

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İNSAN-I KÂMİL ANLAYIŞI BAĞLAMINDA  
AHLAK EĞİTİMİNE KURAMSAL BİR YAKLAŞIM**

**DOKTORA TEZİ**

**İshak TEKİN**

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fuat AYDIN**

**ŞUBAT 2018**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

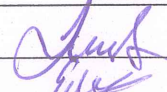
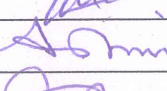
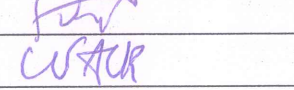
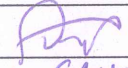

İNSAN-I KÂMİL ANLAYIŞI BAĞLAMINDA  
AHLAK EĞİTİMİNE KURAMSAL BİR YAKLAŞIM

DOKTORA TEZİ  
İshak TEKİN

Enstitü Anabilim Dalı  
Enstitü Bilim Dalı

: Felsefe ve Din Bilimleri  
: Felsefe ve Din Bilimleri

“Bu tez 23 / 02 / 2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Fuat AYDIN	Basarılı	
Doç. Dr. Erdiñç AHATLI	Basarılı	
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Basarılı	
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Basarılı	
Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ	Basarılı	



SAKARYA  
ÜNİVERSİTESİ

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

Sayfa : 1/1

Öğrenci Adı Soyadı	:	İshak TEKİN
Enstitü Anabilim Dalı	:	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Enstitü Bilim Dalı	:	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Programı	:	<input type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input checked="" type="checkbox"/> DOKTORA
Tezin Başlığı	:	İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitime Kuramsal Bir Yaklaşım
Benzerlik Oranı	:	8%

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere .....@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

*İshak Tekin*  
İmza  
İshak TEKİN

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda verilen öğrenci bilgilerinin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda bilgileri verilen tezin jüri karşısında savunulabilir olduğunu bilgilerinize arz ederim.

*Fuat Aydın*  
Danışman  
Unvanı / Adı-Soyadı: Prof. Dr. Fuat AYDIN

Tarih:

İmza: 23.03.2018

...../ ...../ 20.... tarih ve .....sayılı EYK kararı ile tez savunma jürisine TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK RAPORUNUN gönderilmesine OYBİRLİĞİ/OYÇOKLU ile karar verilmiştir.

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

## ÖNSÖZ

Ahlak eğitiminin, nihai anlamda bireylere ve topluma ahlaki olgunluğu kazandırmaya katkı sunabilmesi beklenir. Bu beklenti, ahlaki olgunluk kavramının neliğini sorgulamayı gerekli kılar. Ahlaki olgunluk ile ilgili farklı düşünce sistemlerinde değişik kavramlaştırmalar görülür. İnsan-ı kâmil anlayışı da, İslam ahlak düşüncesi içerisinde şekillenmiş bir ahlaki olgunluk kavrayışı sunar. Kısaca bu çalışmada, ahlaki olgunluk kavramı bağlamında insan-ı kâmil anlayışının ahlak eğitimine sunabileceği katkılar irdelenmiş ve bu düşünceyi temele alan kuramsal bir eğitim modeli önerilmiştir.

Bu tezin ortaya çıkmasında, çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden ve zor anlarımda bana yol gösteren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Fuat Aydın'a değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu çalışma kapsamında Almanya'da dil öğrenmem ve araştırma yapabilmem için bana imkân sağlayan ve danışmanlığımı üstlenen değerli hocam Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya'ya ve her zaman desteğini gördüğüm Prof. Dr. Adem Aygün'e teşekkürü borç biliyorum. Ayrıca çalışmamın başından beri bana fikirleri ile yol gösteren, rehberlik eden ve tartışmalarla ufkumu açan çok değerli hocam Prof. Dr. Mizrap Polat'a da ayrıca müteşekkirim. Tezimin tasavvuf düşüncesi ile ilgili kısımlarında rehberlik eden kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Kara'ya da teşekkürlerimi arz ederim. Savunma sınavı sırasında jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Erdinç Ahatlı, Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı, Prof. Dr. Cemal Tosun ve Prof. Dr. Nurullah Altaş da çalışmamın son haline gelmesine değerli katkılar yapmışlardır. Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşım Kamil Sarıtaş, Sezai Engin, Aybiçe Tosun, Nehri Aydın, Ömer Faruk Bayrakçı, Ayşe Yorulmaz ve Fatma Hazar'a teşekkürlerimi borç bilirim. Bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anne-babama, birlikte geçirmemiz gereken vakitlerinden çaldığım eşime ve sevgili kızlarıma şükranlarımı sunarım. Son olarak çalışmamla ilgili araştırma imkânı sunan İSAM Kütüphanesi'ne ve yurtdışında araştırma yapabilmeme olanak sağlayan TÜBİTAK'a sağlamış olduğu bilimsel destekten dolayı teşekkür ederim.

