Ve Hegel'in Felsefesinde Etik Anlayışı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5 (9), 48-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28433/302862>
- Bilgin, Ö. (2009). Petrus Abaelardus Skolâstığı: Sic et Non. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 113-133. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/46985>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: cognitive and affective domains*. New York: David McKay.
- Bolay, S. H. (1997). *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bolton, K. H. (2015). *Moral education in Japan the coming of a new dawn, abe s new moral education* (Unpublished master's thesis). University of Oslo, Oslo, Norway.
- Caka, E. (2009). *Pavlus'un Mektupları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556. doi: 10.12738/estp.2014.4.1605
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29175/312420>
- Çetin, N., ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191-203. doi: 10.20981/kuufefd.03311
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayınları.
- Character.org. (2019). *The 11 principles of effective character*. Erişim adresi: <https://www.character.org/category/the-11-principles/>
- Çifci, Y. (2016). Ahlak ve Ahlaksızlık Arasında Nietzsche. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-73. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/pesausad/issue/26079/274883>
- Chang, R. (2015). Value pluralism. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(25), 21-25. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.63090-8
- Çilingir, L., ve Küçükali, (2004). Immanuel Kant'ın Eğitim Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10). 81-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31404>

- Çilingir, L. (2018). Platon'dan Tusi'ye Sevgi Siyaseti. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (8), 73-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/409546>
- Comte-Sponville, A. (2004). *Büyük Erdemler Risalesi*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (1995).
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (1997).
- Çubukçu, I. A. (1999). Yunus Emre ve din felsefesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/586027>
- Çüçen, A. K. (2000). *Ortaçağ Felsefe Tarihi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Dağ, A. (2017) Ahlâkın Sekülerleşmesinde David Hume Etkisi. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları*, (36), 221-236. Erişim adresi: [file:///C:/Users/Ecem%20S.COLAK/Downloads/AHLAKIN_SEKULERLESMESINDE_DAVID_HUME_ETK%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ecem%20S.COLAK/Downloads/AHLAKIN_SEKULERLESMESINDE_DAVID_HUME_ETK%20(1).pdf)
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., Seligman, M. E., & Kandemir, F. (2005). Paylaşılan Erdemler: Kültür Ve Tarih Boyunca Değer Verilmiş İnsan Güçlerinin Bir Noktada Birleşmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 173-201. çev. Fatih Kandemir. Erişim adresi: http://earsiv.erciyes.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12432/1487/PAYLA_ILAN%20ERDEMLER_%20K_LT_R%20VE%20TAR_H%20BOYUNC_A%20DE_ER%20VER_LM_%20_NSAN%20G_LER_N_N%20B_R%20NOKTADA%20B_RLE_MES_%5b%23299760%5d-285878.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Demirci-Gedük, N. (2007). *Platon'un eğitim anlayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Demirkol, M. (2016). İslam Ahlâk Felsefesinde Erdem Kavramı. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2 (Special Issue 1), 266-283. doi: 10.14486/IJSCS96.
- Descartes, R. (1992). *Ahlak Üzerine Mektuplar* (M. Karasan, Çev.). Ankara: MEB Yayınları. (1657).
- Descartes, R. (1994). *Metot Üzerine Konuşma* (S. Sel, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınevi. (1637).
- Descartes, R. (2013). *Ruhun İhtirasları* (M. Özdil, Çev.). İstanbul: Kumsaati Yayınları. (1649).
- Descartes, R. (2018). *Felsefenin İlkeleri* (M. Akın, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (1644).

