

Değerler Eğitiminde Örnek Bir Proje: Avrupa Değerler Eğitimi Projesi

A Sample Project on Values Education: European Values Education Project

Ahmet DOĞANAY*, F. Nevra SEGGİE**, H. Ayşe CANER***

Öz

Küresel ve yerel yaşadığımız temel sorunlar değerler eğitimine gittikçe artan bir ölçüde önem kazandırmaktadır. Ancak değerler eğitiminin içeriği ve yaklaşımının nasıl olması gerektiği konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Hemfikir olunan bir gerçek vardır ki bu da değerler eğitiminin okul sisteminin bir parçası haline getirilmesinin gerekliliğidir. Bir Comenius Projesi olan “Avrupa Değerler Eğitimi (ADE) Projesi” kapsamında, Avrupa Değerler Araştırması verilerinden oluşturulan haritalar aracılığıyla böylesine önemli bir konu olan değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitim materyalleri geliştirilmiştir. Bu makalede, öncelikle demokratik vatandaşlık eğitimi çerçevesinde değerler eğitiminin kapsam ve yaklaşımı konusu irdelenmekte ve daha sonra da proje genel hatlarıyla tanıtılmaktadır. Son bölümde ise değerler eğitimi konusunda lise ve daha üst seviyedeki öğrenciler için Coğrafya ve İngilizce dersleri yanında, Demokrasi ve İnsan Hakları gibi seçmeli derslere ve ders dışı etkinliklere rahatlıkla entegre edilebilecek eğitim materyalleri tanıtılmakta ve örnekler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Değerler, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi, Avrupa Değerleri Atlası

Abstract

Main global and local problems make the values education more and more important. However, there are differences about what the content and how the teaching approach of the values education should be. One common idea is that values education should be part of the school system. As part of the “European Values Education (EVE) Project” which is a Comenius Project, teaching materials on values education, something which teachers need, have been developed via the maps produced as a result of the data of the research of European Values. In this article, first, within the framework of democratic citizenship education, the content and approach of values education are analyzed and then the project is explained in general terms. In the last part, some teaching materials which can easily be integrated into the curriculum of Geography and English courses for high school students and above as well as elective courses such as Democracy and Human Rights and extra-curricular activities, are presented together with sample copies for use.

Key words: Values, citizenship education, morals education, Atlas of European Values

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nevra.seggie@boun.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, caner@boun.edu.tr

Giriş

Değerler demokratik vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Alanyazında iki farklı alan gibi görünse de, uygulamada birbiri içine geçmiş olarak yer almaktadırlar (Althof and Berkowitz, 2006). *Avrupa Okullarında Vatandaşlık Eğitimi* (Citizenship Education at School in Europe) belgesinde (Eurydice, 2005) vatandaşlık eğitimi, gençlere içinde yaşadığı toplumun mutluluğu ve gelişimine katkı yapabilme kapasitesinde aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan okul eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin amaç ve içeriği çok farklı boyutlar taşımasına karşın, genellikle üç temel boyutta gençleri olgunlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu boyutlar (1) siyasal okuryazarlık, (2) eleştirel düşünme ve belirli değer ve tutumların geliştirilmesi ve (3) aktif katılımdır.

Raporda incelenen ülkelerin, sorumlu vatandaşlıkla bazı temel değerleri ilişkilendirdikleri görülmektedir. Demokrasi, insan onuru, hoşgörü, eşitlik, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet,

dayanışma, sorumluluk, ülkeye bağlılık, işbirliği, katılım, manevi, ahlaki, kültürel ve fiziksel gelişim tüm ülkelerin az ya da çok okullarında yer verdikleri temel değerlerdir. Benzer şekilde İngiltere’de Crick Raporu olarak da bilinen *Okullarda Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Raporu*’nda da (Qualifications and Curriculum Authority, 1998: 13) vatandaşlık eğitiminin üç temel boyuttan oluşması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu boyutlar (1) sosyal ve ahlaki sorumluluk, (2) topluma katılım ve (3) siyasal okuryazarlık. Sorumluluk hem siyasal hem de ahlaki şu erdemleri içermektedir; (a) başkalarını sevmek ve önemsemek, (b) davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini önceden düşünme ve hesaba katma ve (c) davranışların doğurgularını anlama ve dikkate alma .

Vatandaşlık Eğitimi Politikası Araştırma Projesinde (Cogan ve Derricott, 2000) dokuz ülkeden farklı alanlarda 182 uzmana yirmibirinci yüzyılın küresel eğilimleri ve bu eğilimlerin vatandaşlarda hangi özellikleri gerektirdiği sorulmuştur. Görüşü alınan katılımcılar yirmibirinci yüzyıl vatandaşının sahip olması gereken erdem ve değerleri dokuz başlık altında belirtmişlerdir. Bunlar;

- Sorunlara küresel toplumun bir üyesi gibi yaklaşma
- Diğerleriyle işbirliği içinde çalışma ve diğerlerinin toplumdaki rol ve sorumlulukları için sorumluluk üstlenme
- Kültürel farklılıkları anlama, kabullenme ve onlara karşı hoşgörülü olma
- Sistematik ve eleştirel düşünme
- Çatışmaları barışçıl yollarla çözme
- Çevreyi koruyan bir yaşamı benimseme
- İnsan haklarına saygı duyma ve savunma
- Yaşamın tüm boyutlarına aktif olarak katılma
- Bilgi teknolojilerini kullanma

Bu erdem ve değerler her ülkenin yeni yetişen genç vatandaşlarının sahip olması gereken temel değerlerdir. Bu erdem ve değerlerin kazandırılması dünyaya küresel bir görüş açısıyla bakabilen evrensel vatandaşların yetişmesine de önemli katkı sağlayacaktır.

