

DEĞER EĞİTİMİNDE DEĞER BOYUTLANDIRMA YAKLAŞIMI*

Prof. Dr. Hasan BACANLI¹
Dr. M. Ali DOMBAYCI²

ÖZET

Değer Boyutlandırma Yaklaşımı (DBY), Dört Katlı Düşünme Modelinin içerisindeki düşünme biçimlerinden Özenli Düşünme ile ilişkilendirilerek geliştirilmiştir. DBY'nin alışılmış değer eğitimi yöntemlerinden Değer Açıklama ve Değer Analizi yöntemlerine yakın olduğu söylenebilir. Ancak temel farkı bir değer grubunu didaktik olarak aktarmaktan çok onun sorgulanmasını gerçekleştirmektir.

DBY, değer inceleme ve eğitiminde dört boyut olduğunu öne sürmektedir: İşlenmemişliğe karşı İşlenmişlik (Değer Analizi), Pratikliğe karşı kuramsallık (Değer Sorgulama), Olgusallığı karşı İdeallik (Değer Konumlandırma) ve Başkalığa karşı Kendilik (Değer Özneleştirme). Bu boyutların her biri için özel değer eğitimi teknikleri geliştirilmiştir: Birinci boyut için Değer Örümceği, ikinci boyut için Değer Aynası, üçüncü boyut için Değer Metresi ve dördüncü boyut için Değer Göreliliği teknikleri.

Bu bildiride yaklaşım kısaca tanıtılmakta ve söz konusu tekniklerden Değer Örümceği ele alınmaktadır. Bu teknikte bir değer belirlenmekte ve bu değerın öncülleri, ilişkili olduğu davranış, değer ve nesnelere, doğurguları, önem sırası gibi çeşitli boyutları grup halinde tartışılmaktadır. Bu tartışma sırasında bir değer örümceği şekli oluşturulmaktadır. Tartışmada yönlendirici ağırlıklı olarak sokratik sorgulamayı kullanılmaktadır. Sonuçta elde edilen değer örümceği poster halinde ortamda sergilenmektedir.

Eğitim sisteminin insan algısı, sistemin insana ilişkin yargılarını da belirler. Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki iyi vatandaş, iyi insan vurgusu bu yargının dile getirilmiş biçimidir. Hasan Ali Yücel'in ifadesi ile iyi vatandaş olma iyi insan olmanın en doğru yoludur (Yücel, 2011).

Toplumlarda özel ve genel üç önemli kurum vardır. Bunlardan devlet kurumsallaşmış genel değerleri, aile kurumsallaşmış özel değerleri ve okul da bunların her ikisini birlikte temsil eder. Bu nedenle genel olarak devlet iyi vatandaş, aile ise iyi insan yetiştirme rolünü benimsemiştir. Okul ise bu iki kurum arasındaki aracı rolü yerine getirerek hem iyi insan hem de iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Okul dışındaki her iki kurum da eğitimin temel aktörleri olarak varlıklarını devam ettirirler. İyi vatandaş ve iyi insan yetiştirmenin temel koşullarından biri toplumun ve bireyin değerlerinin bilinmesidir. Devlet ve aile kurumunun devamı toplumun ve bireyin değerlerinin bilinmesiyle gerçekleşir.

* 6-18 Kasım 2012 tarihlerinde "II. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu"nda sunulan bildirinin tam metnidir.

¹ G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, hasan.bacanli@gmail.com

² G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, dombayci@gazi.edu.tr

Günümüzde değerler konusu yerel ve küresel vatandaşlık algısının vurgulanmaya başlamasıyla önem kazanmıştır. Toplumun ve bireylerin değerlerinin bilinmesi yerel ve küresel vatandaşlık algısının yönetiminde önemli katkıların olacağı açıktır. Son zamanlardaki Dünya Değerler Araştırması (World Values Survey), Avrupa Değerler Araştırması (European Values Study) ve Türk toplumunun değerlerini belirlemeye yönelik araştırmalar (Bacanlı, 2002; Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) bu yöndeki çabalar olarak değerlendirilebilir. Türk Milli Eğitim Sistemi de 2010 yılından bu yana değer eğitime ağırlık vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2012). Bu çerçevede öğretmen ve eğitimciler yoğun bir şekilde değer eğitimi üzerinde çalışmaktadırlar.

DEĞER

Değer bir eyleme karar verirken ya da bir tercih yapmak durumunda kalınca alternatiflerden birini seçmeye yarayan yol gösterici nitelikteki içyapımıza ait bir ilke veya inanç olarak tanımlanabilir (Önal, 2006). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi, değer karar verme veya tercih yapma durumunda kullanışlı olan bir yapıdır. Değer alternatifler arasında bir seçim söz konusu olduğunda ortaya çıkar. Nitelik olarak da içyapımıza ait bir inanç olduğu kabul edilir.

Değerler ile ilgili bilimsel araştırmalar genellikle Allport, Vernon ve Lindzey'in "Study of Values" adlı çalışmasına dayandırılır. Bu çalışmada değerler; teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olmak üzere 6 türe ayrılmıştır. Değerler ile ilgili bir diğer büyük çalışma Milton Rokeach tarafından yapılan çalışmadır. Rokeach, "Rokeach Değer Envanteri"ni geliştirmiş ve bu ölçekte 18 amaç, 18 de araç değer olmak üzere 36 değere yer vermiştir (Özkuş, 2007). Rokeach'ın çalışmalarını geliştiren Shalom H. Schwartz araç-amaç değer ayrımını muhafaza etmekle birlikte 10 evrensel değer olduğu görüşünü ortaya atmıştır: Başarı, iyilikseverlik, uyum, haz, güç, güvenlik, özyönetim, uyarılma, gelenek ve evrensellik (Schwartz, 2006). Schwartz bu düşüncesini ortaya attığı 1990'lı yılların başlarından bu yana değer çalışmalarının referans noktalarından biri olmaya devam etmektedir. Avrupa Değer Araştırması gibi uluslararası değer çalışmalarında da Schwartz'ın değer anlayışı ve ölçekleri kullanılmaktadır.

DEĞER EĞİTİMİ

Literatürde değer eğitimi ve değerler eğitimi olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. "Değer eğitimi" ifadesi daha çok belli bir takım değerlerin aktarılması anlamında kullanılırken, "Değerler eğitimi" daha liberal bir bakış açısıyla kişilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamaya yönelik çalışmaları ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, değer eğitimi bir takım değerlerin aktarılmasını ve benimsetilmesini amaçlarken, değerler eğitimi kişiyi bu konuda serbest bırakmak gerektiğini, yapılması gerekenin kişinin kendi değerlerinin farkına varmasına yardım etmek olduğunu öne sürmektedir.

DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Değer eğitiminde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Kişiler kendi değer anlayışlarına veya değerlerin nasıl öğretileceğine ilişkin farklı yaklaşımlar belirlemişlerdir. Bu yaklaşımlar Carter III tarafından 6 grupta toplanmıştır:

1. *Öğretici yaklaşım:* Bu yaklaşımda öğretilen bir takım değer belirlenir ve bu değerler öğrencilere aktarılır.

2. *Klasik yaklaşım:* Öğrencilere felsefe anabilim dalından bir takım seçimlik dersler aldırılarak bir takım değerlerin kazandırılmasına dayanmaktadır.
3. *Yaşantısal yaklaşım:* J. Dewey tarafından ortaya atılan bu yaklaşım öğrenciler arasında bazı öğrencilerin model olarak seçilip diğer öğrencilere değer kazandırmada yararlanılmasını öngörmektedir.
4. *Gelişmeye yönelik yaklaşım:* Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş versiyonu gibidir öğrencilere gerçek dünyadaki değerleri sorgulatmayı hedefler.
5. *Gelişimsel yaklaşım:* Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına dayandırılmaktadır. Kişilerin çeşitli gelişim dönemlerinde diğer gelişim özellikleri ile de bağlantılı olarak bir takım değerleri kazanmalarını amaçlar.
6. *Meslek öncesi yaklaşım:* Genel olarak üniversitelerde bir yandan meslek kazandırılırken bir yandan da öğrencilerin değer ile tanışmalarını sağlayacak bir ders verilmesi niteliğini taşır (Bacanlı, 2006).