- DfE. (2014). Promoting fundamental British values as part of smsc in schools. Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf
- Dilaver, B. B. (2019). St. Thomas Aquinas: Yeni Bir Dönemin Felsefesini Kurmak. S. Üye, N. Özdemir, Z. İspir, F. Kaya ve E. Ç. Yıldız (Editörler). *Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar – VIII*, ss. (134-152). Erişim adresi: <https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/yayinlar/kitaplar/doc/HFSA28.pdf>
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, M. (2014). Dinlerde ve İslam Kültüründe Sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 93-130. Erişim adresi: <http://Dergipark.Org.Tr/Rteuifd/Issue/28236/299771>
- Dombaycı, M. A., ve Demircioğlu, A. (2010) Gazâlî’de Zorunsuzluk ve Ahlâk. *BİDDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 61-71. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Aytekin_Demircioglu/publication/282246597_GAZALI'DE_ZORUNSUZLUK_VE_AHLAK/links/5624a52008ae93a5c92cbeec/GAZALIDE-ZORUNSUZLUK-VE-AHLAK.pdf
- Durak, N. (2008). Mevlânâ’nın Ahlâk Öğretisinde İyi ve Kötü Kavramları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 1-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/215605>
- Elmalı, O. ve Özden, H. Ö. (2017), *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, İstanbul: Bilge Yayınları.
- Epiküros. (2014). *Özdeyişler Mektuplar ve Aforizmalar* (G. Renas, Çev.). İstanbul: Arya Yayıncılık.
- Epiküros. (1949). *Herotodos’a Mektup* (M. Karasan, Çev.), İstanbul: Devlet Kitapları.
- Erdemli, A. (1999). Spinoza’nın Ahlak Anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, (27), 115-157. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/14392>
- Erdemli, A. (2001). Yaşama Sorunu Bakımından Akıl-Sevgi Bağlamı (Platon). B. Çotuksöken (Editör), *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe*. (ss. 266-283). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Ergan, N. G. (1999). Siyasetnamelerimizde Çizilen “Devlet Adamı” Portresinin Temel Özellikleri. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 27-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234724>
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3). 11-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88406>

- Fârâbî, E. N. (1993). *Tenbîh alâ Sebîli's-Sa'âde (Mutluluk Yoluna Yönelme)* (H. Özcan, Çev.). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Fârâbî, E. N. (2001). *El-Medinetü'l Fazıla (İdeal Devlet)* (N. Danışman, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.
- Ferguson, J. (2017). *Moral values in the ancient world*. United Kingdom: Routledge.
- Florida Department of Education (2019). *Climate & discipline*. Erişim adresi: <http://www.fldoe.org/safe-schools/sesir-discipline-data/climate-discipline.stml>
- Frankena, W.K. (1967). Value and valuation, Paul Edwards (ed.) *Encyclopedia of Philosophy*. New York: Macmillan.
- Frankena, W.K. (1968). Educational values and goals: some dispositions to be fostered. *The Monist*. (52), 1-10. doi: 10.5840/monist19685219
- Gazâli. (2018). *Ey Oğul* (H. Ünal, Çev.). İstanbul: Ravza Yayınları.
- Gazâli. (1985). *İhyâ-u Ulûmiddîn*. (A. Serdaraoğlu, Çev.). İstanbul: Bedir Yayınları.
- Gerim, G. (2017) Çağdaş Yurttaşlığı Kavramak: Temel Yaklaşımlar, Yeni Boyutlar ve Yeni Bir Yurttaşlık Çerçevesi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (56), 155-182. doi: 10.18368/iusoskon.328508
- Gödelek, K. (2008). Kierkegaard'ın İnsan Görüşü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 357-371. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/godelek_kamuran.pdf?ref=Guzels.TV
- Gökalp, N. (2004). Descartes ve Spinoza Düşüncesinde Gerçek İyi Kavramı. *Felsefe Dünyası*, (40), 18-40. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5708749/Descartes_ve_Spinoza_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnncesinde_Ger%C3%A7ek_%C4%B0yi_Kavram%C4%B1
- Gülaçtı, Y. ve Özen F. (2012) Kişisel Sorumluluk Bağlamında İnsanın Kendini Tanıması ve İnsan Doğası. 2 (3). 370-384. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi* Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Fikret_Guelacti2/publication/284189156_PERSONAL_RESPONSIBILITY_IN_THE_CONTEXT_SELFKNOWLEDGE_OF_HUMAN_AND_HUMAN_NATURE/links/5655fa9a08aeafc2aabee335/PERSONAL-RESPONSIBILITY-IN-THE-CONTEXT-SELF-KNOWLEDGE-OF-HUMAN-AND-HUMAN-NATURE.pdf
- Güleç, Y. (2017). Nasîrüddin Tûsî'de Daire ve Merkezi: Bir Erdem Olarak Adalet. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17 (1), 127-145. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/132942698-Nasiruddin-tusi-de-daيره-ve-merkezi-bir-erdem-olarak-adalet.html>