Demokratik vatandaşlık eğitimi gençlerin zihnini ve kalbini olgunlaştırmalı ve özgürleştirmelidir. Bu olgunlaşma ve özgürleşme süreci hem toplum hem de birey için önemlidir. Demokratik bir toplumda yaşayan bir bireyin öncelikle kendisini ve giderek genişleyen bir halka halinde sosyal ve fiziksel çevresini tanıması, bunlar hakkında edindiği bilgileri düşünme ve karar verme sürecinde kullanması gerekir. Ayrıca bu bireyin kendisine, sosyal ve fiziksel çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve temel demokratik değerlerle donatılmış olması gerekir. Son olarak da bireyin, bildiklerini ve inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmesi, yapması gerekir. Eğitimin bu boyutlardan birini ihmal etmesi, hem birey hem de toplum açısından önemli sorunlara neden olur (Martorella, 1996; Engle ve Ochoa, 1988; Doğanay ve Sarı, 2004). Kendine ve sosyal-fiziksel çevresine karşı gerekli değerlerle donatılmamış insanlar,

bilgilerini insanlığın ve çevrenin yararına olmayan eylemlerde kullanabilirler. Günümüzde bu tür, çevreye ve diğer insanlara karşı etik olmayan eylemlerde sıkça bulunduğu tanık olmaktadır. İnsanların sağlığı ve çevre düşünülmeden fabrika atıkları doğaya bırakılmakta, insanlığın yararı için geliştirilmiş bilgiler ve teknolojiler etik değerlere sahip olmayan insanlar aracılığıyla, insanların zararına rahatlıkla kullanılabilmektedir (Doğanay, 2012).

Temel demokratik değerlerin okul eğitiminin bir parçası olması gerektiği hemen herkesçe savunulan bir görüş olmasına karşın bu eğitimin nasıl yapılması gerektiği konusunda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Değerler eğitimiyle ilgili alanyazın incelendiğinde, bu konudaki yaklaşımları üç temel kategoride incelemek olasıdır. Bunlar doğrudan değer öğretimi, akıl yürütmeye dayalı değer öğretimi ve içinde yaşanan kültürü temele alan bütüncül değer eğitimi yaklaşımıdır.

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretirken, onların davranışlarını şekillendirme ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu değer anlayışının temelinde otoritenin kurallarına itaat anlayışı yatmaktadır. Piaget (Aktaran: Devries, 1999) itaat ahlakı olarak adlandırdığı bu ahlakı bağımlı ahlak anlayışı olarak nitelendirmektedir. Piaget'e göre bağımlı ahlak anlayışına sahip kişi, bir otorite tarafından belirlenmiş kurallara sorgulamadan itaat eder. Yetişkinler doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük vb.) belirlerler ve bunları telkin ve empozeye dayalı bir yaklaşımla efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretirler (Dyuneson ve Gross, 1999). Lovat, Clement, Dally ve Toomey'in (2010) belirttiği gibi değerler geleneksel olarak dinin ve dini eğitimin etkisi altında kalmıştır. Bu yaklaşımın da dinin değerler eğitimine yaklaşımına girdiğini söylemek olasıdır. Sorgulama, inanma ve düşünme olmaksızın değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olarak işleyen bu yaklaşım hakkında yapılan araştırma sonuçları, öğretmenler için bu yöntemin pek işlemediği yönündedir (Welton ve Mallan, 1999).

Değerlerin eğitimi yaklaşımlarından ikincisi, akıl yürütme sürecini ön plana çıkaran yaklaşımlardır. Bilişsel gelişime dayalı akıl yürütme sürecinin değer eğitiminde ön plana çıkmasını Lawrence Kohlberg gündeme getirmiştir. Baldwin, Mead, Piaget, ve Vygotsky gibi düşünürlerin çalışmalarından yararlanarak Kohlberg bilişsel ahlaki gelişim kuramını ortaya atmıştır (Dawson, 1994). Kohlberg ahlaki değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Uzun süreli ve kültürler arası yaptığı yoğun çalışmalar sonucu Kohlberg, kişer düzeyden oluşan üç evreli toplam altı basamaklı zihinsel ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir. Birinci evre gelenek öncesi evresidir. Bu evrenin ilk düzeyinde (düzey 1) ceza ve itaatkarlık ön plandadır. İkinci düzeyde (düzey 2) ise çıkara dayalı alışveriş ilişkisi ön plandadır. Kohlberg ikinci evreyi geleneksel evre olarak tanımlamıştır. Bu evrenin ilk düzeyinde (düzey 3) kişilerarası karşılıklı beklentiler, gruba bağlılık ve kişilerarası uyum ön plandadır. Bu evrenin ikinci düzeyinde (düzey 4) ise toplumsal düzeni koruma ahlaki yargılamanın odak noktasıdır. Üçüncü evre gelenek ötesi ve ilkelere dayalı düzeydir. Bu evrenin ilk düzeyi (düzey 5) toplumsal anlaşma, insan hakları ve yararlılık düzeyidir. Bu düzeyde iyi olanın, toplumsal uzlaşmayı sağlamak için konmuş kurallara uygun olduğu düşünülür. Üçüncü evrenin son düzeyi (düzey 6) evrensel ahlaki ilkelerdir. Bu düzeyde davranışın kaynağını adalet, eşitlik, insan onuru gibi temel evrensel değerler oluşturmaktadır (Kohlberg, 1963; 1969; Howard, 1991).

Kohlberg'e göre ahlak eğitimi, okulda çocuk ve gençlerin ahlaki bilişsel yapılarını (ahlaki akıl yürütme evreleri) geliştirmeye yönelik bir çabadır (Althof ve Berkowitz, 2006). Kohlberg çocuk ve gençlerin bilişsel ahlaki gelişim düzeylerini yükseltmek için iki birbiriyle ilişkili eğitsel yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşımlardan ilki ve daha az karmaşık olanı ahlaki ikilemler yoluyla öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişimlerini geliştirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ahlaki ikilem denilen bir açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından tartışılması önerilmektedir. Beyer (1976) ahlaki ikilemlerin tartışılmasında izlenmesi gereken yolu şu şekilde belirtmiştir: (1) Ahlaki ikilemin öğrencilere sunulması, (2) ahlaki ikileme

