

bir nevi bu norm silsilesinin fotoğrafını çeker. Felsefe, etik olarak adlandırılan bir alan geliştirir ve insanı temeldiği zaman değer ve ahlak öznesi olan bireyin birbirleri ile ilişkisini sorgular.

İnsan olmanın mahiyetine yönelik sorgulamalara zemin teşkil eden değer ve ahlak çeşitli bilim dalları tarafından farklı açılardan tasvir edilmeye çalışılmıştır. Örneğin sosyoloji ahlakın toplumsal görünümü ile ilgilenip bir nevi bu norm silsilesinin fotoğrafını çeker. Felsefe, etik olarak adlandırılan bir alan geliştirir ve insanı temeldiği zaman değer.

Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış

Oktay Akbaş*

Özet - Bu çalışmada değer eğitimi akımlarından değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının genel özellikleri açıklanmıştır. Geçmişte genel hedeflerde ifade edilen değerlerin, yeni ilköğretim programlarının bir boyutu haline gelmesi, değer eğitimi akımlarının yeniden bütünlük içinde incelenmesini gerektirmiştir. Bu çerçevede değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının tanımları, kapsamaları, öğretim yaklaşımları, öğretmen rolleri ve temel değerlerinden bahsedilmiştir.

Anahtar Kelimeler - Değer eğitimi akımları, Değer gerçekleştirme, Karakter eğitimi, Vatandaşlık eğitimi, Ahlak eğitimi.

Giriş

Okulların bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi vardır. Beane (1990) duyuşsal eğitimin sosyal ilişkiler ve kişisel çıkarların bütünlüşmesiyle ilgili bilgi, beceri ve değerleri içerdiğini belirtir. Ona göre benlik algısı, değerler, ahlak, etik, inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları, beklentiler ve tutumlar duyuşsal eğitim içindedir (Akt. Bacanlı, 2005). Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlakî gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir.

* Yard. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder. Leming (2000)'e göre okullar varolduğu müddetçe duyuşsal eğitim olacaktır. Çünkü okullar bilginin bilgisizlikten, sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretirler. Kerschensteiner (1954) ise insanların oluşturduğu bütün ekiplerin değerler geliştirmesi gerektiğini ifade eder.

Karakter eğitimi konusunda birçok çalışması bulunan Lickona (1992) değer eğitiminin demokratik bir toplumun başarısı için temel olduğu görüşündedir. Ona göre demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi ise, insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlamalıdır. Bunun anlamı ise insanın en azından “iyi” olmasıdır. Demokrasiyi anlayan ve ahlakî boyutuyla hemfikir olan insanlar, diğerinin haklarına saygı, kanunları kabul, kamu yaşamına gönüllü katılım ve toplumun iyiliğiyle ilgilenirler.

Ahlak ve karakter eğitimiyle ilgili birçok çalışması bulunan Kanad (1951), Cumhuriyetin ilk yıllarında “Okullar hangi özellikte insanlar yetiştirilmelidir? Okulların temel hedefi ne olmalıdır?” sorularını sormuş ve cevap olarak, “Biz okullardan çıkacak kuşağın onur sahibi olmasını, adil, cesur, görev bilinci yüksek ve namuslu olmasını kısaca ahlakî karakterli olmasını istiyoruz.” demiştir. Toplumun iyiliğine ve esenliğine yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaçla hareket eden eğitim kurumlarının görevlerinden biri geçmişte olduğu gibi günümüzde de değer eğitimidir.

Eski ilköğretim programlarında genel hedefler içinde ifade edilmiş olan değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında ifade edilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri kısmında yer almıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcılığın temel yaklaşım olarak kabul edilmesiyle, öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir (MEB, 2005). Özetlemek gerekirse, değerler ve değer eğitimi; ahlak eğitimi, irade eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle öğretim programlarında bulunabileceği gibi okulun düzeni, kuralları, fiziksel ve psikolojik çevresi, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin mesajları

ile örtük program (Yüksel, 2005) boyutunda da bulunabilir. Günümüzde değer eğitimi hem öğretim programları hem de örtük program kapsamına giren uygulamalar ile yapılmaktadır.

Bu çalışmada değer eğitiminin tarihsel gelişimine değinilecek, değer eğitimi akımları ve değer öğretimi yaklaşımları incelenecektir. Değer eğitiminin okuldaki şekillerinin incelenmesinde Kirschenbaum (1995) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu çalışma ile değer eğitimi akımları ve öğretimi yaklaşımları bir bütünlük içinde sunulmuştur.

Değer Eğitimi Akımları

Kirschenbaum (1995)'a göre değer eğitiminde bugüne kadar *değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi* olmak üzere dört önemli hareket ortaya çıkmıştır. Yukarıda verilen değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlakî muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları vardır.