**İshak TEKİN**

**23.02.2018**

# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>ix</b>

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
--------------------	----------

<b>BÖLÜM 1: AHLAKİ OLGUNLUK KAVRAMININ KURAMSAL ÇERÇEVESİ</b> .....	<b>24</b>
--	-----------

1.1. Ahlaki Olgunluğa İlişkin Yaklaşımlar .....	27
1.1.1. Erdem Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk.....	27
1.1.1.1. Karakter İçin Eğitim Yaklaşımı.....	29
1.1.1.2. İslam Ahlak Eğitimi Bağlamında Tehzîb Geleneği .....	38
1.1.1.3. Diğer Erdem Merkezli Yaklaşımlar .....	46
1.1.2. Ödev Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk.....	52
1.1.2.1. Kant’ın Ahlak Metafiziği: Ödev Ahlakı.....	52
1.1.2.2. Piaget’in Ahlaki Gelişim Teorisi .....	55
1.1.2.3. Durkheim’in Ahlaki Özerklik Teorisi .....	56
1.1.2.4. Kohlberg’de Ahlaki Yargılama ve Adil Toplum Yaklaşımı .....	60
1.1.2.5. Ahlak Eğitiminde Yeni Kohlbergci Yaklaşım.....	64
1.1.3. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarında Ahlaki Olgunluk.....	64
1.1.3.1. Ahlak Eğitiminde Farklı Çokboyutlu Yaklaşımlar.....	65
1.1.3.2. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımı .....	68
1.1.3.3. Ahlaki Örneklilik Kuramı.....	76
1.2. Ahlaki Olgunluğun Tanımlanması.....	79
1.3. Ahlak Eğitiminde Ahlaki Olgunluğun Kazandırılabilmesinin İmkânı .....	85

<b>BÖLÜM 2: AHLAK EĞİTİMİNE BECERİ MERKEZLİ YAKLAŞIM</b> .....	<b>88</b>
--	-----------

2.1. Beceri Merkezli Eğitimin Kavramsal Çerçevesi.....	88
2.1.1. Yeterlik Kavramının Gelişim Süreci .....	90

2.1.2. Yeterlik Kavramının Tanımı.....	95
2.1.3. Yeterliğin Bileşenleri.....	102
2.2. Beceri Merkezli Eğitimin Kuramsal Çerçevesi.....	106
2.2.1. Beceri Merkezli Eğitimin Ortaya Çıkışı.....	106
2.2.2. Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Beceri Merkezli Eğitime Etkisi.....	110
2.2.3. Beceri Merkezli Eğitime Yöneltilen Eleştiriler.....	112
2.3. Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Yaklaşımın İmkânı.....	113
2.3.1. Erdem ile Beceri Kavramı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	114
2.3.2. Ahlaki Becerilerin Kazandırılmasında Dreyfus Modeli.....	119
2.4. Beceri Merkezli Ahlak Eğitimi Programına Yön Verecek Kuramsal Temeller ....	123
2.4.1. Ahlaki Okuryazarlığın Geliştirilmesi.....	125
2.4.2. Ahlaki İmgelemin Uyandırılması.....	126
2.4.3. Ahlaki Tartışmanın Teşvik Edilmesi.....	128
2.4.4. Ahlaki Bütünlüğün Sağlanması.....	128
2.5. Beceri Merkezli Ahlak Eğitiminde Program Geliştirme.....	129
2.5.1. Beceri Merkezli Eğitim Programının Bileşeni Olarak Yeterlikler.....	131
2.5.2. Beceri Merkezli Eğitim Programında İçerik.....	134
2.5.3. Beceri Merkezli Eğitim Programında Eğitim Durumları.....	135
2.5.4. Beceri Merkezli Eğitim Programında Ölçme-Değerlendirme.....	136
2.6. Beceri Merkezli Ahlak Eğitiminde Deneyimler: Almanya Örneği.....	138
2.7. Türkiye’de Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	147
2.7.1. 2010 yılında Uygulamaya Konulan DKAB Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	147
2.7.2. 2017 yılında Taslak Olarak Yayınlanan DKAB Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	154
2.7.3. 2018 Yılında Kesin Olarak Yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	162
<b>BÖLÜM 3: AHLAK EĞİTİMİNDE KAMİL İNSAN EĞİTİM MODELİ .....</b>	<b>164</b>
3.1. Gelenekten Geleceğe Ahlak Eğitiminin İnşası.....	164
3.1.1. İslam Ahlak Düşüncesinin Dönüşümü.....	166
3.1.2. İslam Ahlak Eğitiminin Kurumsal Yapısı Olarak Tasavvuf Ahlakı.....	173
3.2. Tasavvuf Ahlakındaki Birikimin Günümüze Uyarlanması.....	177