öğrencilerden yanıtlar alınması. Bu yanıtlarda mutlaka yanıtın gerekçeleri de belirtilir. (3) Küçük gruplarda yanıtların tartışılması, (4) küçük grupların oluşturduğu görüşlerini bir sözcü aracılığıyla tüm gruba sunması, (5) öneriler üzerinde düşünme ve sonuca varma. Ahlaki tartışma yönteminin ahlaki gelişim sürecine etkileri konusunda yapılan araştırmalar, hem yöntemin etkililiği hem de tersi bulgular içermektedir. Blatt ve Kohlberg (1975), Rest ve Thoma (1986) ve Rusnak (1980) ahlaki tartışmaların çocuk ve gençlerin ahlaki gelişim düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaptığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Cohen (Akt. Halsteade ve Taylor, 2000), Cortese (1984), YuSen (1977), Armstrong (1980) ise ahlaki ikilem tartışma yönteminin etkili olmadığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Kohlberg'in ahlak eğitimine ikinci eğitsel yaklaşımı, ahlaki tartışmaları da içeren "adil topluluk okulları" yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temelinde, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve çocuklara demokrasinin ilkelerini öğrenirken uygulama olanakları da sağlayan bir çeşit doğrudan demokrasi deneyimi yatmaktadır (Althof ve Berkowitz, 2006; Çileli, 1986). Adil topluluk okullarıyla ilgili yapılan araştırmalar (Power, Higgins ve Kohlberg, 1989; Power ve Power, 1992), bu okullarda demokratik değerlerin kazanıldığını, çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azaldığını ancak, bu okulların çocukların ahlaki düzeylerini tartışmalardan daha fazla yükseltmediğini göstermiştir.

Öğrencilerin değerler konusunda akıl yürütme sürecini işleterek karar verme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir diğer yaklaşım ise değer analizi yöntemidir. Sosyal bilgiler eğitimcileri tarafından geliştirilen bu yaklaşım, değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için öğrencilerin bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Welton ve Mallan (1999) değer analizi yaklaşımında şu sekiz aşamanın yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

- Değerle ilgili sorunu belirleme
- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve kanıt toplama
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen öneri doğrultusunda eylemde bulunma

Kohlberg'in adil topluluk okulları, okul yaşamının ve okulda oluşan kültürün çocukların demokratik değerleri kazanmalarında önemli etkileri olduğunu kanıtlamıştır. Bu nedenle değerler eğitiminde gözler, hem dersleri hem de okul yaşamını içeren bütüncül yaklaşımlara çevrilmiştir. Bu yaklaşımlardan en belirgin olanı Lickona (1991) tarafından ortaya atılan karakter eğitimi yaklaşımıdır. Lickona'ya (1991) göre karakter eğitimi birey ve toplum için erdemler geliştirmek için kasıtlı yapılan çabalardır. Bu çabalar insan onuruna saygıyı, bireyin mutluluğu ve iyi olmasını, herkes için iyiye hizmet etmeyi, hak ve sorumluluklarımızı belirlemeyi ve evrenselliği içermelidir. Lickona (1991) bu tür erdem ve değerlerin kazandırılabilmesi için okul ve sınıfta kullanılabilecek 12 strateji önermiştir. Tüm okulu kapsayan stratejiler sınıfın dışındakileri de koruma ve önemseme, okulda pozitif bir değerler kültürü oluşturma ve aile ve çevreyi de eğitimin bir parçası olmaya davet etme stratejilerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri stratejiler ise şunlardır: Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen; herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemsemediği bir sınıf ortamı yaratma; ahlaki disiplini sağlama; demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak için sınıf toplantıları yapma; değerleri eğitim programının bir parçası haline getirme; işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanma; vicdanları geliştirme; öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme; çatışma yönetimini öğretme.

Karakter eğitimi daha sonraları bir şemsiye kavram gibi algılanır olmuş ve çeşitli okul ve kurumlar karakter eğitimi programları hazırlamaya başlamışlardır. ABD'nin Minnesota eyaletinde geliştirilen *Toplumsal Sesleri ve Karakter Eğitimi Modeli* de bu tür programlardan birisidir (Minnesota Community Voices and Character Education Project, 2003). Öğrenme ve biliş konusundaki araştırma sonuçları ve karakter eğitimi programlarının sınırlılıkları dikkate alınarak hazırlanan programın temel özelliği beceri temelli bir karakter eğitimi modeli olmasıdır. Etik olarak olgunlaşmış bir bireyin sahip olması gereken temel etik beceriler görüş açısı oluşturabilme, akıl yürütme, ahlaki güdülenme odaklı olma ve ahlaki eylemde bulunma olarak belirtilmiştir. Bu değer ve becerilerin geliştirilmesi için model şu temel öğrenme özellikleri üzerine kurulmuştur:

- Değer ve tutumların geliştirilmesinden çok etik becerilerin geliştirilmesine odaklanma
- Etik becerilerin geliştirilmesi için yapılandırılmış deneyimlere dayalı oluşturmacı bir öğrenme-öğretme yaklaşımı benimseme
- Öğrencilere özbenliğini geliştirme sorumluluğu yükleme
- Yakın çevreyle uyum içinde olma
- Değerleri tüm derslerin eğitim programının bir parçası haline getirme
- Etik gelişmede okul ve sınıf ortamlarının önemini vurgulama

Gittikçe küreselleşen ve demokratikleşen bir dünyada değer eğitimi hangi temellere dayanmalıdır? Bu sorunun yanıtı demokratik vatandaşlık eğitimiyle yakından ilişkilidir. Bir toplumda vatandaşların sahip olduğu değer, tutum ve inançlar, o toplumdaki vatandaşların davranışlarının temel kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir toplumda değerler eğitiminin nasıl ele alınması gerektiği, demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Yukarıda bahsedilen, değerler eğitimiyle ilgili yaklaşımlardan itaate dayalı değer aktarımının demokratik kültürle bağdaşmayacağı açıktır. Demokratik toplumlarda değer eğitiminin demokratik aktif vatandaşlık eğitimiyle birlikte ele alınması gerekir. Bu tür bir eğitimin, doğru ve derinliğine bilgiye dayalı, temel demokratik değerlerin geliştirilmesine odaklı aktif vatandaşlık becerilerini içermesi gerekir. Son yıllarda birçok ülke, eğitim programları aracılığıyla eleştirel vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedeflemektedirler. Johnson ve Morris (2010) eleştirel düşünme ve eleştirel pedagojinin temel ilkelerini sentezleyerek oluşturdukları eleştirel vatandaşlık anlayışını dört temel alanda, dört boyutta kavramsallaştırmışlardır. Temel alanlar bilgi, beceri, değer ve eğilimlerden oluşmaktadır. Her bir temel alan ise siyasal, sosyal, kişisel ve eylem boyutlarından oluşmaktadır. Eleştirel vatandaşlık anlayışına göre siyasal boyutta değerler eğitiminin temeli öncelikle haksızlık ve baskı gibi durumlara karşı çıkan bir değerler sistemine adanmışlığı içermelidir. Sosyal boyutta ise, diğerlerinin kimlik ve değerleriyle karşılıklı ilişkiyi içeren bir anlayış temele alınmalıdır. Kişisel boyutta kendine değer vermeyi ve sosyal adaleti aramayı kapsamalıdır. Eylem boyutunda ise, bilgiye dayalı, sorumlu ve etik eylem ve yansıtıcı düşünmeyi içermelidir.