Harmin ve Simon'a (1975) göre ise değer eğitiminde üç yol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi değer eğitimi için hiçbir şey yapmamaktır. Genel olarak değer eğitiminde yakın zamana kadar kullanılan strateji budur. İkinci yol ise iyi olan değerlerin bilindiği ve genç nesillere aktarılmasının amaçlandığı değer aktarmaktır. Sonuncu yol ise değerlerin göreceli olduğunu kabul eder ve kişilere değerlerin aktarılmasını değil kişinin sahip olduğu değerlerin farkına varmasını sağlamayı amaçlayan değer açıklamaktır. İkinci yol değer eğitimi, üçüncü yol ise değerler eğitimine karşılık gelir.

Ziebert (2003) dört değer eğitimi yaklaşımını ele alıp karşılaştırmaktadır: Değer aktarımı, değer açıklama, değer gelişimi, değer iletişimi.

Değer eğitimine ilişkin bu yaklaşımlar özellikle ABD'de zaman zaman popülerlik kazanmışlar ve bir takım kurumlar tarafından da uygulanmışlardır. Ancak bu çalışmalar şimdiye kadar istenilen sonuca ulaşmada pek başarılı olamamışlardır.

DBY bu yaklaşımlardan değer analizi ve değer açıklamaya yakın duran bir sentez oluşturma çabası olarak görülebilir. Bu sentezin temel argümanı ise "Dört Katlı Düşünme Modeli"nin bir uzantısı olarak "sorgulama"dır.

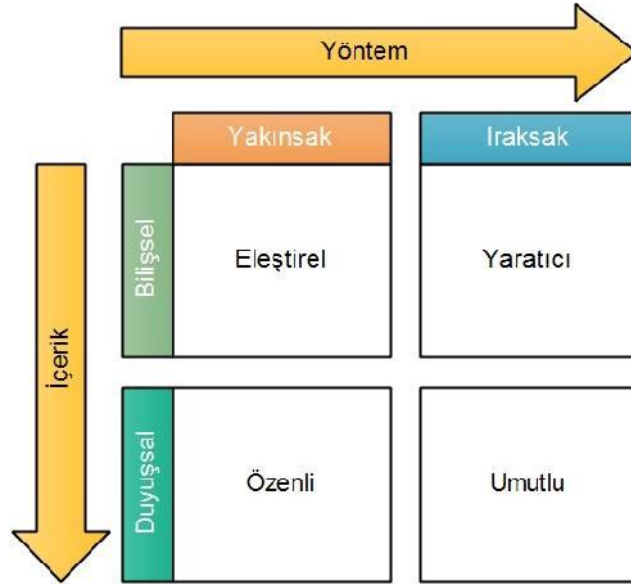
DEĞER BOYUTLANDIRMA YAKLAŞIMI

Ülkemizde değer eğitiminin eğitim sistemi içinde bir yer işgal etmesi ile birlikte değer eğitimi uygulamaları yaygınlaşmıştır. Bu uygulamaların bazılarında amaçlanan davranışın ne olduğunun anlaşılması güç olduğu gibi, bazılarında da amaçlanan davranışlarla uygulamalar arasında ilişki kurmanın zor olduğu görülmektedir. Bu uygulamaların bazıları bir takım kişi veya kurumların yurt dışında buldukları her uygulamayı aynen alıp ülkemizde uygulanması şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla karşı karşıya olunan değer eğitimi yaklaşımlarının çoğunluğu gerek kuramsal gerekse uygulama açısından belirsizlik ve uygunsuzluklar taşımaktadır. Ayrıca değer eğitimi uygulamaları genellikle var olan eğitim sistemine eklenen bir modül gibi ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle, nasıl diğer derslerin yanında tarih dersi veriliyorsa diğer eğitimlerin yanında değer eğitimi verilmesi planlanmaktadır. Bu ve benzeri eksiklikleri dikkate alarak DBY geliştirilmiştir.

Felsefi sorgulamanın ve düşünmenin olmadığı bir değer açıklama yaklaşımının öğrencilere bilinç kazandırma noktasında bir etkisinin olması fazla iyimserlik olur. Bu nedenle sentezci bir bakış

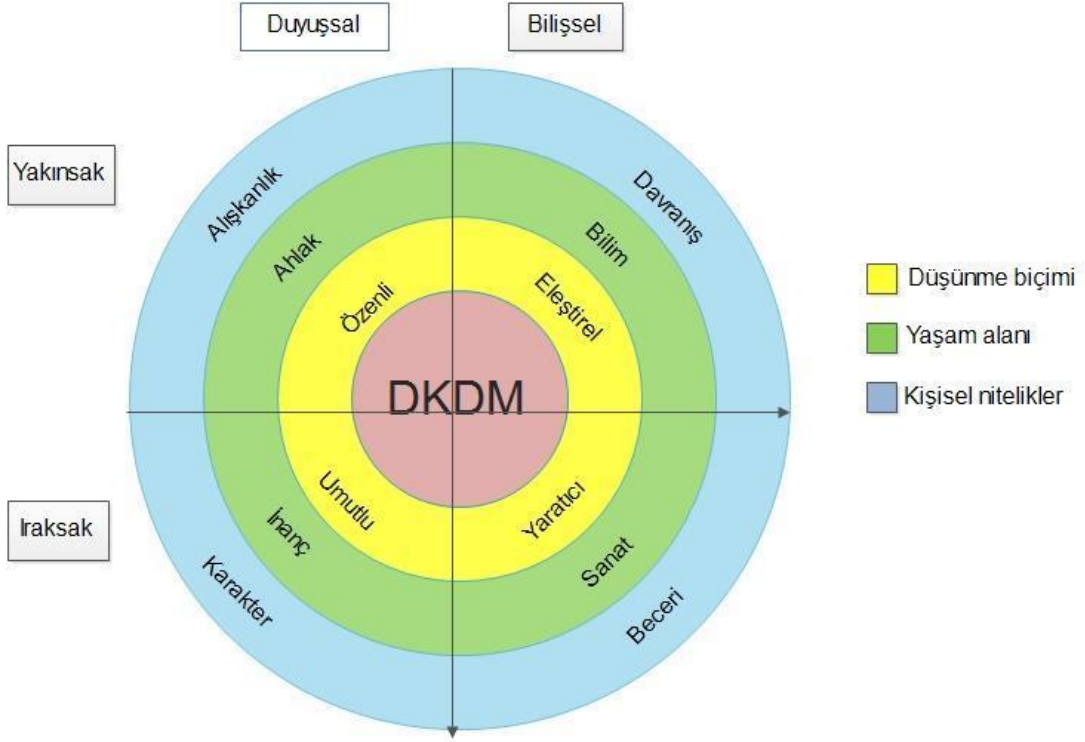
açısının yanı sıra bu yaklaşımlara bilinç kazandırıcı, davranış değişikliğine imkan tanıyacak düzeyde felsefi sorgulama ve düşünme etkinliklerin eklenmesinin etkisi büyük olacaktır. Bu yüzden DBY, Dört Katlı Düşünme Modelinin altında yer alan bir bölüm olarak düşünülmüştür.