- Gündoğan, A. (2002). Çoğulculuk ve Değer Bunalımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23508/250456>
- Güneş, F. ve Köse, N. (2015). Japonya ve İngiltere’de Değerler Eğitiminin İncelenmesi. A. G. Saygın ve M. Saygın (Editörler), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (ss.1047-1058)*. Erişim adresi: <http://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE-GELECEK-ARAYI%C5%9ELARI%C4%B0LT-21.pdf>
- Güneş, F. (2015). Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller. A. G. Saygın ve M. Saygın (Editörler), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (ss.1-20)*. Erişim adresi: <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE-GELECEK-ARAYI%C5%9ELARI-C%C4%B0LT-11.pdf#page=39>
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar 6. Cilt*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Hukuk Felsefesinin Prensipleri* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sümer Yayıncılık. (1821).
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan* (S. Lim, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (1668).
- Hurka, T. (2016). Value theory. In David Copp (ed.), *The Oxford handbook of ethical theory*. (pp. 357-379). United Kingdom, UK: Oxford University Press.
- Işık, A. (2007). Küfür İman Sınırında: Gazali’de Tasdik Kavramı ve Uzanımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (16), 19-43. Erişim adresi: <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/4330/Ayd%25C4%25B1n%2520I%25C5%259EIK%2520.pdf?sequence=1>
- İskenderoğlu, M. (2005). Thomas Aquinas’ta Mutluluk. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaifd/issue/20610/219644>
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi* (İ. Kuçuradi, Ü. Gökberk, F. Akatlı, Çev.). Ankara: TFK Yayınları. (1781).
- Karaca, M. (2012). Farklılaşma, Bütünleşme ve Birlikte Yaşama Üzerine. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 226-238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47947/606640>

- Karagöz, Y. (2002). Liberal Öğretide Adalet, Hak ve Özgürlük. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-295. Erişim adresi: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/73.pdf>
- Karagözoğlu, H. (2009). Ahlak Düşüncesinde Siyaseti Aramak: İbn Miskeveyh'te "Adalet" Kavramının Siyasî Yansımaları. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 14(27), 93-118. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/254578>
- Karahanoğulları, Y. ve Türk, D. (2018). Siyasal Bedenin Maliyesi: Piketty, Rousseau ve Neoliberalizm. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2018 Özel Sayısı), 1-22. doi: 10.25294/auibfd.463387
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasapoğlu, A. (2010). Bir kişilik özelliği olarak Kur'an'da sadakat. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 119-155. Erişim adresi: <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/4631/makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaya, M. (1987). Muhtaru'l-Hikem ve Mahasinu'l Kelim'de Aristoteles'e İsnad Edilen Hikmetli Sözler ve Bunların Kaynakları. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, (26), 247-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/14385>
- Kayadibi, F. (2007). Mevlâna'da Sevgi, Birlik ve Barış. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10219>
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29179/312454>
- Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Karakter Eğitimi Programları Üzerine Bir Değerlendirme (Georgia ve Florida Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 117-148. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/ded/issue/29168/312354>
- Kılıç, C. (2007). İslam Düşüncesinde Aşk Metafiziği (İbn Sînâ ve Mevlâna'da Aşk Felsefeleri). *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2(4), 321-351. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186854>
- Kılıç, C. (2017). Tasavvufun Doğuşu. B. A. Çetinkaya (Editör), *Doğudan Batıya Düşüncenin Tarihi*. (ss.13-54). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2000) *Kahkaha Benden Yana* (N. Çatlı, Çev.): İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1848).

- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511234>
- Kuçuradi, İ. (1972). *İnsan ve Değerleri*. İstanbul: Yankı Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1996). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Nietzsche ve İnsan*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2014). Eğitimi Yeniden Düşünmek. *Hacettepe Üniversitesi 47. Yıl Dönümü Açılış Konuşması*. Erişim adresi: <https://hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/47KurulusYilDonumu220714.pdf>
- Kuşeyrî, A. (1991). *Kuşeyrî Risalesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kuşpınar, B. ve Ümütlü, A. Y. (2017). Adalet Kavramı Konusunda Gazâlî, İbn Arâbî ve Mevlânâ'nın Görüşlerinin Analizi. *Beytulhikme*. 7 (2), 303-328. Erişim adresi: [http://www.beytulhikme.org/Makaleler/1796465869_16_Kuspınar_\(303-328\).pdf](http://www.beytulhikme.org/Makaleler/1796465869_16_Kuspınar_(303-328).pdf)
- Lecerle, J. L. (1990). *Jean Jacques Rousseau İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma*. (R. N. İleri, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (1954).
- MacIntyre, A. (2006), "Vatanseverlik Bir Erdem midir?". (B. Demir, Çev.). A. Berten (Editör), *Liberaller ve Cemaatçiler* (ss. 235-252). Ankara: Dost Kitabevi.
- Macit, N. (2008). *İmparatorluk Politikalarında Teo-Stratejiler ve Türkiye*, Ankara: Fark Yayınları.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- MEXT. (2019a). *Basic Act on Education*. Erişim adresi: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- MEXT. (2019b). *Curriculum Guidelines*. Erişim adresi: <http://www.mext.go.jp/en/unesco/title04/detail04/sdetail04/1375712.htm>
- Mevlânâ. (2015). *Mesnevî 5. Cilt* (V. Çelebi, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.

- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 93-108. Erişim adresi: <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Beuifd/Issue/3453/47056>
- Mill, J. S (2017). *Faydacılık* (G. Murteza, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (1861).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). 18. Millî eğitim şûra kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Yılı Güncellenen Öğretim Programları. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Ministry of Education Singapore. (2019). Character and citizenship education. Erişim adresi: <https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/character-citizenship-education>
- Miskeveyh, İ. (2013). *Tehzîbu'l-ahlâk* (A. Şener ve İ. Kayaoğlu, Çev.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Nietzsche, F. (2002). *Güç İstenci* (S. Umran, Çev.). İstanbul: Birey Yayıncılık. (1901).
- Ocak, H. (2011a). Bir Ahlak Felsefesi Problemi Olarak Erdem Kavramına Yüklenen Anlamların İlkçağ'dan Ortaçağ'a Evrimi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 79-101. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/20731780-Bir-ahlak-felsefesi-problemi-olarak-erdem-kavramina-yuklenen-anlamin-ilkcag-dan-ortacag-a-evrimi.html>
- Ocak, H. (2011b). Farabi Felsefesinde Bazı İlahi Sıfatların Hürriyet Problemi Açısından Analizi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10(19), 115-145. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/85748>
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/sak_aefd/issue/11234/134081
- Okandan, R. (1941) Kadim Yunanda Aristoteles'den Sonraki Devirlerin Siyasi Telakkileri. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 7(4), 804-830. Erişim adresi: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuhfm/issue/view/1023000458>
- O'Neill, J. (1992). The varieties of intrinsic value. *The Monist*, 75(2), 119-137. Erişim adresi: https://www.pdcnet.org/monist/content/monist_1992_0075_0002_0138_0160
- Ontario Ministry Of Education (2016). *Ontario schools, kindergarten to grade 12: policy and program requirements*. Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng>