Kısaca özetlemek gerekirse, demokratik bir toplumda değer eğitiminin itaati temele alma yerine, eleştirel bakış açısına odaklanarak; bireylerin önce kendi değerler sistemini anlaması, daha sonra ise diğerlerinin değerlerini anlayarak, ikisi arasında bir uyum sağlamayı hedeflemesi gerekir. Hem kendi hem de diğerlerinin değerlerini anlama sürecinin de sorgulayıcı bir anlayışla yapılması ve değerlerin derinliğindeki nedenlerin anlaşılmasına yönelik olması gerekir. Böylelikle, eleştirel vatandaşlık yaklaşımını temele alan değer eğitimi; bir toplumda insan haklarına dayalı demokratik sistemin gelişmesine, insanların birbirini anlamasını ve hoşgörüyü dayalı, çeşitliliğe çoğulcu bir bakış açısıyla bakabilen, şiddet ve çatışmaları barışçıl yollarla çözmeyi becerebilen bir toplum olabilmeye katkılar yapabilir.

Eleştirel vatandaşlık eğitimi yaklaşımını temele alan bir değer eğitimi anlayışıyla oluşturulan bu eğitim modeli bağlamında Avrupa Birliği Comenius “Avrupa Değerler Eğitimi” (ADE) araştırması, birçoğunun sadece Avrupa Birliği’nin değil zaten evrensel olan değerlerin öğrencilerde geliştirilmesi üzerine kurgulanmış bir projedir. Bir sonraki bölümde, bu projenin genel hatlarıyla tanıtımı yapıp, amaçları, program çerçevesi ve ilkeleri ele alınmış ve örnek çalışmalar sunulmuştur.

ADE Projesi ve Amaçları:

ADE projesi, 2009- 2012 yılları arasında olan Fontys Lerarenopleiding, Tilburg Üniversitesi önderliğinde yürütülmüş olan, İngiltere, Almanya, Türkiye, Slovakya, ve Hollanda ortaklı bir çalışmadır. Tilburg Üniversitesi öncülüğünde başlayan Avrupa Değerler Çalışması sırasında (www.europeanvaluesstudy.eu), 1981, 1990, ve 1999/2000 yıllarında çeşitli Avrupa ülkelerinden veri toplanmıştır. En son olarak 2008/2009 yıllarında, Türkiye’den içlerinde Prof. Dr. Yılmaz Esmer’inde bulunduğu ve 45 “Avrupa” ülkesinin katıldığı bir veri daha toplanmıştır. Hemen hemen 70.000 kişiye uygulanan ankette kişilere iş, aile, din, politika ve toplumla ilgili değerleri ve tutumları sorulmuştur. 2005 tarihinde Avrupa Değerleri Atlası yayınlanmıştır (www.atlasof-europeanvalues.eu). Bu atlas, grafikler, haritalar, şemalar yoluyla Avrupa Değerleri Çalışması sonuçlarını, diğer bir deyişle, çalışmaya katılan “Avrupa” ülkelerinin hem benzer hem de farklı değerlerini, tutumlarını, inançlarını ve fikirlerini göstermektedir.

ADE projesinin temel amacı, dünya üzerindeki öğrencilerin eleştirel vatandaşlık olgularını, Avrupa bilgilerini ve Avrupa’ya ait temel kavramlarını ve değerler eğitimlerini geliştirmeye katkı sağlamaktır. Bu hedefine ulaşmak için ve aynı zamanda öğretmenlerin de kullanmasına yardımcı olmak amacıyla Avrupa Değerleri Atlası’nı kaynak olarak kullanarak, iş, din, aile ve politika değerleri temalarında 10’ar adet, toplam 40 adet olmak üzere, orta öğretim düzeyinde sınıf içi aktiviteler hazırlamış ve bunları değerlendirmiştir. Hazırlanan aktivitelerin değerlendirilmesi, aktivitelerin Almanya, Türkiye, Slovakya, ve Hollanda’daki değişik okullarda sınıf içinde bire bir kullanılarak denenmesi yoluyla olmuştur. Bunun için her ülkenin ADE projesini yürüttüğü üniversiteden “öğretmen adayı” 10 tane gönüllü üniversite öğrencisi birbirleriyle eşleşmiş (Hollanda-Türkiye, Türkiye-Almanya, Slovakya-Hollanda, Slovakya-Almanya şeklinde), bir ders süresi boyunca 2 kişilik “öğretmen” ekibi olarak sınıftaki öğrencilere hazırlanan aktivitelerden birini uygulamıştır. Dersin sonunda hem sınıftaki öğrencilerden hem de dersi yapan öğretmen adayı” öğrencilerden toplanan geri bildirimler doğrultusunda değerlendirme ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

ADE Projesi’nin Program Çerçevesi, İlkeleri ve Örnek Çalışmalar:

ADE projesi çerçevesinde Avrupa Değerleri Atlası’ndaki haritaların (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/map.php?id=216&lang=en>) kullanılarak belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi değerler eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi ancak belirlenen amaçlar kapsamında oluşturulacak içerik ve metodolojinin belirlenerek uygun ders planlarının geliştirilmesi ile mümkündür. Bu amaçla, hem proje ekibinin ödev ve stratejileri oluşturmasına, hem de öğretmenlerin ders planlarını bu ödev ve stratejileri içerecek şekilde geliştirerek, sınıflarında uygulamasına yardımcı olacak, program ilkelerini ortaya koyan bir program çerçevesi (curriculum framework) geliştirilmiştir. Proje, ancak anlaşılacağı üzere statik bir şekilde ele alınmamış olup, proje ekibi proje amacına ulaşabilmek için süreçte elde edilen geri bildirimler çerçevesinde Program Çerçevesi’ni değiştirerek, Program İlkeleri’ne dönüştürmüştür. Bu ilkeler, geliştirilen ödev, strateji ve haritaları derslerde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda öğretmenlere yardımcı olması için oluşturulmuştur. Projenin temel öğrenme ilkesi, öğrencilere belli değerlerin aktarılması veya empoze edilmesi değil, öğrenciler arasında tartışma ve müzakereyi teşvik eden, yapılandırıcı bir yaklaşımla değerler eğitiminin ele alınmasıdır. Ayrıca öğretmenlere sunulan öneriler bir reçete tarzında katı bir uygulamayı değil, öğretmenlerin esnek olarak, ödev ve stratejileri kendi ders ve koşulları çerçevesinde adapte edebilecekleri niteliktedir. Ancak, gerek ödevlerin, gerekse de stratejilerin kullanıldığı derslerdeki öğrenme yaklaşımının dört aşamada gerçekleştirilmesi proje ilkeleri çerçevesinde önemli görülmektedir. Aşağıda verilen bu aşamaların ardışık olarak gerçekleştirilme zorunluluğu olmayıp, ideal olan derste öğrencilerin dört aşamayı başarmalarına yardımcı olmaktır (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>):

1. Avrupa Değerleri Atlası'ndaki değerleri kendi değerleriyle bağdaştırma: Öğrenciler farklı tutumlarla ilgili tartışmada kendilerine yer bulmalı ve diğer birçok farklı bakış açısıyla empati kurabilmelidir.
2. Farkları betimleme ve benzerliklerin farkına varma : Haritalar her ülke için ortalama rakamları göstermektedir ve böyle genellemeler karmaşık farklılıkları gizleyebilir(veya açığa çıkarabilir). Stratejiler öğrencilere, kendi sınıfları içinde bile birçok farklı bakış açısının var olabileceğini göstererek haritalardaki verileri sorgulamaları yönünde onları teşvik eder.
3. Anlamayı derinleştirme: Disiplinlere ait kavramlar ve kuramlar, tutumlar arasında neden farkların ve benzerliklerin bulunduğuna dair anlayışımızı derinleştirir. Fakat tüm cevaplar bunlarda bulunmaz ve bazı kuramlar eksiktir. Öğrenciler haritalardaki verileri sorgulamak için bu kavramları kullanmalıdır. Ancak o zaman bu kuramları doğrulama ve yeniden formüle etme şansını yakalarlar.
4. Eleştirel bakış açıları geliştirme: Bireyin tutumları, ortaya çıkarılması güç olabilecek karmaşık bir değerler ve inançlar ağını yansıtır. Bu nedenle öğrencilerin, verilerde yer alan mesajları sorgulayabilmek için verilerin öznelliğini ve varsayımlarını anlaması gerekir.

Proje amaçları ve ilkeleri doğrultusunda geliştirilen bu aşamalara ek olarak, haritalarda yer alan verilerin kimi zaman var olan önyargıları ve stereotipleştirmeyi pekiştirme riskine karşı, proje ekibi aşağıdaki önemli bilgi notunu da proje ilkelerine eklemek ihtiyacını hissetmiş ve eklemiştir (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>).

Lütfen dikkat edin:

Haritalarda yer alan bilgilerin rolünü anlamak önemlidir. Haritalar gerçekleri değil, belli bir zaman aralığında bir dizi farklı konular üzerinde hakim olan genel düşüncüyü göstermektedir. Bu nedenle, haritalar bir rehber olarak görülmeli ve öğrenciler, insanların soruları ya da o soruya verilen cevaplar için sunulan sebepleri farklı şekilde yorumlamış olabilecekleri farklı yolları düşünmelidirler. Bu yüzden haritalar, araştırma, sorgulama ve anlama için kullanışlı bir kaynaktır ama gerçeklerin açıklamaları olarak yanlış yorumlanmamalıdır. Son olarak, Avrupa Değerler Atlası'nda temsil edilen değerler konusunu tartışırken uygun bir sınıf ortamına sahip olmak önem taşımaktadır; bunu öğrencilere sınıf arkadaşlarının duygularına karşı hassas olmaları ve olası kırıcı şaka veya yorumlardan kaçınmaları gerektiğini hatırlatarak başarabilirsiniz (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>).

Yukarıdaki ilke, öğrenme yaklaşımları ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar çerçevesinde proje Türkiye ekibi (Yrd. Doç. Dr. Fatma Nevra Seggie ve Yrd. Doç. Dr. H. Ayşe Caner) ve Türkiye ekibine alan bilgisi danışmanı (Doç. Dr. Ahmet Doğanay) tarafından geliştirilen ödevler ve proje yer alan ödevler (assignment) web sayfasında verilmektedir (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>).

Projenin ilk yılında ve ilk iki öğrenci değişim programında uygulanan ve elde edilen geribildirimler çerçevesinde, ödevlerin çok kapsamlı olduğu ve öğretmenler tarafından derslere kolaylıkla entegre etme, pratik olarak uygulamadaki zorluklar nedeniyle, proje ekibi tarafından öğretmenlerin derslerine çok daha kolay, pratik ve esnek bir şekilde entegre edebilecekleri stratejiler geliştirilmesi kararlaştırılmış ve projenin ikinci yılında, son iki değişim programında geliştirilen stratejiler uygulanmıştır. Geliştirilen stratejilere iki temel soru rehberlik etmiştir: Avrupa nasıl bir yerdir ve nasıl bir yer olmasını istersiniz? Avrupa toplumu nasıl bir toplumdur ve nasıl bir toplum olmasını istersiniz?

Yeniden geliştirilen proje ilkeleri çerçevesinde, stratejilerin uygulandığı dersler içinde bireysel ders amaçları yanında derslerin bu sorulara da yanıtlaması amaçlanmıştır. Ek 1'te örnek bir strateji ve Ek 2'te de stratejilerin yer aldığı örnek bir ders planı verilmektedir.