Dört Katlı Düşünme Modeli (Bacanlı, 2012); doğru düşünmenin eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin bir araya gelmesiyle oluşacağı önermesine dayanmaktadır (Demir, Bacanlı, Tarhan, & Dombaycı, 2011). Düşünme biçimlerini iki boyutta ele alan DKDM bilişsel ve duyuşsal ağırlıklı oluş boyutunda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi bilişsel, özenli ve umutlu düşünmeyi ise duyuşsal ağırlıklı olarak değerlendirmektedir. Düşünme biçimlerinin ikinci boyutu ise yakınsak ve iraksak oluş boyutudur. Yakınsak düşünme bir tek doğru cevabın olduğu ve belli bir sonuca ulaşmaya çalışan düşünme biçimlerini ifade ederken, iraksak düşünme ise birden fazla doğru cevabın bulunduğu veya çeşitli sonuçlara ulaşmaya çalışan düşünme biçimini ifade eder. Eleştirel düşünme ve özenli düşünme yakınsak, yaratıcı ve umutlu düşünme iraksak düşünme olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, Dombaycı, Demir, & Tarhan, 2011).



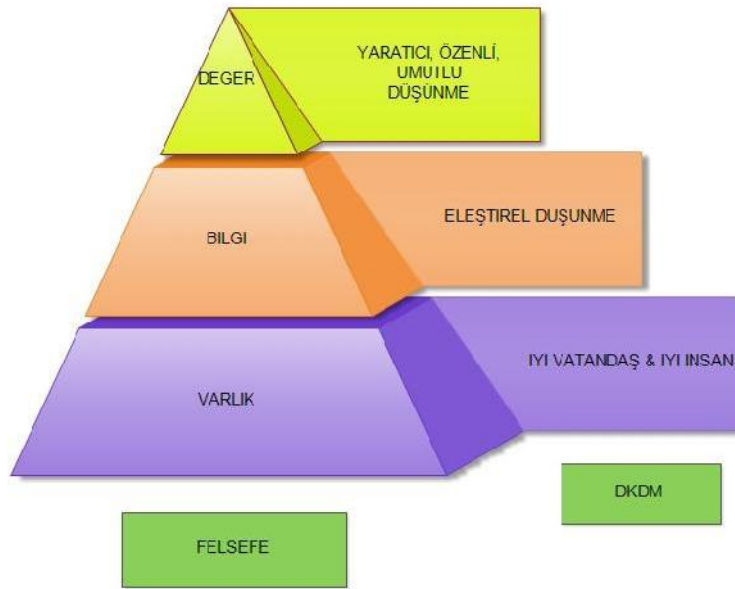
ŞEKİL 1: DKDM - DÜŞÜNME BİÇİMLERİ

DKDM'ye göre insanın hayatında yaşam alanları bulunmaktadır. Bu yaşam alanları; bilim, sanat, ahlak ve inanç olarak ifade edilebilir. Bu yaşam alanları ile bağlantılı olarak kişilerin kazandıkları özellikler ise bilimle bağlantılı olarak davranış, estetik ile bağlantılı olarak beceri, ahlak ile bağlantılı olarak alışkanlık ve inançla bağlantılı olarak karakterdir. Buna göre eleştirel düşünme bilimin alanına yöneliktir ve davranışı yönlendirir. Yaratıcı düşünme estetik alanına yöneliktir ve beceri kazandırır. Özenli düşünme ahlak alanına yöneliktir ve alışkanlık kazandırır. Umutlu düşünme ise inanç alanına yöneliktir ve karakter kazandırır.



ŞEKİL 2: DKDM - DAVRANIŞSAL TEMELLERİ

İyi insan, iyi vatandaş modelin varlık olarak insanı algısını, eleştirel düşünme bilgi (epistemoloji), yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme ise en genel anlamda değerler (aksiyoloji) alını ifade etmektedir. Böylelikle DKDM felsefenin üç temel alanı olan varlık, bilgi ve değeri sistematik bir bütünlük içinde ilişkilendirmektedir.



ŞEKİL 3: FELSEFE VE DKDM İLİŞKİSİ

Adı geçen düşünme biçimlerinden değer ile en fazla ilişkili düşünme biçimi özenli düşünmedir. Özenli düşünme eleştirel düşünmenin felsefi doğrulaması, yaratıcı düşünmenin ise felsefi gerekçelendirilmesidir. Özenli düşünme felsefenin etik alanı ile ilişkili olan düşünme boyutudur. Eleştirel düşünme ise bilgi merkezli ve bilimsel bir düşünme biçimidir. Doğru bir düşünme biçiminin genel geçer doğruluk ile genel geçer ahlaki normları bir arada göz önünde bulundurması gerekir. Aksi takdirde doğru adına, doğruluk adına, bilim veya bilimsellik adına insani olmayan sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu anlamda gerçekleştirilecek felsefi doğrulama ahlaki bir doğrulamadır ki bilim-ahlak dengesini kurması bakımından özenli düşünmenin önemi büyüktür. Kısaca, özenli düşünme eleştirel düşünmenin doğru olmasını sağlamaya yardımcı olur.

Yaratıcılığın ise iraksak bir düşünme biçimi olduğu hatırlandığında doğruluk ile temellendirilemeyeceği açıktır. Ancak her ne kadar doğruluk ile temellendirilemese de yaratıcı faaliyetlerin de genel geçer ahlaki normlar ile çelişmemesi beklenir. Aslında bu çelişmemelik yaratıcılığın yararlılık boyutunu dile getirmektedir. Bu manada özenli düşünme yaratıcı düşünmenin iraksallık özelliğinin kontrolsüz bir iraksaklık olmasını önler. Özetle, özenli düşünme yaratıcı düşünmenin de ürünlerini veya seçeneklerini hayalci olmaktan kurtarmaya, ürünlerinin yararlılığını ve gerçekçiliğini sağlamaya çalışır.

Her karar verme sürecinde bir takım kriterler vardır. Değer bir karar verme ve yargıda bulunma kriteri olarak ele alındığında meta-kritere dönüşür. Meta-kriter kriterin kriteri olarak anlaşılmalıdır. Bu bakımdan, değerler tüm alt kriterlerin bir kriter olarak kabul edilebilirliğini, içeriğini, faydasını, yönünü, hedefini vb. belirleyen üst kriterlerdir. Bu anlamda DBY, DKDM içinde değerlerle düşünmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir.

Değer problemi, değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak ikiye ayrılır (Toku, 2002). Değer problemi bir yandan neye değer verileceği problemine işaret ederken, bir yandan da hangi değerlere öncelik verileceği problemine işaret eder. “Doğru nedir” “İyi nedir”, “Güzel nedir”, “İnanç nedir?” gibi sorular değerlendirme probleminin sorularıdır, yani neye değer verileceğinin sorularıdır ki bunlar DKDM’deki eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme biçimlerine işaret ederler (Dombaycı, 2012). Bir diğeri olan değerler problemi, yani hangi değerlere öncelik verileceği problemi ise saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik, gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlam yapılarına ilişkin değerleri sorgulamayı içerir. Bu açıdan, değerlendirme problemi DKDM’nin genel yapısına, değerler problemi ise DBY’e karşılık gelmektedir.

Değerlerle düşünme duygularla düşünme olarak da adlandırılabilir (Dombaycı, 2012). Duygularla düşünmek için iyi yapılandırılmış, tutarlı ve açık-seçik kavramlara ihtiyaç vardır. İyi yapılandırılmamış, tutarsız ve açık-seçik olmayan kavramlar duygularda bulanıklığa yol açar. Kavramlar belirgin olduğunda duygular da belirginleşir. Dolayısıyla bireylerin değerlerle düşünmelerini sağlamak için değerli olanın ne olduğu ve onun değerinin nereden geldiği ve nasıl bulunacağını belirleyen kavramsal sorgulamalara ihtiyaç duyulur.