3.2.1. Tasavvuftaki Makam Kavramı ile Ahlaki Yeterlik Kavramı Arasındaki Benzerlikler.....	178
3.2.2. Kuşeyri'nin Risâlesi'nde Makamlar ve Bunların Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi.....	184
3.2.2.1. Temel Makamların Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi.....	185
3.2.2.2. Bidâyet Makamlarının Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi.....	193
3.2.2.3. Nihâyet Makamlarının Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi .....	207
3.2.3. Elde Edilen Ahlaki Yeterliklerin Tasnif ve Tanzimi .....	217
3.3. Ahlak Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Kâmil İnsan Eğitim Modeli.....	222
3.3.1. Kuramsal Temel Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri.....	223
3.3.2. Psikolojik Temel Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri.....	225
3.3.3. Eğitim Süreci Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri .....	229
3.4. Kâmil İnsan Eğitim Modelinin Kullanılabileceği Alanlar ve Uygulama İlkeleri ..	230
3.6. Kâmil İnsan Eğitim Modelinin Ahlak Eğitimine Sunabileceği Fırsatlar ve Taşıyabileceği Sınırlılıklar .....	235
<b>SONUÇ ve DEĞERLENDİRME.....</b>	<b>241</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>249</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>274</b>

## KISALTMALAR

<b>APA</b>	: American Psychology Association
<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>DİA</b>	: Diyanet İslam Ansiklopedisi
<b>DKAB</b>	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>DÖGM</b>	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>Haz.</b>	: Hazırlayan
<b>HKM</b>	: Hessisches Kultusministerium
<b>LLP</b>	: Lifelong Learning
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>PISA</b>	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı)
<b>SEA</b>	: Ahlaki Tutumlar Anketi (Survey of Ethical Attitudes)
<b>TDV</b>	: Türkiye Diyanet Vakfı
<b>Üni.</b>	: Üniversite(si)
<b>Yay.</b>	: Yayınları



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.1</b>	: İslam Ahlak Düşüncesinde Şekillenen Erdemler .....	43
<b>Tablo 2.1</b>	: OECD Raporunda Tanımlanan Anahtar Yeterlikler .....	94
<b>Tablo 2.2</b>	: Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri .....	94
<b>Tablo 2.3</b>	: Beceri Kazanma Modelinde Beceri Seviyelerinde Gösterilen Zihinsel Fonksiyonlar .....	123
<b>Tablo 2.4</b>	: DKAB Programlarında Kazandırılması Amaçlanan Değerler .....	151
<b>Tablo 2.5</b>	: DKAB Programlarının Ahlak Öğrenme Alanları Kapsamında Kazandırılmak İstenecek Beceriler .....	152
<b>Tablo 2.6</b>	: DKAB Programlarındaki Becerilerin Dağılımı .....	153
<b>Tablo 2.7</b>	: DKAB Öğretim Programlarında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler .....	159
<b>Tablo 2.8</b>	: DKAB Öğretim Programında Ahlak Öğretimine İlişkin Yer Verilen Üniteler ve Programdaki Ağırlıkları .....	160
<b>Tablo 3.1</b>	: Farklı Tasavvuf Eserlerinde Yer Alan Makamlar .....	180
<b>Tablo 3.2</b>	: Tevbe Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	186
<b>Tablo 3.3</b>	: Zühd Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	187
<b>Tablo 3.4</b>	: Vera' Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	188
<b>Tablo 3.5</b>	: Sabır Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	189
<b>Tablo 3.6</b>	: Şükür Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	189
<b>Tablo 3.7</b>	: Tevekkül Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	191
<b>Tablo 3.8</b>	: Fakr Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	192
<b>Tablo 3.9</b>	: Rızâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	193
<b>Tablo 3.10</b>	: Havf Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	194
<b>Tablo 3.11</b>	: Recâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	195
<b>Tablo 3.12.</b>	: Takvâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler.....	196
<b>Tablo 3.13</b>	: Huşu' Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	197
<b>Tablo 3.14</b>	: Tevâzu' Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ...	197
<b>Tablo 3.15</b>	: Kanaat Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ....	198
<b>Tablo 3.16</b>	: İrade Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	199

<b>Tablo 3.17</b> : Gayret Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	200
<b>Tablo 3.18</b> : Murâkabe Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	202
<b>Tablo 3.19</b> : Fütüvvet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ..	203
<b>Tablo 3.20</b> : Firâset Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	205
<b>Tablo 3.21</b> : Yakîn Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	207
<b>Tablo 3.22</b> : Hayâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	207
<b>Tablo 3.23</b> : İstikâmet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ..	208
<b>Tablo 3.24</b> : İhlas Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	209
<b>Tablo 3.25</b> : Sıdk Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	210
<b>Tablo 3.26</b> : Samt Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	210
<b>Tablo 3.27</b> : Dua Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	212
<b>Tablo 3.28</b> : Ubûdiyet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler..	213
<b>Tablo 3.29</b> : Hürriyet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ..	213
<b>Tablo 3.30</b> : Ma'rifet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ...	215
<b>Tablo 3.31</b> : Muhabbet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler .....	216
<b>Tablo 3.32</b> : Tevhid Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler ....	217
<b>Tablo 3.33</b> : Tasavvufi Makamların Tasnif ve Tanzimi .....	218
<b>Tablo 3.34</b> : Farklı Eserlerde Yer Alan Tasavvufi Makamların Sıralaması .....	220
<b>Tablo 3.35</b> : Ahlaki Yeterliklerin Gelişim Düzeylerine Göre Öğretiminde İzlenebilecek Sıra .....	228
<b>Tablo 3.36</b> : Kamil İnsan Eğitim Modelinde Kullanılabilecek Ders Planı Örneği .....	234