Sonuç

Hem küresel hem de yerel boyutta yaşadığımız ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, şiddet, hoşgörüsüzlük, kin ve nefret söylemleri gibi pek çok problemin altında her bir düzeydeki bireylerin belli değer ve tutumları yeterince geliştirememiş ve daha da önemlisi içselleştirememiş olmasının önemli bir payı bulunmaktadır. Bu nedenle, değerler eğitiminin eğitim sistemimizin en temel taşlarından biri haline getirilmesi zaruri önem taşımaktadır. Değerler eğitimi gençlerin zihnini, kalbini ve ellerini olgunlaştırmalı ve özgürleştirmelidir. Bu olgunlaşma ve özgürleşme süreci hem toplum hem de birey için önemlidir. Bir bireyin öncelikle kendi değerlerini farkında olması ve analiz edebilmesi, başkalarının da bu değerleri paylaşmak zorunda olmadığını kabul etmesi, başkalarını değerleriyle kendi değerleri arasındaki benzer ve farklılıkları görebilmesi ve bu farklılıkların nereden kaynaklandığını (sosyolojik, kültürel, politik, ekonomik, tarihsel dini v.s) anlayabilmesi gerekir. Ancak böylece özlemle andığımız demokratik bir toplumun temelleri olan özgürlük, barış, adalet, çeşitlilik ve dayanışma, ancak bu yönde verilecek değerler eğitimi ile mümkün olacaktır. ADE Projesi'nin de geliştirdiği eğitim materyalleri ile eğitimcilere fırsat ve imkanlar sunarak, böylesine bir eğitime için katkı sunması temenni edilmektedir.

Kaynakça

- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Beyer, B. K. (1976). Conducting moral discussion in the classroom. *Social Education*, 40, 194-202..
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cogan, J., & Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21st century. An international perspective on education*. London: Cogan Page Limited.
- Cortese, A. J. (1984). Standard issue scoring of moral reasoning. A critique. *Merrill Palmer Quarterly*, 30(3), 227-246.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Devries, R. (1999): Implications of Piaget's constructivist theory for character education, *Action in Teacher Education*, 20(4), 39 – 47.
- Dawson, T. L. (1994). Moral education: A review of constructivist theory and research. Unpublished position paper, University of California at Berkeley, Berkeley, CA.
- <https://www.devtestservice.org/PDF/MoralEd.pdf>
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. Edit. C. Öztürk. *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Üçüncü Baskı.(s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Dynneson, J. C., & Gross, R. E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*. Upper Saddle River: Printice- Hall, Inc.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship*. New York: Teacher College Pres.
- Eurydice (2005). Citizenship education at school in Europe. <http://www.eurydice.org> adresinden 26.05.2012 tarihinde alınmıştır.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values. A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Howard, R. W. (1991). Lawrence Kohlberg's influence on moral education in elementary schools. In J. S. Benninga (Ed.). *Moral, character and civic education in the elementary school*. New York: Teacher College Pres.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2010). Values education as holistic development for all sectors: Researching for effective pedagogy. *Oxford Review of Education*, 36(6), 713–729
- Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: Moving from national to post-national models of educating for European citizenship, *Citizenship Studies*, 13 (2) , 135–151
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: Cognitive development approach to socialisation. In P. Goslin (Ed.). *Handbook of socialisation, theory and research*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientation toward a moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humane*, 6, 11-13.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York. Bantam Boks.
- Martorella, P. H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Second Edition. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Minnesota Community Voices and Character Education (2003) *Final report and evaluation*. Minnesota Department of Families, Children and Learning. Roseville, Minnesota.
- Power, F. C., & Power, A. M. R. (1992). A raft of hope. Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21, 199-205.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlbergh, L. (1984). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Colombia University Pres.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). Education for citizenship and teaching of democracy in schools. Final report of the advisory group on citizenship. http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf . 14.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Rest, S., & Thoma, S. (1986). Educational programs and interventions. In J. Rest (Ed.). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rusnak, T. G. (1980). A study od effect of listening treatment on cognitive moral development of eight, nine and ten years olds. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- YuSen, S. R. (1977). Characteristic of moral dilemmas written by adolescents. *Developmental Psychology*, 13, 162-163.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company. <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>

Extended Abstract

A sample project on values education: European Values Education Project

Main world-wide and local problems make the values education more and more important. The question is on which foundations values education should be based in a world which is becoming more global and democratic. The answer is closely related to the democratic citizenship education. In a society, the values, attitudes and beliefs that the citizens have constitute one of the main sources of those citizens' behaviours. That is why, values education, which is part of the democracy and citizenship education, needs to be carefully constructed and well-planned in terms of its curriculum. As such, there are differences about what the content and how the teaching approach of the values education should be. One common idea is that values education should be part of the school system. As part of the "European Values Education (EVE) Project" which is a Comenius Project, teaching materials on values education, something which teachers need, have been developed via the maps produced as a result of the data of the research of European Values. The maps on which assignments and strategies of the EVE project are based on represent the results of European's attitudes about work, religion, politics, society and family. Education materials represent a particular learning approach that encourages discussion and debate between pupils. There are four stages of this approach: First stage is to relate the attitudes represented in the maps to students's own attitudes. Pupils should situate themselves in the discussion about different attitudes and to be able to empathise with a range of other perspectives. The second stage is to describe the differences and similarities as both the teaching materials (strategies and assignments) encourage students to question the data in the maps by appreciating that there are a range of viewpoints even within their own class. The third stage is to deepen understanding. Students use related theories and concepts to question the data on the maps. They are then in a position to verify and reformulate these theories and concepts. The last but not least stage is to develop critical perspectives. The attitudes of an individual is a combination of values and beliefs which can most of the time be difficult to unpack. Therefore to interrogate the messages within the data, students need to appreciate the subjectivity and assumptions of the data (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php>). Each lesson that teachers prepare using EVE education materials aims to cover all these four stages in one or two lessons depending on the aim and length of the class. Maps as part of the EVE assignments and strategies are used as tools to enhance critical teaching and learning. In short, the main aim of the EVE project and thus a lesson using EVE materials is that students develop a critical sense of their responsibilities as citizens of the multi-cultural society they live in and participate, realize the responsibilities of their society to themselves as individuals and develop an awareness and understanding of what it means to be a European and part of Europe now and in the future (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php>).