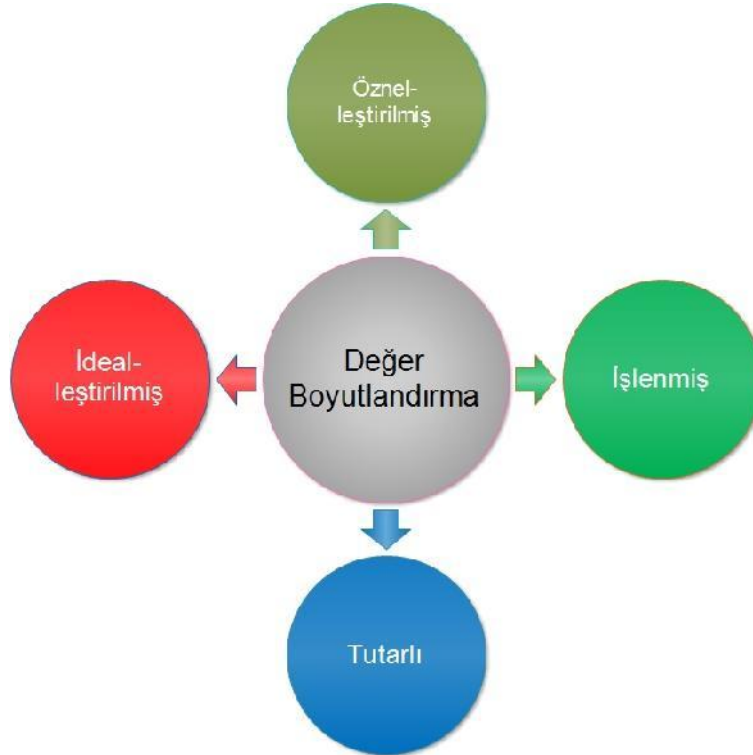
Değer eğitiminin iki büyük sorusu vardır: “hangi değerler kazandırılmalı” ve “değerler nasıl eğitilmeli”. Hangi değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda kazandırılması gereken değerlerin listesi gücü elinde bulunduran kişi veya kurumlar tarafından belirlenebilir. DBY’nin öngördüğü temel değerler bu çalışmada ele alınmamaktadır. Bu iki kısım birbirinden ayrı olduğu için, değerler belirlenmeden uygulama yapılabileceğinden ayrı ele alınması bir sorun oluşturmamaktadır. Geçici olarak, UNESCO’nun kabul etmiş olduğu 12 evrensel değerden oluşan liste kabul edilebilir. Bu değerler Yardımlaşma, Özgürlük, Mutluluk, Dürüstlük, Alçakgönüllülük, Sevgi, Barış/Huzur, Saygı, Sorumluluk, Sadelik, Tolerans ve Birliktir.

Değerlerin nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda ise, kişilerin karşı karşıya oldukları sorunlara çözüm bulmaya yönelik olarak değerlerle ilgili dört boyut öngörülmektedir. Bireylerin karşı karşıya oldukları değerlerle ilgili sorunlar şunlardır:

1. Kişiler sahip olduklarını düşündükleri veya kişilere kazandırılmak istenen değerler açık seçik ve net bir şekilde ortaya konmamış, belirlenmemiştir.
2. Bireyler sahip olduklarını düşündükleri değerlerin nasıl davranışa dönüştürülebileceğini bilmemektedirler. Kişilere söz konusu değerın nasıl bir davranışla ortaya konabileceği sorulduğunda cevap almakta zorluk çekilmektedir.
3. Kişiler değerleri için ne yapabileceklerini bilememektedirler. Söz konusu değer daha üst ve gelişmiş düzeye nasıl çıkarılabilir, sorusuna cevap verilememektedir. Kişiler sahip oldukları değeri değerın ideal haline nasıl yaklaştırabileceklerini bilememektedirler.
4. Kişiler genellikle değerleri başkaları için görebilmekte ve değerlendirebilmekte, ama kendisi için esnetebilmekte ve görmezden gelebilmektedir.

Bu sorunlara karşılık olarak değer eğitiminde kullanılabilecek dört değer boyutu bulunduğu olduğu öne sürülmektedir:

1. İşlenmemişliğe karşı işlenmişlik
2. Pratikliğe karşı kuramsallık
3. Olgusallığa karşı ideallik
4. Başkalığa karşı kendilik



ŞEKİL 4: DEĞER BOYUTLANDIRMA YAKLAŞIMINA GÖRE DEĞER EĞİTİMİ

DKDM Lipman'ın modeline dayanmaktadır. Lipman düşünmeyi eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme olmak üzere üç boyut halinde ele almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6-8. Sınıflar için hazırladığı

Düşünme Eğitimi dersi öğretim programı da bu yaklaşıma dayandırılmıştır (Dombaycı, Ülger, Gürbüz, & Arıboyun, 2008). DKDM Lipman'ın üç düşünme boyutuna yeni bir boyut olarak umutlu düşünmeyi ekleyerek geliştirmiştir (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı, & Demir, 2011). Bu düşünme boyutlarından özenli düşünme değer eğitimi ile en çok ilişkisi olan düşünme boyutudur. Lipman özenli düşünmenin özelliklerini takdir edici (kadirşinas) düşünme, aktif düşünme, duyuşsal düşünme, kurallı düşünme ve empatik düşünme olarak belirlemiştir (Lipman, 2003). DBY'de bu özelliklerin bir kısmı yeniden düzenlenerek geliştirilen boyutlarla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmede Lipman tarafından karmaşık bir şekilde tanımlanan ve birbirinden güç ayrılan özenli düşünmenin özellikleri eğitim ortamlarında uygulanmak üzere basitleştirilmiş ve kolay anlaşılır hale getirilmiştir (Dombaycı, Demir, Tarhan, & Bacanlı, 2011).

Lipman, kurallı düşünmeyi herhangi bir olayın nasıl olduğunun farkında olmak yerine nasıl olması gerektiğinin farkında olmak bağlamında ele alarak olması gereken üzerine vurgu yapmıştır. Kural da olması gerekene işaret eder. Lipman kurallı düşünmenin yerel ve evrensel olabileceğini ele almış, fikirler ve davranışlar arasındaki tutarsızlığa karşı duyarlılığın, kavramsallaştırma yeteneğinin, toplumsal ve evrensel problemlere çözüm arama girişiminin kurallı düşünme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. DKDM ise Lipman'ın tanımının konunun anlaşılmasını zorlaştırdığını düşünerek kurallı düşünmeyi "kurallara özen gösteren düşünme" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla kişiler kurallara özen gösterdikleri zaman toplumsal ve evrensel problemlere karşı duyarlı olabilirler, kurallara özen gösterdikleri zaman davranışları ile fikirlerinin arasındaki tutarsızlıklardan rahatsız olabilirler ve kurallara özen gösterdikleri zaman her hangi bir olayın nasıl olması gerektiğinin de farkına varmış olurlar.

İkinci düşünme özelliği olan aktif düşünme Lipman tarafından düşünmenin eyleme dönüşmesi olarak görülmektedir. Eylemin gerçekleştirilirken bir takım değerlere dayandırılması aktif düşünmenin bir diğer özelliğidir. Düşüncelerle davranışlar arasındaki tutarlık ona karşı gösterilen özeni ifade eder. Aynı zamanda davranışlar değerlerle tutarlı olduğunda aktif düşünme gerçekleştirilmiş olur. DKDM Lipman'ın bu görüşlerini "davranışa özen gösterme" olarak yeniden tanımlamıştır. Dolayısıyla kişiler hem kendilerinin hem de başkalarının davranışlarına özen gösterdiklerinde değerle düşünmüş olurlar.

Bir diğer düşünme özelliği olan duyuşsal düşünme Lipman'a göre duyguları hesaba katan bir düşünmedir. Ona göre duygular birer yargıdır. Lipman bir yerde duygu yoksa orada yargının da olamayacağını söylemektedir. Bu nedenle kişinin gerçekleri betimlemesi için duyguları betimlemesi gerekir. Lipman'ın bu düşüncelerine karşılık DKDM, "duygulara özen gösterme"yi duyuşsal düşünme olarak nitelendirmiştir. Yapılması gereken düşünmeyi "duyuş"ların etkisi ile derinleştirmek, daha güçlü hale getirmek konusunda isteklilik ve kararlılığı arttırmaktır.