1900'lerin başından itibaren ahlak eğitiminin amaç ve yöntemleri konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bu dönem öncesinde de okullarda öğrencinin akademik başarısını artırmak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek amacıyla ahlak eğitimi yapılmıştır. Değer ve ahlak eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonrası geleneksel yöntemlerle devam etmiştir (Kirschenbaum, 1995). 1960'ın ortalarında ABD'de Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı, 1970'lerin başlarında Kohlberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve uygulanan adil topluluk okulları gibi yaklaşımlar ile telkine dayalı değer öğretimine alternatif öğretim yolları geliştirilmiştir. 1980'lerden sonra vatanseverlik, aile, sorumluluk ve güven gibi geleneksel değerlere dönüş başlamış, 1992 yılında ise Lickona tarafından karakter eğitimi akımına yeniden dikkatler çekilmiştir (Kirschenbaum, 1995; Lickona, 1992; Yüksel, 2005).

ABD'de teorisi ve uygulaması yapılan bu akımlar birçok eğitim sistemini etkilemiştir. Ülkemizde de 1900'lerden itibaren ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi üzerine birçok kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışma yapılmıştır. Bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını ve ahlakî gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yaklaşımlar ise yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır.

Değer Gerçekleştirme

Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Değer sınıflama yaklaşımının popüler olduğu 1960–80 yılları arasında insanlar kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varsın diye bu yaklaşımlar geniş olarak kullanılmıştır. Kavram ilk olarak Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada gencin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (Kirschenbaum, 1995).

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun bütün bu durumlarda etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır. Değer gerçekleştirme akımında bireyin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, bireylerin değerlerini elde etme yolu üzerinde durulur. Böylece bu yaklaşım, öğrencilerin öncelikli değerlerini (değer tercihlerini) açıkça söylemelerini, bu değerleri yansıtmalarını, onları yeniden onaylamalarını ya da değerlendirmelerini ve onları günlük yaşamlarına uygulama ve kullanma yollarını araştırır (Naylor & Diem, 1987).

Değer gerçekleştirme yaklaşımının bir başka amacı, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünceye sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Kirschenbaum (1995), her iki düşünce türünün de 1980’li yıllarda eğitimde önem kazandığını belirtmektedir. İşverenler birçok ilanda işçilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir. İş danışmanlarının da artık işin yapısının değiştiğini ve çok bilgiye sahip olmak yerine, başarı için eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğinin gerekli olduğunu belirtmesiyle, günümüzde birçok eğitim programı eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi merkeze almıştır.

Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi, herhangi bir değer grubunun telkin edilmesi değildir. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesi için, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır.

Değer açıklama: Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı, telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle geliştirilmiştir. 1960’ların sonu ve 1970’li yıllarda özellikle ABD’de etkili olmuştur. Onlara göre genç bireyler veli ve öğretmenlerin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinemadan ve sanat

dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Model sayısının artması karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiyi seçme sürecini öğrenememesine neden olmaktadır. Kendi değerlerinin farkına varmayan gençler karar alma sürecinde akran gruplarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

İnsanlar her gün farklı durumlarla karşılaşır, düşünür, fikir belirtir, karar alır ve harekete geçer. Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağını belirlemesi ve aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972). Simon ve arkadaşları özellikle de bu çağın çocuk ve gençlerinin geçmişe nazaran daha çok seçimle karşı karşıya kaldıklarını, alternatiflerin çok olmasının onların daha çok karmaşaya, anlaşmazlığa ve değer çatışması yaşmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Karar alma sürecinde insanlar inançlarını, değerlerini ve tutumlarını kullandıklarından değerleri üzerine düşünmüş, değerlerini açıklığa kavuşturmuş kişilerin karar alma süreci kolaylaştırılabilir. Bu nedenle gençlerin değerlerini açıklığa kavuşturmaları için yardım edilmelidir.

Bu yaklaşımda öğrencilere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunmaktadır. Bu yaklaşımın altında yatan varsayım, bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacaklarıdır (Welton & Mallan, 1999). Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek, kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Ryan (1991)’a göre öğretmenler sınıf oyunları, sergiler, ihtiyaçlardan hareketle oluşturulmuş alıştırma ve özel konular içeren etkinliklerle öğrencilere değerlerini açıklama fırsatı verebilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (Bacanlı, 2000). Brimi (2008)’ye göre değer açıklama yaklaşımının temelinde, öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin ise bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır.

Değer açıklama yaklaşımda öğrencilere değer empoze edilmeden, zorlama yapılmadan üç ana basamakta değer kazandırılır (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Seçme: Bu basamakta ilk olarak öğrencilerin değerleri özgürce seçmeleri için fırsat verilir. Mevcut seçeneklerden hareketle alternatifler oluşturulur ve her alternatifin olası sonuçları düşünülerek değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda seçim yapılır.

Ödüllendirme: Bu basamakta öğrencinin, seçtiği değerden tatmin olması ve seçtiği değeri açıkça çevresine iletebilmesi gerekir.

Hareket: Bu basamakta bireyin seçtiği değere uygun davranması beklenir. Bu hareket yaşamının tümünde tutarlı bir şekilde devam edebilmelidir.

Basamakların uygulanması ile öğrencilerin değerlerini açıklığa kavuşturması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılır.

Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel (mahrem) alanına girme, öğretmeni bir gelişim danışmanı veya psikiyatristi rolüne büründürme, ahlakî olan ve ahlakî olmayan konuların ayırt edilmesinde başarısızlık ve bütün değerlerin önemini eşit olarak görme gibi konularda eleştirilmiştir. Karakter eğitimi üzerine çalışmaları olan Lickona (1992) ise bu yaklaşım ile birlikte bireyciliğin okullara girdiğini belirtmiştir. Ona göre bu yaklaşım öğretmenlere, “Öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerlerini anlamasına yardımcı ol.” demiştir. Leming (2008) ise değer açıklama yaklaşımının başarısına ilişkin deneysel kanıtların az olmasına rağmen değer açıklama uygulamaları içeren kitabın ABD’de 600.000’den fazla sattığını belirtmiştir.

Değer analizi: Bireyin kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etme amacıyla kullanılan öğretim yaklaşımlarından biri ise değer analizidir. Değer analizi yaklaşımında değer içeren problemler üzerinde duygusal olmadan, akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde durulur. Bu yaklaşımda öğrenciler çözüme yönelik görüşler ortaya atar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşır (Naylor & Diem, 1987). Ryan (1991) bu yaklaşımda öğrencilerin örnek olaylardan hareketle ahlakî düşünme becerisini kazandıklarını ifade eder. Ona göre öğrenciler aynı zamanda bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler.

Bu yaklaşım ile öğrenciler, değerlerin neden önemsenmesi ve neden değerlere uygun yaşanması gerektiği konusunda ikna olur. Bu yaklaşımda “başkalarının eşyalarını almamalıyız” şeklinde öğütler verilmek yerine, bulduğu cüzdanı sahibine iade eden öğrencinin davranışının neden doğru ve dürüst olduğu her yönüyle tartışılır. Bu nedenle öğütler vermekten daha etkilidir (Erdem & Akman, 1998).

Değer analizi bilimsel problem çözme basamaklarıyla benzerlik gösteren yedi aşamada yapılır (Welton & Mallan, 1999; Ryan, 1991).

1. Problemin tanımlanması.
2. Problemin ve alternatif yolların açıklanması.
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmin edilmesi.
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların öngörülmesi.
5. Oluşacak durumun yeniden tanımlanması.
6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması.
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma.

Aşamalar öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar uygulanır. Değer analizinde de birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Grupların küçük olması durumunda, dikkat dağıldığında özetleme yapılırsa, yeterli zaman varsa ve örnek problemin içeriği yeterliyse amacına ulaşması kolaylaşır (Welton & Mallan, 1999). Değer analizi birçok eğitimci tarafından faydalı görülen ve ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde uygulanabilen bir yaklaşımdır (Ryan, 1991).

Ahlakî Muhakeme: Bireylerin ve toplumun ahlakî gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan ve bu amaçla “adil topluluk okulları” kuran Kohlberg de öğrencilerinin ahlakî akıl yürütme becerisi geliştirmelerine çalışmıştır. Adil topluluk okulunun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu okulda kararların tümü ahlakî tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır (Yüksel, 2005). Kohlberg ayrıca öğrencilere ahlakî ikilem içeren hikâyeler vererek onların ahlakî yargılarını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlakî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlakî ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (Leming, 2000).

Öğretmen uygulama sırasında sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Araştırmalar öğrencilerin görüş belirtme sırasında diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir (Ryan & Bohlin, 1999). Bu yaklaşımda öğrenci, hayatın

gelecekte ona sunmasının olası olduğu durumları dolaylı olarak tecrübe eder. Öğrenci gelecekteki davranışının toplumun genelinin tercih edeceği standartları karşılayıp karşılamadığını anlar (Brimi, 2008). Bu yöntemde esas amaç öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlakî ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlakî gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemlidir.

Karakter Eğitimi

Karakter binlerce yıldır toplumlar da önemsenen ve insanların taşıması gereken bir özellik olarak görülmüştür. Literatür tarandığında karakterin değerlerin organize edilmiş bütünü (Kerschensteiner, 1954), insan iradesinin sabit ve istikrarlı bir hale gelmesi (Kanad, 1951) ve insanın alışkanlıklarının tümü (Lickona, 1992) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kişinin karakteri, içselleştirdiği değerlere ve alışkanlıklara bağlı olarak kendisine ve topluma faydalı olacağı gibi, hem kendine hem de topluma zarar verecek şekilde de olabilir. Kanad (1951) bu nedenle karakteri ahlakî olan ve olmayan şeklinde ikiye ayırmıştır. Davranışları yönlendiren ilkelerin toplumun ve zamanın ahlakî ilkelerine uygun olması ahlakî karakter, bencillik gibi kuvvetlerin bireyin istikrar ve dengesini bozması ise ahlakî olmayan karakter olarak isimlendirmiştir. Ona göre karakter kelimesini ister ahlakî, ister ahlak dışı olsun yalnız tutarlı hareketler için kullanmak gerekir. Herkes iyi veya kötü sahada olsun diğerlerinin hareketlerinin tutarlı olmasını ister.