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1.1</b>	: Karakterin Bileşenleri .....	29
<b>Şekil 1.2</b>	: Karakter Güçleri ve Erdemler .....	49
<b>Şekil 1.3</b>	: Bütüncül Ahlak Eğitiminde Temel Alınan Ahlaki Beceriler .....	71
<b>Şekil 2.1</b>	: PISA İçin Genel Değerlendirme Çerçevesi .....	93
<b>Şekil 2.2</b>	: Yeterlik Kavramının Özellikleri .....	101
<b>Şekil 2.3</b>	: Program Geliştirme Sürecine Yön Veren Temeller .....	124
<b>Şekil 2.4</b>	: Hessen Eyaletindeki Ahlak Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alanlar Üzeri Yeterlikler .....	140
<b>Şekil 2.5</b>	: Hessen Eyaletindeki Ahlak Dersi Öğretim Programındaki Alana Özgü Yeterlikler .....	144
<b>Şekil 2.6</b>	: Hessen Eyaletinde Uygulanan Ahlak Dersi Öğretim Programının İçerik Alanları .....	145
<b>Şekil 3.1</b>	: Hadis Kitaplarındaki Birr ve Sıla Bölümlerindeki Konular .....	169
<b>Şekil 3.2</b>	: Hadis Eserlerinin Ahlakla İlgili Bölümlerinde Yer Alan Konular .....	170
<b>Şekil 3.3</b>	: Hâl ve Makâm Kavramlarının Analizine Yönelik Anlayışlar .....	181
<b>Şekil 3.4</b>	: Makamların Ahlaki Becerilere Dönüştürülmesinde İzlenen Yöntem .....	184

**Tezin Başlığı:** İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitime Kuramsal Bir Yaklaşım

**Tezin Yazarı:** İshak TEKİN

**Danışman:** Prof. Dr. Fuat AYDIN

**Kabul Tarihi:** 23.02.2018

**Sayfa Sayısı:** ix (ön kısım) + 274 (tez)

**Anabilimdalı:** Felsefe ve Din Bil.

**Bilimdalı:** Felsefe ve Din Bil.

Ahlaklı bir toplum inşa edilebilmesi için, eğitim sistemine ve ahlak eğitimine önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla ahlak eğitiminin nihai anlamda ahlaki olgunluğu kazandırması gerekir. Bu çerçevede ahlaki olgunluk kavramı, ahlak eğitiminin kilit kavramlarından birisini oluşturmaktadır. Bu varsayımdan hareketle üç bölümden oluşan bu çalışmada, ahlaki olgunluk kapsamında düşünülen insan-ı kâmil anlayışına dayalı bir ahlak eğitimi modelinin kuramsal çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır.

Birinci bölümde farklı ahlak eğitimi kuramlarında, ahlaki olgunluk kavramının nasıl anlaşıldığı irdelenmiş, bu anlayışlardaki felsefi ve tarihi dönüşüm dikkate alınarak yeni bir ahlaki olgunluk tanımı ortaya konulmuştur. Devamında böyle bir ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, beceri merkezli eğitim anlayışı ele alınmış ve bu anlayışa dayanan bir ahlak eğitimi programı sürecinin nasıl işlemesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bölümün sonunda beceri merkezli eğitim anlayışını benimseyen Almanya/Hessen'deki ahlak dersi öğretim programları incelenmiş, Türkiye'deki DKAB dersi öğretim programları beceri merkezli yaklaşımla uyumluluk açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, İslam ahlak düşüncesine etki eden insan-ı kâmil anlayışından hareketle, beceri merkezli bir ahlak eğitimi için ahlaki yeterlikler belirlenmiş, bunların kazandırılmasını amaçlayan kuramsal bir eğitim modeli ortaya konulmuş ve bunun kurucu ilkeleri açıklanmıştır. Bu bağlamda Kuşeyrî'nin sistemleştirdiği 31 ahlaki yeterlik (makam) ve bunların gruplandırıldığı 6 boyuttan oluşan kâmil insan modeli, aynı zamanda kâmil insan eğitim modelinin de temel eğitimsel çıktılarını (kazanım) oluşturmaktadır.

Çalışmada ortaya konulan kâmil insan eğitim modelinin, süreç odaklı bir ahlaki olgunluğu kazandırmayı amaçlaması, bireyin ahlaki-dini bakımdan ve düşünsel, duyuşsal, davranışsal ve bilinç yönüyle gelişimine imkân sunması, isteğe bağlı olması, ahlak eğitiminde kazandırılacak ahlaki beceriler önermesi ve okullarda uygulanabilir olması bakımından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İslam ahlak eğitimi, ahlaki olgunluk, beceri merkezli eğitim, kâmil insan eğitim modeli, kuramsal yaklaşım

**Title of the Thesis:** A Theoretical Approach to Moral Education in the Context of The Concept of al-Insān al-Kāmil

**Author:** İshak TEKİN

**Supervisor:** Prof. Dr. Fuat AYDIN

**Date:** 23.02.2018

**Nu. of pages:** ix (pre text) + 274 (main body)

**Department:** Phil. & Religious Sci. **Subfield:** Philosophy & Religious Sciences

For the building of a moral society, the educational system and moral education have to take over important moral responsibilities. In this context, moral education must ultimately bring into moral maturity. Therefore, the concept of moral maturity is one of the key concepts of moral education. From this reality, this study, which consists of three parts, aims to reveal the theoretical framework of a moral education model based the concept of al-insān al-kāmil which is thought in the context of moral maturity.