Son düşünme özelliği olan değerlendirci düşünme Lipman'ın modelinde bulunmamaktadır. Lipman değerlendirci düşünme kavramını kullanmamakla birlikte, değer atfedici düşünme özelliğinden söz etmektedir. Değerlendirci düşünme değere özen gösteren düşünmedir. Lipman'ın değer atfedici düşünmesinde vurgu değer verilen nesne üzerinde iken, değerlendirci düşünmede doğrudan değer üzerinedir. Değerlendirci düşünme DKDM'ye göre değer atfedici düşünmenin üst yapısıdır. Değerlendirci düşünme için diğer düşünme özelliklerinin kullanılmış olması gerekir.

DEĞER BOYUTLANDIRMA VE DİĞER DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Unesco “Olmayı Öğrenmek” (Learning To be) adlı çalışmasında Quisumbing’in (UNESCO, 2002) değer eğitimi için ortaya koyduğu dört adımlık süreci kullanmaktadır. Quisumbing’in dört adımı şu şekildedir:

1. Bilme: Quisumbing bu adımda kişinin kendisinin ve başkalarının davranışlarını bilmesini, kültür ve tarihinden haberdar olmasını kastetmektedir.
2. Anlama: Bu adım kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını, kavramlar, anahtar konular ve süreçlerle ilgili bir anlayışa ulaşmasını kastetmektedir.
3. Değerleme: Bu adım kişinin kendi yaşantısı üzerine düşünmesini ve kendisine değer vermesini ifade etmektedir.
4. Davranma: Bu adımda da kişi karar verir, iletişim becerilerini kullanarak çatışmaları şiddete başvurmadan çözmeyi amaçlar.

Quisumbing’in düşüncesine göre değer eğitimi;

- a. önce eğiticinin bir takım değerleri ortaya koymasını,
- b. sonra öğrencilerin bu değerleri bilmesini,
- c. daha sonra anlamalarını,
- d. ardından kendi değerlendirmelerini yapmalarını
- e. ve sonunda ona göre davranmalarını kapsamaktadır.

DBY, Quisumbing’in yaklaşımı ile karşılaştırıldığında değer analizi adımı Quisumbing’in bilme adımı ile benzerlik göstermektedir. Değer analizi aşamasında da bir değer tanımı, açıklaması, gerekirse tarihsel ve kültürel bağlamının belirlenmesi gerçekleştirilmektedir. İkinci aşama olan değer sorgulama ise Quisumbing’in anlama adımına karşılık gelmektedir. Çünkü Quisumbing’in anlama adımı kavramların anlaşılması süreçlerini ifade ederken, değer sorgulama boyutunda bireyler davranışlarındaki değerleri anlamaya veya tersi bir süreçle değerlerini davranışa dönüştürmeye çalışmaktadırlar. Üçüncü aşama olan değer konumlandırma Quisumbing’e göre kişinin değerlendirme adımıdır. Kişi hem yaşantısı üzerinde düşünerek, hem de kendisine önem vererek aslında değer konumlandırmayı gerçekleştirmektedir. Değer özneleştirme ile bir bakıma kişinin değere karar verip bunu kendi davranışlarına yansıtması hedeflenirken Quisumbing de davranma adımıyla benzer bir şekilde kişinin değerlerini kendi davranışlarına yansıtmasını sağlamaya çalışmıştır.

DBY değer aktarma veya değer öğretme yaklaşımı değil, değerleri açıklığa kavuşturma amacı taşıyan bir yaklaşımdır ve bu açıdan değer açıklama ve bir açıdan da değer analizi yaklaşımına benzerdir. Değer açıklama yaklaşımı kişilerin var olan değerlerini açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır. Değer açıklama yaklaşımı (Simon, Howe, & Kirschenbaum, 1972) şu on öğretim stratejisini önermektedir:

1. Değer oylama
2. Değer düzeyleme
3. Zorunlu seçimler
4. Değer sürekliliği
5. Tamamen katılıyorum, hiç katılmıyorum
6. Değere maruz bırakma
7. Bitirilmemiş cümleler
8. Otobiyografik sorular

9. Başlıksız resim/özgürlük tahtası
10. Kodlanmış yazılar.

Değer açıklama yaklaşımına zaman içinde çeşitli araştırmacılar tarafından birçok katkıda bulunulmuştur. Örnek olarak Brady (2008) de şu stratejileri eklemiştir:

1. Y kartı
2. Değer kalkanı
3. SWOT analizi
4. Düzeyleme
5. Artı-Eksi-İlginç
6. Sonuçlar kartı

Değer analizi yaklaşımında ise kişilerin ortaya konan bir değer çerçevesinde olguları birleştirip değerlendirerek açıklığa kavuşturdukları ve geçici bir değer yargısına erişip bu değer yargısını test ettikleri öngörülür (Bacanlı, 2006). DBY'nin birinci adımı olan değer analizi bu yaklaşıma benzemektedir. Bir değer ele alınıp, enine boyuna tartışıldığı bu adım değer analiz edilmesini öngörmektedir.

DBY değerler ile ilgili olarak Schwartz'ın yapmış olduğu belirlemeleri de dikkate alan bir yaklaşımdır. Schwartz (2006) değerler ile ilgili şu belirlemeleri yapmıştır:

1. Değerler inançlardır.
2. Değerler güdüsel yapılardır. Kişilerin ulaşmaya çalıştıkları hedefleri gösterirler.
3. Değer belli durum ve eylemlerin üstündedirler. Onlar soyut hedeflerdir, bu yüzden normlardan ve tutumlardan daha farklıdır.
4. Değerler; eylem, politika, kişi ve olayların seçiminde veya değerlendirmesinde kılavuzluk ederler, yol göstericidirler. Standartlar veya ölçütler olarak iş görürler.
5. Değerler birbirlerine göre önemleri açısından sıralanırlar. Kişilerin değerleri onları birey olarak karakterize eden ve nitelendiren düzenli değer öncelikleri sistemini oluşturur.

DBY Schwartz'ın değer kılavuz veya standart olarak kullanılmasını değer analiziyle, değer belli durum ve eylemlerin üstünde olması özelliğini değer sorgulama ile, değerlerin birbirine göre sıralanmasını değer konumlandırma ile ve değerlerin kişi ve olayların değerlendirilmesinde kılavuzluk etmesini değer özneleştirmeye işlevsel hale getirmektedir.

DEĞER EĞİTİMİ BOYUTLARI

Değer boyutlandırma, değer eğitiminin dört boyutta yapılması gerektiğini öngörmektedir. Bu boyutlandırmalar şunlardır:

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



ŞEKİL 5: DEĞER BOYUTLANDIRMA YAKLAŞIMININ BOYUTLARI

İŞLENMEMİŞLİĞE KARŞI İŞLENMİŞLİK : DEĞER ANALİZİ

Bireyler gündelik yaşamlarında gerek kavramlarını gerekse bu kavramlarla bağlantılı olarak değerlerini açık seçik ve net bir şekilde belirlemez ve hatta üzerinde düşünmezler. Bu yüzden kişilere sorulduğunda ayrıntılı bir açıklama yapamazlar. Değerler kişiler için işlenmemişten işlenmişe doğru bir süreklilik üzerinde yer alırlar. İşlenmemiş değerler üzerinde düşünülmemiş, ayrıntılandırılmamış, “kafa yorulmamış”tır. İşlenmiş değerler ise kişinin üzerinde ayrıntılı bir şekilde düşünerek benimsemiş olduğu değerlerdir. Değer eğitimi kişilerin sahip oldukları değerlerin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesini öngörür. Bu yüzden değer analizi yapılır. Değer analizi değerlerin büyük ölçüde sokratik sorgulama yöntemiyle ayrıntılı, tutarlı ve net bir şekilde analiz edilmesini ifade eder.