Lickona'ya (1992) göre, karakter amaçlı eğitimden geçmiş birey, zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Çünkü iyi vatandaş zekâsını diğerlerinin iyiliği için kullanır ve daha iyi bir dünya kurmak için çalışır. Gough (2001) ise insanları, kişilik özelliklerinden dolayı (sessiz, utangaç, coşkulu vb.) değil, dürüst ya da yalancı, başkalarını düşünen ya da bencil, saygılı ya da saygısız, güvenilir ya da güvenilmez biri olduğundan övüp ya da yediğimizi ifade etmiştir.

Karakter ancak değerlerle inşa edilebilir. İnsanlar arasında öne çıkan, hayran olunan ve saygı duyulan insanın özellikleri hep aynıdır. İyi karakterin tanımı aynı zamanda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin de cevabıdır. Alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve içten kişiler diğer insanlar tarafından karakterli insan olarak nitelendirilmektedir (Kelley, 2003). Gauld ve Gauld (2002), toplumda ve okullarda başarı ve karakter olmak üzere

iki tür kültür bulunduğunu belirtmektedir. Başarı kültüründe, meslek, ücret, bizim ev, bizim yöre, bizim araba, tatilin nerede geçirileceği ve gösteriş öne çıkarılırken, karakter kültüründe diğerlerine ve topluma hizmet, dürüstlük, cesaret, model olma, güven, azimli olma ve onur daha önemlidir. Başarılı bir karakter eğitimi için okullarda ve ailede karakter kültürü öne çıkarılmalıdır. Ryan & Bohlin (1999) ise karakter eğitiminin tek bir ders değil okul yaşamının tümünde bulunmasını ve okulların sorumluluk, çok çalışma, onur ve dürüstlük için bir erdemler toplumu ve modeli haline getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Thomas Lickona'nın (1992) *Educating for Character* isimli kitabı karakter eğitimi konusuna yeniden dikkatleri çekmiştir. Lickona (1992) Amerikan toplumundan hareketle karakter eğitime olan ihtiyacı çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu tespitlerden bazıları şunlardır.

ABD'de gençler arasındaki suçluluk Kanada'ya göre 7 kat Japonya'ya göre ise 40 kat daha fazladır. 100.000 genç üzerinde yapılan araştırmada gençlerin yarısının ömründe bir kez hırsızlık yapmış olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birbirlerine karşı şiddet kullanması artmaktadır. Amerika'da her yıl 14 yaşın altında 14.000 kız, çocuk doğurmaktadır. 1970 yılında para önemli diyenlerin oranı yüzde 40 iken, 1987'de bu oran yüzde 76'ya çıkmıştır. Üç ergenden birinin ciddi alkol problemleri vardır.

1980 sonrası ortaya çıkan bu ve benzeri gelişmeler geleneksel değerlere dönüşü hızlandırmıştır. Toplum eleştirmenleri, veli grupları, dinî liderler ve siyasal partilerin çoğunluğu saygı, sorumluluk, bireysel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerlere daha çok vurgu yapmaya başlamıştır (Kirschbaum, 1995). Bu dönemde siyasal anlamda muhafazakârlık, sosyal düzen ve geleneksel değerler öne çıkmıştır. Bu dönemde 1960'ların tersine değer açıklama ve değer sınıflama yerine değer telkinine vurgu yapılmıştır (Leming, 2000).

Lickona (1992) karakter eğitiminin her demokratik ve özgür toplum için bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu eğitimin verilmesinde sadece okulların değil aynı zamanda toplumların da sorumlulukları vardır. Bu sorumluluk, iki temel değer okullarda etkili bir biçimde öğretilmesini zorunlu kılar. Bu temel değerlerden biri insanları, diğer canlıları ve doğal çevreyi değerli görmeyi gerektiren saygı, diğeri ise davranışlarının hesabını yapmayı, davranışlarının sonucunu kabul etmeyi ve görevi başarmayı gerektiren sorumluluktur. Ona göre bu iki temel değer okuldan devlete bütün sosyal yapılar için gereklidir.

Saygı, diğer insanlardan hoşlanmasak bile onlara iyi davranmamızı, büyük küçük bütün toplumların temeli olan emniyetin oluşması için otorite ve mülkiyeti kabul etmemiz gerektiğini ifade eder (Lickona, 1992). Saygı vasıtasıyla bir kişi, diğerlerinin de kendisi gibi haklara sahip olduğunu anlar ve diğerlerine, dürtüst, nazik ve düşünceli davranır (Kirschenbaum, 1995).

Lickona (1992) sorumluluğu saygının genişlemiş şekli olarak tanımlamış, kişinin diğer insanlara saygı gösterdiğinde onlara değer verdiğini, değer vermenin ise onların iyiliği için sorumluluk hissetmeyi gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca sorumluluk sahibi olmak, ailede okulda ve iş hayatında bir mesleği veya görevi başarmayı gerektirir. Çünkü yetişkin olarak hayata atılacak bireyler, hastanelerin güvenliğini sağlar, otomobil üretir, tren kullanır ve nükleer reaktörleri tamir ederler.