In the first part, it is examined how the concept of moral maturity is understood in different moral education theories and a new definition of moral maturity is introduced by considering the philosophical and historical transformations in these understandings. Then it is discussed whether such a moral education could teach in the schools. In the second part of the study, it deals with competence-based education and it is demonstrated how a moral education program based on this understanding may be designed. At the end of the part, the curriculums of the ethics course (Ethicunterricht) applied in Germany/Hesse adopting competence-based education are reviewed and the religious and moral course curriculums applied in Turkey are also evaluated in terms of compatibility with this approach. In the third part of the study, moral competencies that can be used in competence-based moral education are identified, an educational model of mature human (al-insān al-kāmil) that aims to acquire learners these competencies are put theoretically forward and its foundational principles are explained too. In this context, the mature human model consists of 6 factors and at the same time these 31 moral qualifications (makam) systematized by Kuşeyrî are integrated as the basic educational outputs (gain) of the mature human educational model.

Consequently, it is said that mature human educational model suggested in this study may provide important opportunities in Turkey's moral education system for the purpose of nurturing a process-oriented moral maturity, contributing to individual a holistic development of moral-religious, mind, emotion, behavior and consciousness. Therefore the model is valuable because of the proposition the moral competencies that can be gained in the moral education and feasibility or applicability voluntarily in the schools.

**Keywords:** Islamic moral education, moral maturity, competence based education, educational model of perfect man (al-insān al-kāmil)

# GİRİŞ

## Çalışmanın Problemi

İnsanoğlunun var oluş süreci boyunca yüzleşmek durumunda kaldığı önemli alanlardan birisi ahlak olmuştur. Gerçekte ahlak, toplum olgusuna dayandırılıyor olsa da, temelde insan tekinin özünde temayüz eden ve bireysel yönü itibariyle ona kendini hatırlatan bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin doğru bir şekilde işleyebilmesi, isabetli yönlendirmelerde bulunabilmesi, şüphesiz onun eğitilmesini gerekli kılar. İnsanlık tarihine bakıldığında; dinler/ inançlar, filozoflar/âlimler ve devlet adamları, insanın diğer hususiyetleri yanında onun ahlaki yönünün de eğitilmesi gerektiğini konusunda düşünceler ileri sürmüşlerdir (Burnet, 2008; Kant, 2009; Spencer, 2013). Genel itibariyle, bu eğitimden beklenen ise, insana insanca yaşamının yollarını öğretmek olmuştur. Bu anlamda ahlak eğitiminin, insana, iyi insan olmak için nasıl yaşanacağını yollarını öğretmeyi konu edindiği söylenebilir.

Eğitim, bireylerin toplumsal kuralları, normları ve ilkeleri benimseyip onları geliştirmesine ve sonraki nesillere aktarmasına yardımcı olmak suretiyle ahlaklı bir toplum oluşturulabilmesine katkı sunabilir. Bu bakımdan her toplum, kendisine dâhil olacak yeni kuşağa; diğer bir deyişle çocuklara, gençlere, toplumun benimsediği ahlaki kuralları öğretmeyi önemli bir vazife olarak görür. Kuşkusuz bu vazifenin yerine getirilmesi de yine eğitim kurumunun sorumluluğundadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde eğitimin temel görevlerinden -literatürde kültürleme olarak adlandırılan- birisi de, bireyleri sosyalleştirmek ve onların topluma uyumlu bir şekilde katılmalarını sağlamaktır. Wyne (1986: 5-6) bu aktarıma “büyük gelenek (great tradition)” şeklinde atıfta bulunur ve bütün toplumların kendi kültürlerini sürdürmek için bununla meşgul olmaları gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, ahlaki değerleri etkili bir şekilde aktarması gereken sosyal kurumların sorumluluklarını yerine getirmemesi, toplumda ahlaki yönden bir çözümlenin görülmesine neden olabilir.

Lickona'nın (1991: 6) da ifade ettiği üzere, geçmişten günümüze hemen her ülkede eğitimin iki temel hedefi, gençlerin yetenekli (intelligent\*) ve iyi (ahlaklı) insanlar

---

\* Burada “intelligent” sözcüğü eğitimin kültürleme amacı da dikkate alınarak öğrencilerin zihinsel beceri ve kapasitelerinin geliştirilmesi bağlamında “kültürlü (tahsilli)” anlamı tercih edilmiştir.

olmalarına yardımcı olmaktır. Kişileri kültürlü ve iyi kılmak, aynı şey değildir, bu nedenle Platon'dan itibaren erdemli toplumlar ahlak eğitimini okulun planlı amaçlarından birisi olarak telakki eder. Bu da onların kültürlü, okuryazar ve bilgi sahibi olmak için olduğu kadar iyi karakterli, terbiyeli ve erdemli olmak için eğitim verdikleri anlamına gelir. Ayrıca bu toplumlar, zekâlarından kendileri için olduğu kadar başkaları için yararlanan ve daha iyi bir toplum inşa etmek için onu kullanan vatandaşlar yetiştirmeye önem vermiştir.