DKDM’de Özenli Düşünmenin özelliklerinden biri olan “Kurallı Düşünme” (bu özellikler Lipman’ın düşüncesinden alınmıştır) değer analizinin, dolayısıyla işlenmemişliğe karşı işlenmişliğin karşılığıdır. Kurallı düşünme, düşünürken kuralların açıklıkla belirlenmiş olmasını öngörmektedir. Değer analizinde de değerlerin açıklıkla belirlenmiş hale getirilmesi esastır. Kurallı düşünmenin kuralsızlığın önüne geçmesi gibi, değer analizi de değerlerin analiz edilmeden kabul edilmesinin önüne geçer.

Değer analizi için örnek bir etkinlik olarak “değer örümceği” veya “değer böceği” geliştirilmiştir.

PRATİKLİĞE KARŞI KURAMSALLIK: DEĞER SORGULAMA

Bireyler kendilerine sorulduğunda bir takım değerlere sahip olduklarını belirtirler. Ancak bu değerlerin hangi davranışlara yol açacağı konusunda açık-seçik bir fikre sahip olmayabilirler. Kişiler bazı değerleri kuramsal olarak benimsemekte ancak pratik olarak ortaya koyamamaktadırlar. Değerler pratiklik ve kuramsallık sürekliliğinde bir noktada yer alırlar. Bazı değerler kişilerin zihinlerinde vardır ancak davranışlara yansımamaktadır. Bazı değerler de davranışlara yansiyabilir ancak kişi bunu kavramsallaştıramamış olabilir. Yani davranış olarak ortaya koymaktadır ancak kişi bunun farkında ve bilincinde olmadığı için böyle bir değere sahip olduğunu bilememektedir. Değerler genellikle bu iki uç arasında yer alır. Değer sorgulama bu boyuttaki etkinlikleri konu

edinir. Değer sorgulamada kişilerin değerlerinin ne kadar kavramsal, ne kadar pratik olduğu belirlenir ve davranışa nasıl dönüştürülebileceği üzerinde durulur.

Özenli Düşünmenin özelliklerinden biri de “Aktif Düşünme”dir. Aktif düşünme, düşüncelerle davranışlar arasındaki tutarlık ve özeni ifade eder. Davranışlar değerlerle tutarlı olduğunda aktif düşünme gerçekleştirilmiş olur. Değer sorgulama bu anlamda aktif düşünmeye karşılık gelmektedir. Çünkü davranış ile değer arasındaki tutarlığa dayalıdır.

Değer sorgulama için örnek bir etkinlik olarak “değer aynası” geliştirilmiştir.

OLGUSALLIĞA KARŞI İDEALLİK: DEĞER KONUMLANDIRMA

Kişiler değerlerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda açık seçik veya belirgin bir düşünceye sahip olmayabilirler. Kişiler değerleri için ne yapabileceklerini bilememektedirler. Söz konusu değer daha üst ve gelişmiş düzeye nasıl çıkarılabilir, sorusuna cevap verilememektedir. Kişiler sahip oldukları değeri, değerlerin ideal haline nasıl yaklaştırabileceklerini bilememektedirler. Kişilerin değerle ilgili idealleri ile değerle ilgili gerçek durumları arasında bir farklılık bulunabilir. Değer konumlandırma değerlerin bu iki uç arasında nerede bulunduğunu irdeleyen bir yaklaşımdır. Bir uçta değerlerin içinde bulunulan andaki gerek davranışa dönüştürülme oranı gerekse benimsenme oranı bulunur, diğer uçta ise o değerlerin ideal durumda ne olması gerektiği ile ilgili anlayış bulunur.

Özenli düşünmenin özelliklerinden “Duyuşsal Düşünme” değer konumlandırmaya karşılık gelmektedir. Duyuşsal düşünme düşünmeyi duyularla karşı karşıya bırakmaktır. Bu duyular idealler, duygular, benimseyişler, duyarlıklar, kimliklenişler, roller, vb. olabilir. Dolayısıyla, olgular doğru/yanlış olmak açısından değerlendirilmek üzere ideallerle karşılaştırıldığında duyuşsal düşünme veya değer konumlandırma gerçekleştirilmiş olur.

Değer konumlandırma için örnek bir etkinlik olarak “değer metresi” geliştirilmiştir.

BAŞKALIĞA KARŞI KENDİLİK: DEĞER ÖZNELEŞTİRME

Bireyler değerleri kendileri için benimsemekle birlikte uygulamada veya değerleri davranışa dökmeye başkalarıyla kendilerini aynı ölçütlerle değerlendirmeyebilirler. Kişiler başkalarını bu değerler açısından değerlendirirken daha katı olabilirler. Kendileri söz konusu olduklarında ise daha esnek değerlendirebilirler. Başkılığa karşı kendilik boyutunun bir ucunda değerlerin başkalarına uygulanması, diğer ucunda ise değerlerin kişinin kendisine uygulanması yer alır. Değer özneleştirme ile bu iki ucun denkleştirilmesi, eşitlenmesi amaçlanmaktadır. Değer özneleştirme sonucunda kişinin başkalarını hangi değerler açısından nasıl değerlendiriyorsa kendisini de aynı şekilde değerlendirmesi ya da tersi beklenir.

Özenli düşünmenin özelliklerinden “Değerlendirici Düşünme” değer özneleştirmeye karşılık gelmektedir. Kişinin kendi değerler sistemini anlamlandırmak için kendi değerleri ile başkalarının değerlerini karşılaştırması ve değerlerin değerini belirlemesi değeri özneleştirmesi ve ona değer atfetmesi niteliği taşımaktadır.

Değer özneleştirme için örnek bir etkinlik olarak değer göreliliği geliştirilmiştir.

ÖRNEK TEKNİK: DEĞER ÖRÜMCEĞİ VEYA DEĞER BÖCEĞİ

Değer örümceği ya da değer böceği değerlerin işlenmişlik derecelerini arttırmaya yönelik bir etkinliktir.

Varsayım 1: Değerler işlenmişlik ve ayrıntılandırılmışlık açısından birbirlerinden farklılık gösterir.

Varsayım 2: Bir değer farklı kişiler tarafından işlenmişlik düzeyleri birbirlerinden farklıdır.

Varsayım 3: Bir değer işlenmişliği sokratik sorgulamayla arttırılabilir.

UYGULAMA BİÇİMLERİ

Değer örümceği lise ve üstü öğrenciler için uygundur. Daha alt düzeyler için ise değer böceği önerilmektedir. Değer örümceğinde 8 değişken varken değer böceğinde ise 4 değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler uygulamanın yapılacağı grubun özelliklerine göre yeniden yapılandırılabilir.

Değer örümceği 10 kişiden daha fazla olan gruplarda uygulanabilir. Grup sayısının 25'ten yukarıda olması tercih edilmez.

Sınıflarda uygulanabilmekle birlikte, ideal olanı daire şeklinde, yüz yüze iletişimin hakim olduğu oturum düzenine sahip olan ortamlardır.

Değer örümceği temelde sokratik sorgulama yöntemini kullanır. Dolayısıyla uygulayıcı katılımcıların ortaya koydukları düşüncelerdeki tutarsızlıkları, çelişkileri, belirsizlikleri açıklığa kavuşturmaya çalışır.

Uygulama için bir ders saatinin ayrılması uygundur.

Etkinlik için bir örümcek resminin kullanılması gerekir. Bu örümcek resmi daha önceden hazırlanmış bir afiş şeklinde olabileceği gibi tahtaya da çizilebilir.

UYGULAMA

Öğrencilere değer eğitimi ile ilgili bir çalışma yapılacağı söylenerek bir grup oluşturuldu. Böyle bir grubun oluşturulmasındaki amacın değer ile ilgili bir aktarmadan ziyade oluşturulan grubun değer üzerine ne söyleyeceğini belirlemek olduğu vurgulandı.

Öğrencilere değer örümceği kısaca tanıtılarak, etkinlik için "saygılı olmak" değerinin seçildiği belirtildi.

Tanımı: Öğrencilerin "saygı" değerini nasıl tanımladıkları soruldu. Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız bu kavramın tanımının kolayca ve uzlaşılı yolu ile yapılamadığı görüldü.