EK 1

ÖRNEK STRATEJİ

YILDIZ DİYAGRAMI

Tanım

Yıldız diyagramı stratejisi, öğrencileri her bir Avrupa ülkesinin belirli bir soruya ilişkin nerede yer aldığı konusunda düşündürmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu aktivite de öğrencilerden tahmin yürütmeleri, tanım yapmaları, çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Bu aktivite anlamayı derinleştirmeye yardımcı olmaktadır.

Haritalardaki değerler, beş renkten oluşan ölçeklendirmeye yansıtıldığı için sembol olarak yıldız seçilmiştir ve bu ayrıca Avrupa Birliği'nin bayrağıyla da ilişkilidir.

Aktivite her öğrenciye A4 boyutlarında yıldız diyagramının verildiği bireysel çalışmayla başlar. Öğrenciler, yıldızın her ucuna bir tane ülke yerleştirir ve bunu yaparken verilen ülkelerin esas sorudaki ifadeye ne derece katılıp katılmadıkları konusundaki fikirlerine göre hareket ederler. Bir sonraki aşamada ikiye grup halinde çalışırlar. Burada nedenlerini açıklarlar, fikir alışverişinde bulunurlar ve daha sonra bütün sınıf tahta üzerinde yıldız diyagramı üzerinde çalışır. Öğretmen orjinal haritayı gösterdikten sonra öğrenciler kendi diyagramlarında duruma göre değişiklik yapar. Daha sonra sınıf yıldızın her bir ucuyla ilgili açıklamalar bulmak üzere beş gruba ayrılır. Son aşamada sınıf önünce bir sunum ya da olası bir tartışma yer alır.

Neden bu stratejiyi kullanmalıyız?

Yıldız diyagramı öğrencilerin ülkelerle ilgili tahmin yürütmelerine ve tanımlamalar yapmalarına olanak sağlar. Bu aktivite önceki bilgilerini harekete geçirir ve bu ülkeler hakkındaki fikirlerini sunmalarını sağlar. Ayrıca diyagram üzerinde yapılan ikili ve sınıf çalışması sırasında bilgi ve görüş paylaşımında bulunurlar ki bu da sınıfa daha fazla katkı yapmalarına olanak sağlar. Üstelik orjinal haritayla sonuçları karşılaştırarak diğer ülkelerin (zaman yetersiz olursa sadece seçilen ülkelerin) değerlerini daha iyi tanırlar. Grup tartışması sırasında Avrupa ülkelerinin değerlerini kavrama konusunda bir fırsata sahip olurlar.

Örnek strateji uygulaması

Tematik soru: Avrupa insanların, farklı altyapılardan gelseler bile kendi değerleriyle yaşamaları gerektiğini düşündükleri bir yer midir?

Dersin odak noktası: Göçmenler yaşadıkları ülkenin değerlerini benimsemeye zorlanmalı mıdır?

Harita sorusu: Sizce aşağıda verilen ifadeye Avrupa ülkeleri ne ölçüde (1'den 5'e kadar) katılmaktadır?

“Toplum sağlığı açısından göçmenlerin kendi belirgin gelenek ve göreneklerini devam ettirmek yerine yaşadıkların yerin değerlerini benimsemesi daha iyi olur.”

Giriş:

Öğretmen konuyu soracağı soru ile sınıfa sunar: “Göçmenler yaşadıkları ülkenin gelenek ve göreneklerini benimsemeye zorlanmalı mıdır?”.

1. Öğretmen her öğrenciye A4 boyutlarında yıldız diyagramlarını dağıtır. Bu diyagramın tam ortasında yukarıda bahsedilen soru yer almaktadır. Birden beşe kadar değerlendirme bulunmaktadır(1; tamamen katılıyorum, 5; hiç katılmıyorum). Tahminlerine göre ülkeleri yıldızın uçlarına yerleştirirler.
2. İkili çalışarak bireysel yıldız diyagramlarını karşılaştırırlar. Daha sonra seçme sebeplerini tartışırlar.
3. Öğretmen tahtaya büyük bir yıldız diyagramı yapıştırır. Sınıf halinde yıldızın uçlarında hangi ülkelerin olması gerektiğine karar verirler.
4. Öğretmen soruya ilişkin haritayı gösterir. Kendi yaptıkları çalışmaya haritayla karşılaştırırlar ve asılı olan diyagramda duruma göre değişiklik yaparlar. Haritaya şu linkten ulaşılabilir: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/map.php?id=320&lang=en>



5. Beş grup oluşturular ve her grup yıldızın bir ucu üzerinde çalışır. Her grup bahsi geçen ülkenin neden orada olduğuna ilişkin bulabildikleri kadar sebep yazarlar.
6. Her grup oluşturdukları listeyi sınıfla paylaşır ve sınıfın geri kalan kısmından yorumda bulunması beklenmektedir.
7. Öğretmen tartışmayı gözlemler ve öğrencilerden yorumlarını, eğer varsa, bir önceki aktiviteyle bağdaştırmalarını ister (örneğin; öğretmen konuya ilişkin haritayı gösterir ve sorar "koyu renge sahip olan ülkede yaşayanlar göçmenlerin kendi değerlerinden vacçeçmeleri gerektiğini mi düşünmektedir?").

Bilgilendirme Soruları:

1. Öğrenciler için tahminlerine dayanarak ülkeleri yıldızın uç noktalarına yerleştirmek kolay ya da zor muydu? Neden?
2. Bu yerleştirme sırasında öğrenciler ne tür sebepler kullandı (temel aldıkları nokta neydi?)
3. Sınıf içerisinde yerleştirilen ülkeler arasında farklılık ya da benzerlikler gözlemlendi mi? Neden?
4. Öğrencilerin yerleştirirken kullandıkları sebepler birbirine benzer miydi? Her ülke açısından bakıldığı zaman hangi açılardan benzerlik ya da farklılık oluştu? Neden?
5. Harita sonuçları öğrencilerin tahminleriyle örtüştü mü? Hangi ülkeler örtüştü, hangileri örtüşmedi?
6. Öğrenci tahminleri örtüşmediyse bunun muhtemel sebepleri neler olabilir?
7. Öğrenciler, verilen ülkelerde yaşayan insanların neden böyle yanıtlar verdiklerine ilişkin muhtemel sebepler buldu mu?