- Ontario Ministry Of Education (2019). *The character development initiative. K-12*. Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/apr2008/characterdevelopment.pdf>
- Osmanoğlu, Ö. (2011). *Ortaçağ Siyaset Felsefesinde Adalet*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Öçal, Ş. (2015). Sofistler ve Sokrates. B. A. Çetinkaya (Editör), *Doğudan Battıya Düşüncenin Tarihi*. (ss.117-140). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Önal, R. (2008). Kur'an'da İmani ve Ahlaki Bir Tavır Olarak Sabır. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 439-466. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/221563>
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Cavanmirza, F. (2011). İnsanın Rahmani Yanı Bir Erdem Olarak Adalet ve Hoşgörü (İnsanın Tanrısal Yanına Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 457-472. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erzisosbil/article/view/5000045643/5000042998>
- Özgen, M. (2013). Spinoza'da Aşk Felsefesi. *Beytulhikme*. 3(1), 85-103. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beytulhikme/issue/3488/47428>
- Özkan, E. B. (2014) Seneca'nın Tanrı Anlayışı. *In Memoriam Filiz Öktem*, 203-218. https://www.researchgate.net/publication/309582385_Seneca'nin_Tanri_Anlayisi_surada_In_Memoriam_Filiz_Oktem_Ankara_Universitesi_Dil_ve_Tarih-Cografya_Fakultesi_Eskicag_Dilleri_ve_Kulturleri_Bolumu_Latin_Dili_ve_Edebiyati_Anabilim_Dali_No_415_Ankara_Un
- Öztürk, A. (2007). Rawls'ın Adalet Teorisi ya da Biçimsel Hak Anlayışının Teorik Açmazları Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (37), 57-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusiyasal/issue/599/6041>
- Pattabanoğlu, F. Z. (2015). Seneca'da Felsefe ve Ölüm. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(2), 137-158. Erişim adresi: <http://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/22-07-12012016.pdf>
- Platon (2002). *Devlet* (H. Demirhan, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Platon (2004). *Sokrates'in Savunması* (C. Çetinkaya, Çev.). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Platon (2010). *Diyaloglar* (T. Aktürel, Çev.). Ankara: Remzi Kitabevi.

- Pojman, L. P., ve Fieser, J. (2009). *Ethics: discovering right and wrong*. USA: Wadsworth Publishing.
- Rescher, N. (1969). *Introduction to value theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rousseau, J. J. (2007). *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev* (S. Eyüboğlu Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası KültürYayınları. (1750).
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (1762).
- Salur, B. (2016). Hegel'in Kant Eleştirisi: Hukuk Felsefesi. *Yalvaç Akademi Dergisi* 1 (1), 12-20. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/yalvac/issue/26815/262936>
- Saruhan, M. (2015). Erdemlerin Erdemi: Adâlet. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adamakademi/issue/15865/167240>
- Satıcı, M. (2015). Ahlak-Politika İlişkisi Açısından Machiavelli'nin Politika Teorisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 117-134. Erişim adresi https://www.academia.edu/28291938/Ahlak_Politika_Iliskisi_Acisindan_Machiavellinin_Politika_Teorisi_FLSF_GUZ_2015
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/286951722_Basic_human_values_Theory_measurement_and_applications
- Spinoza, B. (2011). *Etika* (H. Z. Ülken, Çev.) Ankara: Dost kitabevi. (1677).
- Stroll, A., Long, A. A., Bourke, V. J. ve Campbell, R. (2009). *Etik Kuramları*. (M. Türkeri, Çev.). Ankara: Lotus Yayınevi. (1956).
- Sümer, N. (2016). Katolik Mezhebinde Yedi Ölümcül Günah Problemi. *Electronic Turkish Studies Academic Journal*, 11(5), 481-498. doi: 10.7827/TurkishStudies.8748
- Sümertaş, B. (2009). Kur'an-ı Kerim'de Sıdk Kavramı (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_239_259.pdf

- Şenel, A. (1996). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı (Tenkitli Metin)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1). 67-93. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76915>
- The Jubilee Center for Character and Virtues (2015). Character education in uk schools research report. T. Linkona (Ed.) Erişim adresi: http://epapers.bham.ac.uk/1969/1/Character_Education_in_UK_Schools.pdf
- Thilly, F. (2000). *Bir Felsefe Tarihi* (N. Küçük ve Y. Çevik, Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi. (1924).
- Tiryaki, E. (2017). 1950-1980 Yılları Arası Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinlerinin Dil Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 43-55. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/oyea/issue/30325/319960>
- Toktaş, F. (2002). Yunanlı Filozofların Görüşleri Üzerine Risâle. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(3), 171-194. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4527/62277>
- Tokur, B. (2017). Dindarlığın Kurucu Unsuru Olarak Doğruluk. *Electronic Turkish Studies Academic Journal*, 12(27), 359-372. doi:10.7827/TurkishStudies.8748
- Topkaya, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 637-652. Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt17Sayi1/JKEF_17_1_2016_637_652.pdf
- Torun, T. (2018) Ahlaki Bir Kavram Olarak “Erdem” in Tanımı ve Eğitim İlkeleri. H. N. Aslanoğlu ve S. Özil (Editörler), *Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi*. (ss. 121-131). Erişim adresi: https://www.yekder.org/images/yayinlar/iek_2018_bildiri_kitabi/iek_2018_bildiriler_kitabi.pdf
- Töle, M. H. (2005). *Immanuel Kant'ta Özgürlük ve Sorumluluk İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Turan, İ. (2014) Karakter Eğitimi: Amerika Örneği. *Marife*, 14(1), 75-92. doi: 10.33420/marife.436275