Benzer bir hususa dikkat çeken Dewey (1995: 23) de, bireyleri sosyalleştirme ve onlara toplumun sahip olduğu ahlaki değerleri kazandırma bakımından eğitim sisteminin önemli bir ahlaki sorumluluğu olduğunu söyler. Bunu reddeden eğitim sisteminin ise ödevini ihmal ettiğini ve kendi varlık nedenini inkâr ettiğini vurgular. Binaenaleyh, bireysel ve toplumsal ilişkilere yön veren ahlaki değerleri ve ilkeleri çocukların edinmesi bakımından aile, okul ve toplumun önemi göz ardı edilemez. Eğitiminin görevi; ister öğretmen olsun, ister veli; çocukların ve gençlerin kazandıkları fikirlerin, davranışa kılavuzluk eden etkili düşünceler ve itici güçler haline gelmesini sağlayacak biçimde öğrenilmesini sağlamaktır.

Tarihi arka planı dikkate alındığında, ahlak eğitiminin ağırlıklı olarak karakter eğitimi ile temellendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede karakter eğitiminin ortaya çıkışı Antik Yunan dönemine kadar geri götürülmektedir. Öte yandan devletin önemli bir sorumluluğu olan ahlak eğitimi, 20. yüzyılın başından itibaren\* ciddi bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca 1920'li yıllarda yaşanan ekonomik krizin etkisi ile ulusal ölçekte ahlaki yönden bir çöküş görülmüştür. Bunun bir yansıması olarak, örneğin ABD'de hemen hemen bütün kamu okullarında karakter eğitimine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu okulların birçoğunda "Çocukların Ahlak Kodu" adlı bir kitap değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 46).

Karakter eğitimi bağlamında dikkat çeken diğer bir husus ise, 1920'lerde Din Eğitimi Derneği'nin, dinin gençlere nasıl etkili bir şekilde öğretileceğini ortaya koymak için Thorndike'in öncülüğündeki bir çalışma grubundan bir saha araştırması yapmasını istemiş olmasıdır. Sonuçta, ağırlıklı olarak değerler ve karakter eğitimine ilişkin bulgulara

---

\* Ahlak ve karakter eğitiminin, formal eğitim süreci içerisinde geçirdiği tarihsel süreç için bkz. Ekşi ve Katılmış, (2011: 43-78).

yer verilen çalışma, sahadaki 20. yüzyılın en çok konuşulan ve en önemli araştırmalarından birini oluşturmuştur. Bununla birlikte sonraki süreçte de konuyla ilgili farklı çalışmalar sürdürülmüştür (Leming, 2006: 134). Leming'e (1993: 63-64; Akt: Ekşi ve Katılmış, 2011: 46) göre, bu çalışmanın karakter eğitimi ile öğrenci davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ilişkin bulgular, karakter eğitimine verilen önemi azaltmıştır.

Diğer taraftan zaman içerisinde ahlak eğitiminde, 20. yy'ın ortalarına doğru özellikle Amerika'da ciddi bir zayıflamanın yaşandığı görülmektedir. Lickona, bu zayıflamanın ortaya çıkmasında Darwin'in evrim kuramı ve Einstein'ın görelilik kuramının önemli rol oynadığını ifade eder. Bunun neticesinde insanlar "Her şey kişinin kendi bakış açısına bağlıdır." şeklinde düşünmeye başlamıştır. Ayrıca ampirik psikolojide yaşanan gelişmeler, ahlak eğitiminin kavramsal temellerine zarar verecek bir durum ortaya çıkarmıştır (Lickona, 1991: 7). Bu durumun hem evrimci ahlak anlayışlarının (Haidt, 2012; Bloom, 2015) ortaya çıkmasına, hem de ahlakta göreliliği önemsemesinden dolayı değerler eğitimi alanına doğru bir yönelime neden olduğu değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra modern eğitim anlayışının oluşum sürecinde sadece nesnelere bakmaya ve mekanik bilmeye odaklanan pozitivist dünya görüşü ve bilim tarzının da ahlak eğitimini zayıflatan bir unsur olduğu ileri sürülmektedir (Kenan, 2014: 115).

Türkiye'ye bakıldığında 19. yy. boyunca çeşitli bireysel, sosyal ve bilimsel etkenler çerçevesinde karakter eğitime ilgi kimi dönemlerde artış, kimi dönemlerde azalış göstermiştir. 1990'lardan itibaren, geleneksel aile değerlerine dönüşün toplumun içerisinde bulunduğu bunalımdan çıkılabilmesinde katkı sağlayacağına ilişkin anlayışlar, karakter eğitiminin yeniden önem kazanması sonucunu ortaya çıkarmış ve bu doğrultuda da karakter eğitime yönelik ciddi faaliyetler düzenlenmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 49).