Lickona (1992), karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun sadece okullarda değil bütün toplumda olduğunu belirtmiş ve toplumların sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

1. Yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik hükümete destek olabilirler.
2. İyi karakter kendiliğinden biçimlenmez. Öğretim sürecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun sürede gelişir.
3. Çocukta geliştirilmiş iyi karakter ilk olarak ailenin sorumluluğundadır. Sonrasında toplumun, okulun, dinî kurumların ve gençlere hizmet veren diğer grupların sorumluluğunda biçimlenir.
4. Vatandaş yetiştirme ancak etkili akademik öğretim ve karakter geliştirmekle mümkün olabilir.
5. Etkili karakter eğitimi ile olumsuz öğrenci davranışları azalır, akademik başarı artar ve gençler sorumluluklarını bilen vatandaşlar olur.

Karakter eğitiminde değer gerçekleştirme yaklaşımlarının tersine öğretmenler model olurlar, öğrencilerin ahlakî karakterlerini geliştirmeye çalışırlar, ahlakî konularda kendi görüş ve düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade ederler. Kısaca hayatta neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirtirler (Ryan & Bohlin, 1999).

Karakter eğitiminde hangi yaklaşımlar kullanılmalıdır? Bu sorunun cevabını vermek için Ekşi (2003) literatürü taramış ve aşağıdaki örneklerle ilgili geniş bilgi vermiştir. Karakter eğitiminde bazı uygulamaların ahlakî muhakemeye, bazıların ise erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulan-

masına vurgu yaptığı (Thomas, 1991), bazı uygulamalarda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun edebi ürünler kullanıldığı, ayın değerini ve sınıf etkinliklerini içeren bülten hazırlandığı (Milson, 2000), problemli bir okulda ise, disiplinle ilgili düzenlemelerin gözden geçirildiği, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildiği ve derslerde değer tartışmalarına ve ilgili hikayelere (Bernardo & Neal, 1997) yer verildiği görülmüştür (Akt. Ekşi, 2003).

Vatandaşlık Eğitimi

İnsanların bir arada yaşamaya başlaması ve sosyal kurum ve organlar oluşturarak örgütlenmesi sonucunda devletler ortaya çıkmıştır. Toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenli ve uyumlu olabilmesi için yazılı kurallara ve değerlere ihtiyaç vardır. Değerler toplumda oluşan gayri resmi ilişkilerde önemli bir rol oynarken, hukuk resmî ilişkileri düzenler. Vatandaşlık eğitimi ise bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinir (Duman, Karakaya & Yavuz, 2001).

Kirschenbaum vatandaşlık eğitimini ülkenin kanuni ve siyasi ilkelerinin verildiği bir eğitim olarak görmüş, bu eğitimin kamunun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, vatanseverlik vb. değerleri kapsadığını belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, değer ve davranışları içerir. Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ders kitapları içinde yer alır ve kanun ilişkili eğitim olarak da geçer (Kirschenbaum, 1995). Vatandaşlık eğitimi, milli birlik ve beraberliğin sağlanmasında dayanışmanın önemini vurgular. Ulusal güvenliğin sağlanmasında dayanışma ruhundan hareket edilmektedir. Hukuk kuralları toplumsal yaşamı düzenleyici kurallar koyar ve bu kurallar ile bireyin hatalı davranışını yaptırımlar ile sınırlar. Devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünü olan hukuk, devlet tarafından okullar vasıtasıyla öğrencilere aktarılır (Doğan, 2002).

Okullar, topluma yeni katılan bireye, diğer insanlarla ve devletle olan ilişkilerindeki hak ve görevlerini öğretirler. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur. Bu durumu sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi okulun görevi haline gelmiştir. Okullar bu görevi yerine getirirken (Kanad, 1951) gençlere devletin yapısı, görevleri, kurumları hakkında bilgi vermeli, devleti ve kurumlarını sevdirmeli, gençlerin kalplerini millete bağla-

malı ve onların devlete karşı görevlerini kolaylıkla yapabilmelerini sağlamak için alışkanlıklar vasıtasıyla iradelerini kuvvetlendirmelidir.

Demokrasiyle yönetilen bir ülkede demokratik değerlerin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Saygı ve sorumluluk demokratik bir toplum yaratmaya yardımcı eder. Kanunla yönetim, fırsat eşitliği, temsili hükümet, kontrol, denge, demokratik karar alma bunların hepsi demokratik yönetimin değerleridir. Demokrasi kişisel haklarımızın korunmasının en iyi yolu olduğundan herkes, kendinin ve çoğunluğun iyiliği için sorumlu davranmalıdır. Demokratik değerlerin kabulü, anlaşılması ve öğretilmesi ülkenin kanunları vasıtasıyla gerçekleşir. Bu değerler vatanseverliğin ne olduğunun açıklanmasına yardımcı eder (Lickona, 1992). Ayrıca demokrasi de sadece vatandaşın istediği şekilde biçimlendirilmesini değil, aynı zamanda diğerleri hakkında düşünmeyi ve eleştirmeyi gerektirir. Vatandaşlık eğitiminde bireyin propagandaya karşı eleştirel düşünmesi ve buna uygun doğru kararlar alması beklenir (Kirschenbaum, 1995). Bütün bunlara ek olarak, vatandaşlık eğitiminin sürekli bir şekilde adaleti, güveni, görev bilincini vurgulaması ve çocukların toplumun ve politik hayatın içinde aktif olarak yer almasını sağlaması gerekir (Rewell & Arthur, 2007).

Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitimi yeni bir konu değildir. Tarihin bütün dönemlerinde ve dünyanın her memleketinde bilinir. Platon ahlak eğitimini okulların görevi olarak görmüş ve aklını kendisine kullandığı kadar diğerinin faydasına kullanabilen vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır (Lickona, 1992). Kirschenbaum (1995) göre ahlak eğitimi genç insanlara iyi ahlaklı olmakla ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisini kazandırır. İyi, güzel, nazik kısaca ahlaklı olmayı öğretmeye çalışır. Bu yaklaşımda ahlakî metinlerle öğretim önemli bir yer tutar. Ahlakî eğitimin amacı insanların ahlakî değerleri bilmesi ve değerleriyle tutarlı davranışlar ortaya koymasıdır.

İnsanlar bir arada yan yana yaşamasaydı ahlaktan söz edilemezdi, çünkü ahlak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünüdür. Ahlakî olarak kötü, diğer insanların zararına olacak şekilde davranmadır. Ahlakî olarak iyi davranış ise, başka insanların hoşlanacağı ve insanlar arasında iyi geçinme imkânları yaratacak olan davranıştır (Güngör, 1998). Ahlakî davranışların hem kendimiz hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olduğu konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır (Montagu, 1964). Hartman, “Değerlerden sıyrılmış, kutsallığını yitirmiş bir dünya da yaşamaya kimse katlanamaz” demektedir (Akt. Akarsu, 1998).

Ahlak bütün toplumu ayakta tutan temel değerler sistemidir. Ahlakî değerlerin hiçe sayılmaları en başta toplum denilen sosyal birliği ortadan kaldırır. Bu olmayınca da hiçbir değer sisteminin ayakta durması mümkün değildir. Herkesin kendi çıkarları uğruna uğraştığı ve başkalarını düşünmediği bir toplumda ne sanat hayatından, ne ekonomik ne de sosyal hayattan söz edilebilir. Bu nedenle Güngör (1998), insanlara zehirli maddelerle faydalı yiyecekleri ayırt edebilecek bilgiyi verdiğimiz gibi onlara iyi davranışla kötü davranışı ayırt edebilecekleri ahlakî bir sistemi vermemiz gerektiğini belirtir.

Güngör (1998), ahlaklı olmayan kişilerin hangi durumda nasıl davranacaklarının önceden kestirilemeyeceğini belirterek, bu insanların her defasında başka türlü davranışta bulunabileceklerini iddia eder. Ahlakî davranışlarında tutarsızlık içinde olanlar, diğer insanları devamlı kararsızlık ve güvensizlik içinde bırakırlar. Böyle bir toplumda ortak değerler konusunda anlaşmaya varılmamıştır. Bunun sonucunda toplumlarda güven duygusu oluşmaz. Toplamlar uyulacak kurallar konusunda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşayamazlar.

İnsanların ürettiği sözlü ve yazılı edebiyat türlerinin tümünde iyilik ve kötülük problemi yer almıştır. Ahlakın temel problemi iyiliğe ulaşma, kötülükten kaçmadır (Fromm, 1993). Bu nedenle ahlakî mirasın topluma yeni katılan bireylere aktarılmasında hikâyeler, biyografiler, tarihi olaylar kullanılır. Bu yolla bireye ahlakî karakterini güçlendirmek için rehberler sağlanır (Ryan & Bohlin, 1999). John Dewey (1959) ahlak eğitiminde karakteri ve davranışı gerçekten etkileyen fikirlerle, donuk ve etkisiz kalan fikirler arasında ayırım yapmıştır. Karakteri ve davranışı etkileyen, geliştiren ve onu daha iyi duruma getiren fikirleri “ahlakî fikirler”, iyi karaktere ve iyi davranışa etki etmeyen fikirleri ise “ahlaklılık üzerine fikirler” şeklinde isimlendirmiştir. Öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek etkili ve canlı ahlakî fikirlerin ancak bütün kurumların, araçların ve okul hayatına ilişkin gereçlerin yardımıyla yapılabileceğini belirtmiştir. Bu tür hayata dönük geniş ahlak eğitimi, okul kurallarını, temel değerleri, okul atmosferini, törenleri, kültür-sanat etkinliklerini ve öğretmen davranışlarını içerir.