(<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu>): sayfası

EK 2

ÖRNEK DERS PLANI

Kapsayıcı soru: Avrupa nasıl bir yerdir, ve nasıl bir yer olmasını istersiniz?

Tematik soru: Avrupa kadınların erkeklerle eşit görüldüğü bir yer midir?

Gerekçe: Böyle bir sorunun uygun olduğunu düşünüyoruz; çünkü Britanya’da buradaki insanların daha liberal oldukları yönünde bir algı var. Bu dersin amacı bu yanılsamayı yok etmek ve birçok insanın düşündüğünün aksine konunun farklı boyutları olduğu gençlerin anlamasını sağlamaktır.

Konu içeriği veya eğitim programıyla ilişkisi: Bu ders Avrupa fikrini bir yer olarak incelemektedir, ve Avrupa içerisinde farklılık ya da uyum var mı diye bakmaktadır. Bu ders ayrıca, ekonomik aktiviteleri veya çalışma uygulamaları ve eşitsizliği araştıran bir dersin bir parçası olabilir.

Dersin odak sorusu: Avrupa kadın ve erkeklerin beklentilerinin aynı olduğu bir yer midir?

Ders aktiviteleri:

1. Strateji: Akıllı Tahmin (10 dk)

- Öğretmen konuyu sunar ve öğrencilere Avrupa’da herkesin kadın ve erkeklerin eşit olduğu konusunda hemfikir olup olmadığı üzerine sorular sorar. Öğrenciler bu aşamada göz yumulması gereken birtakım fikirler sunacaktır.
- Aşağıdaki tabloda öğrenciler, her ülke için ortalama cevabın ne olabileceği konusunda tahminde bulunurlar:

Sizce bu ülkede insanlar aşağıdaki ifadeye katılırlar mı?:

Genellikle babalar, anneler kadar çocuk bakmak için uygundurlar.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Britanya				
Almanya				
Hollanda				
Fransa				
Slovakya				
Türkiye				
Ukrayna				
İtalya				

- Öğrenciler soruyla aynı ismi taşıyan haritaya bakarlar.

<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/map.php?id=216&lang=en>

Daha sonra haritadaki verileri kullanarak başlangıçtaki düşüncelerinin doğru olup olmadıklarını kontrol ederler.

Harita ilginç bir şablon göstermektedir, mesela bu soruda Britanya'nın birçok öğrencinin düşündüğünün tersine daha muhafazakar olduğunu gösterir. Bu aktivite sayesinde öğrenciler ülkelere ait stereotiplerin ille de doğru olması gerekmediğini anlarlar.

2. Strateji: Kartopu (20 dk)

Bu aktivitede öğrenciler dörderli gruplar halinde oturmalıdır. Her bir gruba yukarıda verilen ülkelerden biri verilir. Verilen ülkenin rolü ve haritada bahsedilen değerini göz önüne alarak öğrenciler aşağıdaki tabloda yer alan sebeplerden hangilerinin doğru olabileceğine karar verirler.

Öncelikle öğrenciler bireysel olarak duruma uygun düşen 9 sebep seçerler.

Daha sonra ikili olarak 6 sebep üzerinde uzlaşırlar.

Son olarak 4'lü gruplar halinde 3 sebep üzerinde karar kılarlar.

Erkek evde para kazanan kişi olmalıdır.	Erkekler genellikle kadınlardan daha eğitilidirler.	Erkekler yapılan aynı iş için daha fazla para alırlar.
Kadınlar çocuklara bakmak üzere programlanmıştır.	Kadınlar çocuklara bakmada daha iyi olurlar.	Kadınların daha az iş olanakları vardır.
Kadın ve erkekler çocuğa bakmada eşit derecede yeteneklidir.	Kadınlar erkekler kadar eğitilidir.	Kadınlar erkeklerle eşit iş olanaklarına sahiptir.
Kadınlar aynı anda birçok işle ilgilenebilirler ve bu yüzden çalışma ve çocuklara bakmada daha iyidirler.	Erkekler tembeldir.	Kadınlar iş ve aile dengesini kurmada daha iyidir.
Artık kadınlar daha fazla kazanabilmektedir.	Kültürel olarak kadınlar çocuklara daha iyi bakmak üzere hazırlanırlar.	Erkekler çocuk altı değiştirmeyi bilmez ve yemek pişiremezler.

Her grubun elinde ülkeyle ilgili verilenler üzerinde uzlaştıkları 3 sebep olmalıdır.

Sınıf önünde her grup esas sebep olarak gördüklerini sunar ve arkadaşlarına katılıp katılmadıklarını sorarlar.

Öğretmen bu aktiviteyi nasıl yaptıkları üzerinde tartışarak konuyu toplar: bu ülke üzerinde sahip oldukları bilgiye mi dayandılar, stereotipleri mi kullandılar? Ne dereceye kadar başka ülkedeki insanların gerçekten ne düşündüklerini bilebilirler?

Bu aktivitenin amacı öğrencilerin diğer görüşleri dikkate almalarını sağlamak ve neden insanların farklı tutum ve değerler geliştirebilecekleri konusunda eğitmektir. Son tartışma öğrencilerin aktivite süresince yaşadıkları düşünme süreçlerini eleştirmeye teşvik eder.

3. Strateji: Trafik ışıklarının farklı bir versiyonu (5 dk)

Son aktivite olarak, öğretmen her öğrenciye Avrupa'da kadın ve erkeklerin olduğunu düşünüp düşünmediklerini sorar. Her öğrenci üzerinde "evet", "hayır" ya da "bilmiyorum" yazacakları kağıtlara sahiptir. Öğretmen sorunca yukarı kaldırır.

Öğretmen daha sonra ders sırasında düşüncelerinin ne yönde değiştiği, başlangıçtaki düşüncelerinin ne olduğu ve Avrupa'nın gelecekte nasıl olmasını istedikleri üzerine bir tartışma başlatır. Bu aktivite ders sonunda değerlendirme aşaması olarak da görülebilir.