Açıklama: Saygı nedir? Kime saygısız deriz? Kime saygılı deriz? Dedenizin saygı dediği ile sizin saygı dediğiniz şeyler aynı mıdır? Saygılı davranmanın ölçütleri nelerdir? Saygıyı üç cümle ile açıklayınız? Hiçbir şey yapmadan da saygılı olabilir miyiz? Farkında olmadan saygısız olabilir miyiz? gibi sorular çerçevesinde tanım sonrası öğrencilerden "saygılı olmak" değerini açıklamaları istendi. Saygılı olmayı açıklamaya çalışan öğrenciler somut örnekler üzerinden görüşlerini açıklamaya çalıştılar. Açıklama girişimleri sokratik sorgulama ile yürütüldükçe saygının insana yönelmesinden,

nesneye, çevreye veya ilkelere de saygılı olunabileceği noktaya gelindi. Saygılı olmayı açıklamak için başka değerlerin kullanıldığı fark edildi. Dolayısıyla açıklama evresi saygının çevresini ve çerçevesini belirleme işlevini yerine getirmiş olmaktadır.

Kişi/nesnesi: Saygı kimlerle / nelerle ilgilidir? (kişi veya nesnelere özellikleri) Saygı kişiye mi gösterilir? Saygının kişisi var mıdır? Saygı ne ile ilgilidir? Nesneye gösterilen saygı ile kişiye gösterilen saygı arasında fark var mıdır? Saygı göstermek için kişide bulunması gereken özellikler var mıdır? Saygıyı belli ölçütler gerçekleşince mi gösteririz? Ağaca saygı gösterilir mi? soruları çerçevesinde yürütülmüştür. Tartışmanın sürecinde saygının insan dışındaki herhangi bir şeye gösterildiğinde biraz daha sıradanlaştığı gözlemlenmiştir. İnsan dışındaki herhangi bir şeye gösterilen saygının ona yüklenen ama insan ile ilişkili başka değerler üzerinden anlam kazandığı tartışılmıştır.

Ortamı: Saygı hangi ortamlarda geçerlidir? (Uygun olduğu ve olmadığı ortamlar ve özellikleri nelerdir?) Saygının gerçekleşmeyeceği ortamlar var mıdır? Saygının gerçekleşebileceği ortam ile gerçekleşmeyeceği ortam arasında ne gibi farklar vardır? Aynı ortamı başka kişiler ile oluşturursak aynı sonuçları mı elde ederiz? Aynı ortam birden fazla kere oluşturulduğunda yine saygı bakımından aynı sonuçları mı elde ederiz? Hangi ortamlarda saygıyı anlar/fark ederiz? Şimdi ve burada bir kişiye saygı göstermemiz gerekirken başka bir yerde saygı göstermememizi gerektiren durumlar var mıdır? gibi sorular saygılı olmak değerinin nasıl bir ortamda ortaya çıktığının sorgulanmasına yardımcı olan sorulardır. Saygılı olmanın ortama göre farklılık gösterdiği ile ilgili görüşler dikkat çekmiştir. Tartışılan bir başka konu da saygılı olma davranışında rollerin ve statülerin etkisinin olup olmadığıdır.

Öncelik/sonralık: Saygılı olmadan önce/sonra hangi değerlere sahip olmak gerekir? (Araç değerlerden sonra, amaç değerlerden önce sahip olunması gereken değerler vardır.) Saygıyı önceleyen başka değerler var mıdır? Bunlar gerek şart mıdır? Yeter şart mıdır? Saygı için olmazsa olmaz başkaca değerler nelerdir? Saygı tek başına bağımsız bir değer olabilir mi? Saygı görmek bizim için öncelikli ise neler yapmalıyız? Saygı göstermek bizim için öncelikli ise neler yapmalıyız? Öğrenciler saygılı olmak ile ilgili öncelik ve sonralık boyutunu tartıştıklarında saygı göstermeden önce insanda bulunması gereken özellikler üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu anlamda sorular saygılı olmak değerinden önce hangi değerlere sahip olunması gerektiği üzerine yeniden döndürüldüğünde öğrenciler hoşgörü, merhamet, sevgi gibi değerlerin saygılı olmak değerinden önce olması gereken değerler olarak sıralamışlardır.

Önem/önemsizlik: Saygı ne zaman/hangi durumlarda daha önemli veya önemsiz hale gelir? (Önem sıralaması yapılmış ise, hangi değerlerden önemli veya önemsizdir?) Saygı göstermememizi gerektiren durumlar var mıdır? Saygıyı önemli kılan ölçütler nelerdir? Saygının önemini oluşturan ölçütler saygı gösteren ile mi ilgilidir saygı gösterilen ile mi? Saygılı ve saygısız insanların bu şekilde nitelendirilmeleri ile bu duruma atfettikleri önem arasında nasıl bir ilişki vardır? Saygı görmek bizim için önemli ise neler yapmalıyız? Saygı göstermek bizim için önemli ise neler yapmalıyız? Saygının hiyerarşik bir düzeni var mıdır? Saygılı davranmadığımız zaman saygısız davranmış mı oluruz? Bu evrede öğrencilerin daha fazlaca saygının kendi önemi üzerine durdukları, önemi diğer değerlere göre değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir.

Davranışlar: Saygılı olmak hangi davranışlarla ortaya konabilir? (Bu değere sahip olan kişinin tipik davranışları nelerdir?) Saygıyı ifade eden davranışlar zamanla değişir mi? Değişirse değer olarak "saygı" bu değişimden nasıl etkilenir? Ne yaparsak saygılı olmuş oluruz? Hiçbir şey yapmadan da saygılı olabilir miyiz? Saygılı olarak nitelendirilen insanlar nasıl davranırlar? Saygılı olmak ile

çelişen davranışlar nelerdir? Birisi tarafından saygılı bir davranış olarak nitelendirilen bir şey bir başkası tarafından benzer şekilde nitelendirilemeye bilir mi? Tartışma sürecinde saygılı olmak ile ilgili davranışların ortak bir takım ilkelerinin olması gerektiğinin anlaşıldığı görülmüştür. Zamanın saygı değerini koruduğunu ancak davranışların zaman içinde değiştiği konusunda hakim bir kanı olduğu tespit edilmiştir. Bir kişinin kendi varlığını devam ettirmesine uygun bir şekilde davrandığımız sürece saygılı olabiliriz konusunda uzlaşma oluşmuştur.

İlişkili değerler: Saygılı olmak hangi değerlerle ilişkilidir? Önşart değerler var mıdır? Saygı ile birlikte düşünülmesi gereken değerler var mıdır ? Saygı olarak nitelendirilebilecek değerler hangileridir? Örn: Dürüstlük bir saygı mıdır? Yoksa saygılı davranmak mı dürüstlüktür ? Bu konuda öğrenciler genellikle merhamet, hoşgörü, hürmet, koşulsuz kabul, vb. örnekler vermişlerdir.

Kazandırdıkları: Saygılı olmak kişiye ne kazandırır? (Bu değere sahip olmakla kişi ne kazanır?) Kişiye ve başkalarına kazandırdıkları nelerdir? Saygı kişiye ne kazandırır? Saygının bize kaybettireceği şeyler de olabilir mi? Kişi saygı gösterdiğinde veya saygı gördüğünde hangi duygular içine girer? Öğrenciler genellikle toplumsal boyuttaki kazançlar üzerinde durmuş, sorular vasıtasıyla bireysel kazançlar üzerine yönlendirmeler yapılmıştır.

Maliyeti/diyeti: Saygılı olmak kişiye ne gibi yük yükler? (Kişi için bunun bedeli nedir, ne(ler)den vazgeçmesini gerektirir?) Bu bedel herkes için aynı mıdır? Saygı göstermemek için makul bir gerekçe var mıdır? Saygıdan vazgeçtiğimizde hangi bedelleri öderiz? Saygının beraberinde getirdiği sorumluluklar var mıdır? Bu evrede maliyet ve diyet kavramlarının olumsuz olarak anlaşıldığı ve saygının da olumlu bir değer olarak kabul edildiği için saygının insana bir diyet ödetmeyeceği ile ilgili hâkim bir kanı oluştuğu gözlenmiştir.