Sonuç

Öğrencinin duygu, ahlak ve değer konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal eğitim farklı isimlerle yeni ilköğretim programlarında yer bulmuştur. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “programın değerleri” belirlenmiş, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda “tu-

tum ve değer kazanımları” başlığı altında adalet, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma ve özgüven gibi değerler verilmiş, Matematik Dersi Öğretim Programı’nda değer ve tutumlar, “duyuşsal özellikler ve öz yönetim yeterlilikleri” başlıkları altında işlenmiştir. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nın da programın değerleri belirlenmiş ve değer öğretimine ilişkin açıklamalar verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise değer ve duyuşsal özelliklere ilişkin bir başlık bulunmamaktadır.

Yapılandırıcılığın yeni ilköğretim programlarının temel öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmesiyle öğrenciye, anlamı ya da bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma fırsatı verilmiştir. Ayrıca bilginin, kültürel çevreden, adetlerden ve değerlerden bağımsız olmadığına vurgu yapılmıştır. Bu gelişmeler bilişsel alan kazanımlarında olduğu gibi değerlerin öğretiminde de öğrencilerin aktif olmasını gerekli kılmıştır. Değer eğitimi akımlarından hangisi temel alınır- sa alınsın, öğrencilerin dikkatini ilgili değere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır. Öğretmenler karakterin yalnız hareketle, aktif olmakla geliştiğini bilmelidir (Kerschensteiner, 1954). Etkinliklerle verilen değerlerin öğretmen ve yönetici davranışlarına, törenlere, disiplin anlayışına kısaca örtük program boyutuna etki etmesiyle de değer eğitimi daha etkili hale gelir.

Değer eğitimi akımlarının temsilcileri, değer eğitimine ilişkin görüşler, hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği, değer öğretiminin nasıl yapılacağı, değer eğitiminde öğretmenin rolü gibi konularda farklı fikirler ileri sürmüşlerdir. Değer gerçekleştirme akımında bireyin kendi duygu, inanç ve önceliklerinin farkına varması, onurlu, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemsenirken (Kirschenbaum, 1995), karakter eğitimi akımında bireyin kendine, çevreye ve mülkiyete saygı göstermesi, sorumlu, dürüst, güvenilir, şefkatli, kibar, yardımsever, disiplinli, azimli, tutumlu, sadık, cesur ve iş ahlakına sahip olması önemsenir (Lickona, 1992). Vatandaşlık eğitimi akımında ise ülkenin tarihini, kültürel mirasını, rejimini ve demokratik sistemi anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilmek, anlaşmazlıkları çözmeye, işbirliği ve iletişim becerisi kazanma ve eleştirel düşünebilme gibi değerlere öncelik verilir. Ahlak eğitiminde ise ahlakî gelenek, adalet, iyi ve doğrunun anlaşılması, sevilmesi, yüksek seviyeli muhakeme, şefkat ve fedakârlık, diğerlerini düşünmek, özverili olmak, kendini kontrol, alçak gönüllülük ve ahlakî alışkanlık kazanma gibi değer ve uygulamalar programın temeli kabul edilir.

Ahlak ve karakter eğitiminde bireyin ahlakî muhakeme yapması veya değerleri üzerine düşünmesi yerine toplumsal hayatın devamı için elzem olan saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adil olma gibi temel ahlakî davranışların doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmesi ve alışkanlıklar kazandırılması zorunlu görülmektedir. Ahlakî muhakeme, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarında ise bireyin değerleri üzerine düşünmesi, değerlerin toplumsal yaşamdaki işlevlerini fark etmesi kısaca bilişsel süreçlerini kullanması gerekir. Değerlerin gizli program ve doğrudan öğretilmesi ile ahlakî karakter için gerekli bilişsel, duyuşsal ve eylem boyutunun dengeli bir şekilde geliştirilmesi sağlanabilir.