Diğer taraftan Türkiye'de ahlak/karakter öğretimi, okullarda varlığını hemen her dönemde devam ettirmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan eğitim programları göz önünde bulundurulduğunda, okullarda "Ahlak" derslerinin gerek bağımsız olarak gerekse din dersleri bünyesinde varlığını devam ettirdiği görülmektedir. 2000 yılına kadar bu derslerin program ve ders kitaplarında milli ahlak vurgusu yapılarak milli-dini değerler işbirliğini esas alan bir ahlak eğitiminin, yurttaşlık eğitimi için bir araç olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Kesgin, 2011: 231). Binaenaleyh, birçok ülkelerde olduğu gibi,



Türkiye’de de ahlak öğretiminde, öğrencilerin iyi insan, iyi vatandaş (Yücel, 1978) kılınması amacının güdüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilmesi ile birlikte okullarda değerler eğitiminin ağırlık kazandığı görülmektedir.

Tarihi süreçte ahlak ve karakter eğitiminde kırılmalar yaşansa da Lickona (1991: 38), ahlak/değerler eğitimini kendi sorumluluk alanları içerisinde gören okulların, şu iki konuda kararlı olmaları gerektiğini ifade eder: 1. Okullar, çoğulcu toplumlarda öğretilebilecek objektif olarak değerli, evrensel ölçekte geçerli değerler bulmalıdır. 2. Okullar sadece bu değerleri ortaya çıkarmakla kalmamalı, aynı zamanda onların anlaşılması, özümsemesi ve uygulanmasına da yardım etmelidir. Lickona’nın ifade ettiği bu hususlar, bir yönden okulun ahlak eğitimi açısından görevlerini ortaya koyarken, diğer yönden ahlak eğitiminin amaçlarının ne olması gerektiği sorusuna dikkat çekmektedir.

Ahlak eğitiminin amacı, hemen her dönemin konusu olmuştur. Onun amacının ortaya konmasındaki belirleyici hususların başında, temel alınan felsefi bakış açısı gelmektedir. Dolayısıyla ahlak eğitiminin amaçları, bu felsefi bakış açılarından hareketle belirlenir. Örneğin Aristoteles’in ahlak anlayışı ekseninde düşünüldüğünde, ahlakta öne çıkan unsur ahlaki karakterdir ve kişinin erdemleri kazanarak onun ahlaki bir hayat inşa edebilmesi ve böylece erdemli bir toplum inşa edilmesine katkı sunması önemlidir. Bu doğrultuda Hökeleli (2007: 634) ahlak eğitiminin kısaca, çocukta ahlaki karakter oluşturma amacına hizmet etmesi gerektiğini belirtir.

Kant özelinde ahlak eğitiminden beklenen, kişiye her durumda evrensel olarak kabul edilebilecek, ahlaka uygun bir vicdan geliştirme ve bu davranışları yapar hale getirme olarak özetlenebilir. Bu görüşten hareketle Kaya (1997: 185) ahlak eğitiminde amacın, özgür olarak dış etkenlerden sıyrılmış, vicdanına sığınarak yargıda bulunan ve davranan insanlar yetiştirmek olduğunu ifade eder. Bu nedenle o, ahlak eğitiminin öğrencilerin seçim yapma ve karar verme yeteneklerini geliştirmeye hizmet etmesi gerektiğine vurgu yapar.

Farklı bir bakış açısıyla Durkheim (1903: 43) da ahlak eğitiminin amacını, çocukta erdem duygusunun zamanla ortaya çıkmasını sağlamak değil, zamana yayılmış bir şekilde, uygun yöntemlere başvurarak bu genel temayülleri çocukta oluşturup, genelleştirdikten

sonra, insanlar arasındaki ilişkilerin ayrıntılarına uygun bir şekilde çeşitlilik göstermesini sağlamak olarak ortaya koyar. Toplumcu bir bakış açısından hareket eden Güngör'e (1995: 63) göre ise bu eğitimin amacı, toplumun kötü bulduğu şey (toplum vicdanı) ile bireyin kötü bulduğu şey (ferdi vicdan) arasındaki farkı ortadan kaldırarak bunlar arasında bir uzlaşma oluşturmaktır.

Ahlak eğitiminin bu genel amaçlarının somut olarak programlara nasıl yansıtılacağı da önemlidir. Bu çerçevede Pieper (2012: 123); öğrencinin, ahlaki yetkinliğe ulaşması için nasıl motive edilmesi gerektiği; adalet, özgürlük ve hoşgörü gibi değerlerin dilbilgisi, tarih gibi derslerde öğretilmesinin imkânı ve ahlaki davranışa aktaracak bir ahlak dersinin nasıl yapılması gerektiği gibi soruların cevaplandırılması gerektiğini söyler. Pieper bu soruların cevabının ise İngilizlere ait olan “*Lifeline*” ahlaki eğitim projesi ve Bavyera ile Rheinland-Pfalz (Fellsches, 1977: 205) eyaletlerindeki ahlak dersinin temel ilkelerinden geldiğini belirtir.