Araç/amaç oluşu: Saygılı olmak amaç değer midir araç değer midir? Hangi durumlarda araçtır veya hangi durumlarda amaçtır? Saygı hangi koşullarda amaçtan araca dönüşür? Ya da ne olursa araçtan amaca dönüşür? Saygının amaç olması hangi davranışları ortaya çıkarır? Saygının araç olması hangi davranışları ortaya çıkarır? Sorularıyla değer örümceğinin duyargalarını oluşturan amaç ve araç değerler ayrımı bu evrede ele alınmıştır. Amaç değerler onu elde etmek için, araç değerler başka şeyleri elde etmek için kullanılır.

Etkinlik sonunda öğrenciler;

- Saygılı olmanın bilinçli bir davranış olduğunu,
- Saygılı olmak için özgürlüğe ihtiyaç olduğunu,
- Saygı kavramının içinin daha dolu hale gelmekle birlikte yeni soru işaretlerinin oluştuğunu,
- Saygının anlam yüklediğimiz nesnelere de gösterilebileceğini,
- Ortamın saygı davranışını etkilediğini,
- Konuşulanların bilinen şeyler olmakla birlikte daha sistematik hale geldiğini,
- Saygıyı grupla düşünmenin yalnız başımıza düşünmekten daha etkili olduğu,
- Hiç bir şey yapmanın saygılı davranmak olmadığını,
- Saygının sanılandan çok daha fazla boyutunun olduğunu,
- Değer örümceğinin saygıyı soyuttan somuta indirgemeye yardımcı olduğunu,
- Kendi davranışlarını hangi açıdan değerlendirebileceklerine imkân tanıdığını,
- Saygılı olmak değerinin daha zihinlerinde daha değerli hale geldiğini, belirtmişlerdir.

SONUÇ

Kişilerin karşı karşıya oldukları değerle ilgili problemlere dayalı olarak geliştirilmiş olan değer eğitimi için DBY dört önemli değer boyutu olduğunu öne sürmektedir. Bu boyutlandırmaları dikkate alan bir değer eğitiminin bireylerin daha yapılandırılmış ve işlenmiş, farkındalığı daha artmış, daha güçlü bir ideal haline getirilmiş ve başkalarını değerlendirmek kadar kendini de değerlendirmede bir ölçü olarak benimsenmiş bir değer yapısına sahip olmalarını amaçlamaktadır. Böyle bir değer eğitimi kişilerin doğru düşüncelerinde önemli etkilere sahip olacaktır. DKDM, Özenli Düşünmenin DBY ile daha iyi öğretilbileceğini öngörmektedir.

DBY yaklaşımı eğitim açısından iki önemli avantaja sahip bir değer eğitimi yaklaşımıdır. Bunlardan biri, genel olarak ihmal edildiği görülen etkinlik-kazanım ilişkisinin daha açık seçik kurulmasını sağlamasıdır. DBY ile hangi etkinliğin hangi kazanım için daha uygun olacağı açıkça belirlenebilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, DBY yapılacak olan değer eğitiminin başarısını test edebilme, yani ölçme ve değerlendirme kolaylığı sağlayacaktır.

DBY'nin her boyutu için hedefi açık bir şekilde belirlenmiş olan etkinliklerin geliştirilmesi mümkündür ve örnek etkinlikler geliştirilmiştir. Bu çalışmada sadece bir etkinlik uygulaması verilmiştir. DBY'nin, değer eğitimi için hem analizde, hem de uygulama ve etkinlik geliştirmede oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yay.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3 b.). Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(146), 29-36.

Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). Quadruple Thinking: Creative Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536-544.

Brady, L. (2008). Strategies in values education: Horse or cart? *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 81-89.

Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.

Dombaycı, M. A. (2012). Değer Eğitiminde Felsefi Sorgulamanın Rolü. *Değer Eğitimi Uluslararası Konferansı Bildirileri, 28-29 Mayıs 2010* (s. 121-135). İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

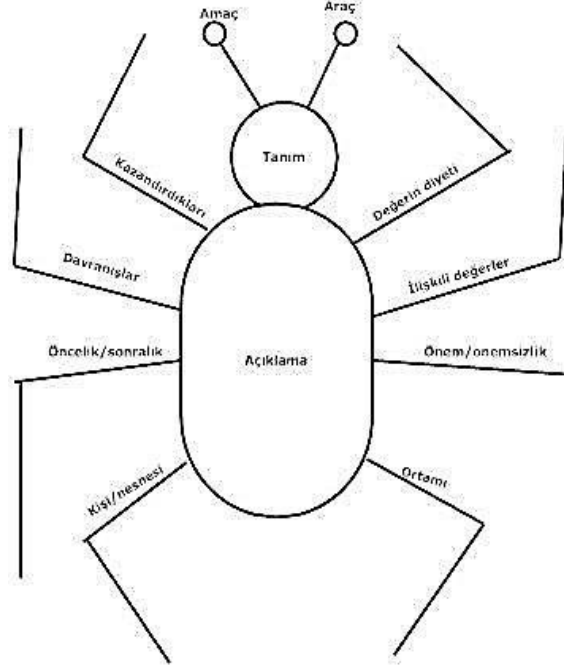
Dombaycı, M. A. (2012). Dört Katlı Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(146), 37-42.

Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 552-561.

Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H., & Arıboyun, A. (2008). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı 6-8*. Ankara: MEB.

- European Values Study*. (tarih yok). <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>. adresinden alınmıştır
- Harmin, M., & Simon, S. B. (1975). Values. V. Harsh içinde, *Values: Awareness, significance and action* (s. 2-8). Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publisher.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge, UK: Cambridge Universtiy Press.
- MEB. (2012). *Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri (Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı 28-29 Mayıs 2010)*. İstanbul: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Önal, M. (2006). Değer. A. Cevizci içinde, *Felsefe Ansiklopedisi* (Cilt 4, s. 51-62). Ankara: Ebabel Yayınları.
- Özkul, A. S. (2007). Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler (SDÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schwartz, S. (2006). Basic human values: An overview. *Unpublished manuscript*.
- Simon, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publ.
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple Thinking: Hopeful Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 568-576.
- Toku, N. (2002). Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik. *Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Bilgi ve Değer Sempozyumu* (s. 101-113). Ankara: Vadi Yayınları.
- UNESCO. (2002). *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional.
- World Values Survey*. (tarih yok). <http://www.worldvaluessurvey.org/>. adresinden alınmıştır
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yücel, H. A. (2011). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ziebert, H.-G. (2003). *Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges*. Münster, Germany: LIT Verlag.

EK: DEĞER ÖRÜMCEĞİ



SORULAR

1. nedir?
2. açıklayınız.
3.kimlerle / nelerle ilgilidir? (Bu kişi veya nesnelerin özellikleri)
4. hangi ortamlarda geçerlidir? (Uygun olduğu ve olmadığı ortamlar ve özellikleri nelerdir?)
5.'dan önce/sonra hangi değerlere sahip olmak gerekir? (Araç değerlerden sonra, amaç değerlerden önce sahip olunması gereken değerler vardır.)
6. ne zaman /hangi durumlarda daha önemli veya önemsiz hale gelir? (Önem sıralaması yapılmış ise, hangi değerlerden önemli veya önemsizdir?)
7.hangi davranışlarla ortaya konabilir? (Saygıya değer veren kişinin tipik davranışları nelerdir?)
8. hangi değerlerle ilişkilidir? Önşart değerler var mıdır?
9. kişiye ne kazandırır? (Bu değere sahip olmakla kişi ne kazanır?)
10. kişiye ne gibi yük yükler? (Kişi için bunun bedeli nedir, ne(ler)den vazgeçmesini gerektirir?)
11. amaç mıdır, araç mıdır?