Sonuç olarak, değerlerin ülkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, işyeri ve rimliliğini ve sosyal refahını etkilediği araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Tatto, Tapia, Varela & Rodriguez, 2001). Farklı değerlere öncelik tanıyan değer eğitimi akımlarının öğretim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulmasıyla, toplumsal güvene, bilimsel ve teknolojik gelişmeye, refaha, sanata etki eden değerlerin bir bütün halinde programlarda bulunması sağlanmış olur.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk ahlakı. ahlak öğretileri-1*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brimi, H. (2008). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and teacher’s dilemma. *The Claering House*, 82(3), 125-130.
- Dewey, J. (1959). Okulda ahlak eğitimi. (çev: A.Ferhan Oğuzkan). (22 03 2009 tarihinde www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5860.pdf adresinden elde edilmiştir).
- Duman, T., Karakaya, N., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Soyoloji: Kuramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Fromm, E. (1993). *Erdem ve mutluluk. Ahlak psikolojisi üzerine bir inceleme.* (çev: A. Yörükkan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Gauld, L., & Gauld, M. (2002). *The biggest job we'll ever have: the Hyde School program for character-based education and parentin.* New York: Library of Congress Cataloging-in Publication Data.
- Gough, R. (2001). *Karakteriniz kaderinizdir* (çev: G. Sezgi). Ankara: Hyb Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.* İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel pedagoji II.* Ankara: Örnek Matbaası.
- Kelley, T. (2003). *Character education, natural law, human happiness & succes.*, (12 12 2003 tarihinde www.drtonmkelly.com adresinden elde edilmiştir).
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi* (çev: H. Fikret Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings.* Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Leming, J. S. (2000). *Teaching values in social studies education, past practices and current trends.* (02 01 2008 tarihinde Http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/ fedproj/hist/ teaching.htm.adresinden elde edilmiştir).
- Leming, J. S. (2008). *Research and practice in moral and character education: Loosely coupled phenomena.* Larry P. Nucci, Darcia Narvaez(Eds.). Handbook of Moral and Character Education. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and resposibility).* New York: Bantam Books.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Montagu, A. (1964). *Çocuklarımıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (çev. R. Öncül) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Naylor, D., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies.* New York: Random House.
- Rewell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Ryan, K. (1991). *Moral and values education.* Arie Lewy(Ed.). The International Encyclopedia of Curriculum, Advances in Education, Pergamon Pres.
- Ryan, K., & E. Bohlin, K. (1999). *Building character in schools.* California: Jossey-Bass Inc.
- Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students.* New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Tatto, M., Tapia, M., Varela, A., & Rodriguez, M. (2001). Examining Mesico's values education in a globally dynamic contest. *Journal of Moral Education*, 30(2), 173-198.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T.(1999). *Children and their world.* Boston: Houghton Mifflin Company.

An Overview of Trends in Values Education

Oktaý Akbaş*

Abstract - This study elaborates the main features of such trends in values education as values realization, character education, citizenship education and moral education. In the past; turning of the values described by means of general objectives into one dimension of the elementary curricula prepared after 2004 required reinvestigation of the values education movements within integrity.

Movements of Values Education

Studies have been being carried out on the purpose and methods of moral education since the early 1900s. By the end of the Second World War, studies had been carried out concerning character education, moral character education and will education in addition to the moral education approach. Kirschenbaum (1995) states that values education and moral education were maintained by means of conventional methods until the period after World War II. Only upon introduction of newly developed approaches such as values clarification, originated by Sidney Simon et al. in the USA in the mid-1960s, and community schools developed and implemented by Kohlberg et al in the early 1970s, were other teaching methods available as alternatives for suggestion-based values education. In 1992, attention was again focused on the character education approach by Lickona.

Values Realization

This approach includes an individual's being aware of her/his own feelings, beliefs, priorities and values, appreciating her/his strengths and weaknesses and having a sense of honor. Between the years 1960 and 1980, when the values classification approach was common, this approach was widely adopted to help individuals to realize their own feelings, beliefs and values. The concept was first used by Sidney Simon et al. This approach helps individuals realize their values, make decisions and put these decisions into

action. It is also called life skills education. It helps the young acquire knowledge, skills and feelings to guide them throughout their life in the changing world (Kirschenbaum, 1995). Developed during this period, were approaches such as values clarification, which is about helping students realize their own values, moral reasoning, and which develops students' moral judgment by providing them with stories that include moral dilemmas, and the value analysis approach, whereby students can propose solutions for moral problems in a reasonable and systematic manner without being emotionally driven.

Character Education

Character is a trait which has been given importance by human communities for thousands of years. A literature review indicates that character is defined as a well-organized integration of values (Kerschenteiner, 1954), a strong and stable human will (Kanad, 1951) and the entirety of a human beings' habits (Lickona, 1992). Lickona (1992) suggests that individuals who have gone through character-oriented education are not only smart but also have a well-balanced character, are literate, kind, knowledgeable and virtuous. In other words, they are good citizens, who exert their energy for the good of others and to create a better world to live in.

Citizenship Education

Citizenship education is a process in which the legal and political principles of any particular country are acquired by learners. It includes values such as public welfare, personal rights, justice, equality, diversity, righteousness, patriotism, etc. Citizenship education aims at helping individuals gain knowledge, attitudes and behaviors regarding the political and legal system in that particular country.

Moral Education

Moral education is not a newly introduced issue. It has been known throughout all periods of history and all over the world. Plato took moral education as one of the main responsibilities of the schools and attempted to bring up citizens who were able to use their minds as much for others' benefit as their own (Lickona, 1992).

Conclusion

Once constructivism was adopted as the basic approach in the new elementary education curricula, the fact that a person's personal knowledge, views, beliefs and values have an impact on future learning was accepted (MEB, 2005). As a consequence, values included in general objectives are explicitly stated in many of the elementary education curricula, and activities are proposed for teaching the values. Aspects necessary for moral character, including cognitive, affective and active, can be developed in a well-balanced way by means of a hidden curriculum and a direct method.

Key Words - Values education approaches, Values realization, Character education, Citizenship education, Moral education.

* Assist. Prof. Dr., Kırıkkale University Faculty of Education

Address for correspondence - Kırıkkale University Kırıkkale/Turkey. **E-Mail:** oktayakbas@yahoo.com