- Turan, Y. (2016). İbn Miskeveyh’de Erdem Kavramı ve Temel Erdemler. *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 7-35. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/nkuifd/issue/24558/260086>
- Tûsi, N. (2013). *Ahlâk-ı Nâsırî*. (A. Gafarov ve Z. Şükürov, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Türkan, M. ve Aşkın, Z. (2013). David Hume’un Siyaset Felsefesinin Epistemolojik ve Etik İçerimleri. *Beytulhikme*, 3(2), 25-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40525>
- Türkben, Y. (2010). Descartes’ın Ahlâk Ve Mutluluk Anlayışı. *Hikmet Yurdu*, 3(5), 239-250. Erişim adresi: <http://www.hikmetyurdu.com/index.php/hikmetyurdu/article/view/90/pdf>
- Türker, Ö. ve Aksu, İ. (2018). Fârâbî felsefesinin temel erdemleri. Edebali İslamiyat Dergisi, 2(4), 25-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/565596>
- Türkeri, M. (2009a). Aristotelesçi Etik ile İlgili Bazı Yanlış Anlamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 83-101. Erişim adresi: http://isamveri.org/pdfdrgr/D00036/2009_30/2009_30_TURKERIM2.pdf
- Türkeri, M. (2009b). Din Felsefesi Tarihinde Etik Sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 35-52. Erişim adresi: http://ktp.isam.org.tr/pdfdrgr/D00036%5C2009_30/2009_30_TURKERIM.pdf
- Urhan, V. (2016). Siyaset Felsefesinde Adalet, Eşitlik, Özgürlük. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 103-119. DOI: 10.20981/kuufefd.74372
- Uysal, E. (2004). Kindî ve Fârâbî’de Akıl ve Nefs Kavramlarının Ahlakî İçeriği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 141-156. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143857>
- Uysal, E. (2005). Dindarlığın Ahlâkî Temeli Üzerine Bazı Düşünceler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-59. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/uluifd/issue/13490/162995>
- U.S. Department of Education 2002-2007 (2002). *Strategic Plan*. Erişim adresi: <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/plan.pdf>
- U.S. Department of Education (2005). *Character education*. Erişim adresi: <https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>
- Ülken, H. Z. (1981). İbn Sina'nın Felsefesi. *Felsefe Arkivi*, (22-23), 55-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/14518>

- Ülken, H. Z. (2016a). *Ahlâk*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2016b). *Bilgi ve Değer*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ürek, O. (2007). Kant'ta Etik Değerler Olarak Özgürlük ve Saygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 189-197. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23133/247094>
- Weber, A. (1993). *Felsefe Tarihi* (H. V. Eralp, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları. (1908).
- Vatandaş, S. (2017). Felsefenin Kadim Bir Konusu Olarak Ahlâk ve Ahlaki Eylemin Amacı Olarak “Mutluluk”. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 1-9. Erişim adresi: http://www.uyasad.com/FileUpload/as907385/File/Isaniye_vatandas_felsefenin_kadim_bir_konusu_olarak_ahl%C3%A2k_ve_ahlaki_eylemin_amaci_olarak__mutluluk_.pdf
- Versenyi, L. (1995). *Sokrates ve İnsan Sevgisi* (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Gündoğan Yayınları. (1963).
- Yaran, C. S. (2012). Mevlana'nın Yedi Öğüdü: Evrensel Erdemler, Kozmik Temellendirmeler ve Aidiyet Meselesi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 21-48. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/iuilah/issue/980/11033>
- Yazıcı, A. (2001). Epiktetusçu Eğitimde Erdemli İnsan. *Felsefe Dünyası*. (34). 61-68. Erişim adresi: <https://www.tufed.net/arsiv/34.pdf>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16960/177116>
- Yeşilçayır, A. G. C. (2014). Thomas Hobbes'un Geleneksel Siyaset Felsefesine Karşı Çıkışı. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (2). 62-72. Doi: 10.18795/ma.66178
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. (1992). David Hume'un Ahlak Felsefesi. *Felsefe Dünyası*. (3). 66-76. Erişim adresi: http://isamveri.org/pdfdrg/D00615/1992_3/1992_3_YILDIRIMM.pdf
- Yıldırım, Y. (2017). Post-Truth Döneminde Epikuros'ta Mutluluk ve Dostluk Kavramlarını Yeniden Düşünmek. *Fiscaoeconomia*. 1(3). 108-125. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320360071_Post-Truth_Doneminde_Epikuros'ta_Mutluluk_ve_Dostluk_Kavramlarini_Yeniden_Dusunmek

- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748. doi:10.14686/buefad.308908
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302490>
- Yiğittir, S. Ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107339>
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Perason Merrill Parentice Hall.
- Zelyut-Hünler, S. (2003). Adalet. A. Cevizci (Editör). *Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Etik Yayınları.

EKLER



EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba,

Öğretim Programlarında yer alan kök değerlerin eğitime yansımaya durumuna ilişkin görüşlerinizi analiz etmek ve Yüksek Lisans Tezimde bu görüşleri kullanmak üzere araştırma yapıyorum. Bu araştırma sırasında toplanacak verilerin analizinden elde edilecek sonuçların değerler eğitimi ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Görüşme süresince kayıt yapılacaktır. Söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri veya herhangi bir kimlik bilgisi kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

1) Branşınız:

2) Kıdem Yılıınız:

3) Eğitim Durumunuz (Lisans/Y. Lisans/ Doktora):

1. Öğretim programlarının temelinde yer alan on kök değer sizin için ne ifade etmektedir?

-Öğretim programında yer alan değerlerin ne ifade ettiğinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Öğretim programında yer alan değerlerin sınıf ve okul ortamında öğrencilere kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Değerlerin öğrencilere aktarılması için nasıl bir hazırlık süreciniz oluyor?

-Değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullandığınız yöntem ve etkinliklerden bahsedebilir misiniz?

-Değerlerin öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarından faydalaniyor musunuz?

Faydalaniyorsanız, ders kitaplarının değerler eğitimine hangi yönlerden katkısı olduğunu açıklar mısınız?

-Öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere aktarırken kullandığınız ek materyaller var mıdır?

3. Değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

4. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik geliştirilecek politikalar için hangi önerilerde bulunmak isterdiniz?

EK 2. Etik Kurul Onayı

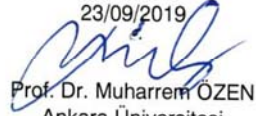
ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/09/2019
Toplantı Sayısı : 11
Karar Sayısı : 325

325- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ecem Saral Çolak**'ın "Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Konumu ile Eğitim Sistemine Yansımaları" başlıklı tezi ile ilgili 12/07/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ecem Saral Çolak**'ın "Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Konumu ile Eğitim Sistemine Yansımaları" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIYDIR
23/09/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.14379182
Konu : Araştırma İzni

01.08.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a)16.07.2019 tarihli ve 2589 sayılı yazınız.

b)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri tezli yüksek lisans öğrencisi Ecem SARAL ÇOLAK'ın "**Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Konumu ile Eğitim Sistemine Yansımaları**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı tüm kademelerdeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Kök Değerlerin Felsefe Tarihindeki Yeri ve Türkiye’de 2017 Yılı Sonrasında Eğitim Pratigine Yansıması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:25.12.2019
Gönderim Numarası	:1238328269
Sayfa Sayısı	:126
Sözcük Sayısı	:35285
Karakter Sayısı	:257351
Benzerlik Oranı	:7
Savunma Tarihi	:06.02.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ecem SARAL ÇOLAK

Tarih: 25.12.2019

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ecem SARAL ÇOLAK

E-Posta Adresi :ecemmsaral@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Akçaabat Meslek Lisesi	2012-2014
Millî Eğitim Uzman Yardımcısı	Millî Eğitim Bakanlığı/ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	2014-2018
Millî Eğitim Uzmanı	Millî Eğitim Bakanlığı/ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	2018-hâlen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2007-2012