Bu noktada bir ders olması bakımından Bavyera-Rheinland-Pfalz eyaletlerindeki ahlak dersinin temel yönlendirici amacı, öğrencinin değerler doğrultusunda yargılama yapmayı ve eyleme geçmeyi öğrenmesi sağlanarak onun ahlaki erginliğe ulaştırılması ve somut amaç olarak da özgür karar verebilme ve toplumsal sorumluluk üstlenebilme becerilerinin kazandırılması şeklinde açıklanmıştır (Pieper, 2012: 126). Ülkemizde uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin genel amaçlarında ise ahlaki yönden öğrencilerin ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmaları, öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmeleri ve inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramaları hususları vurgulanmaktadır (DÖGM, 2010a: 13; DÖGM, 2010b: 12-13).

Buraya kadar ifade edilenler dikkate alındığında, ahlak eğitiminin amaçları, farklı felsefi anlayışlara göre değişiklik arz etse de, hemen hepsinin ortak bir kavrama işaret ettiği görülebilir. Esasında her bir anlayışın, ahlak eğitiminde kişileri, kendi temellendirmesine uygun olarak ahlaki olgunlaşmaya ulaştırmayı amaçladığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle ahlak eğitiminde nihai amaç, kişileri ahlaken yetkin kılmak şeklinde formüle edilebilir. Şüphesiz bu nihai amaç, felsefi bakış açısına göre anlamlandırılacağı gibi toplumun ahlaki bakış açısıyla da örtüşmek durumundadır. Yukarıda da belirtildiği üzere bir toplumda toplumla tutarlı olmayan bir ahlak anlayışının kazandırılması, o topluma rağmen işlevsel olamayacaktır.

Ahlak ile ilgili literatürde ahlaki olgunluk kavramı ile ilişkilendirilebilecek bazı kavramlar görülebilir. İbn Arabî'nin (ö. 638-1240) insan-ı kâmil; İbn Miskeveyh (ö. 421/1030) ve Nâsireddin et-Tûsî'nin (ö. 672/1274) ahlakı/nefsi olgunlaştırma; Ryan ve Bohlin'in (1999) ahlaki bütünlük; Kohlberg'in (1995) ahlaki yargı olgunluğu; Narvaez'in (2006) ahlaki uzmanlık; Walker ve Pitts'in (1998) ise ahlaki örneklik kavramı buna misaldir. Bu gibi ifadelerin, yukarıda işaret edilen ahlakta ulaşılabilecek nihai noktanın anlaşılmasına ilişkin farklı yorumlar olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, ahlaki olgunluk kavramının literatüre ilk olarak Kohlberg ile girdiğini hatırlatmak gerekir. Kohlberg'in anlamlandırmasına göre ahlaki olgunluk, kişinin içsel ahlaki ilkeler doğrultusunda daha üstte yer alan basamaktaki yargılama kabiliyetine ulaşmış olmasını ifade eder (1984: 400; 1995: 143-157, Akt: Lind ve Nowak, 2015: 140). Bu ekseninde yapılan çalışmalara bakıldığında ahlaki olgunluğun belirlenmesinde, farklı yaş, cinsiyet, kültür ve toplumlardaki kişilerin ahlaki ikilem durumlarına ilişkin verdikleri cevapların analizine ve bunların puanlanmasına dayandığı görülebilir.

Ahlaki olgunluk kavramının belirlenmesi çerçevesinde Kohlberg'in benimsediğinden farklı yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalara Nardi ve Tsujimoto (1979), Walker ve Pitts (1998), Reimer, Goude-lock ve Walker (2009) ve Hardy'nin (2011) çalışmaları örnek gösterilebilir. Bu çalışmalar aşağıda "İlgili Çalışmalar" başlığı altında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse, burada ahlaki olgunluğu belirlemek için iki farklı yaklaşım benimsenmiştir. Birincisinde, kişilerin ahlaki olgunluktan ne anladığının sorulması, daha sonra bunların sınıflandırılarak katılımcılara puanlatılması ve son aşamada bu puanlamalardan hareketle ahlaki olgunluğa işaret eden insan prototiplerinin belirlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ahlaki olgunluğa ilişkin ikinci yaklaşım ise, mükemmel olduğu kabul edilen ve seçkin bir karakter olarak bilinen örnek kişilerin özelliklerinden hareketle ahlaki olgunluk betimlenmeye çalışılmıştır.

Ülkemizde de öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar arasında Acuner (2004), Dilmaç (1999, 2007) ve Şengün'ün (2008) çalışmaları zikredilebilir. Acuner çalışmasında kısaca (2004) Kohlberg'in yöntemine benzer şekilde bazı değişkenlere göre 14-18 yaş arasındaki gençlerin ahlâkî yargı gelişimlerini incelemiştir. Dilmaç 1999'da yapmış olduğu yüksek lisans ve 2007'de gerçekleştirdiği doktora tez çalışmalarında öğrencilere uygulanan bir

eğitim programındaki değerlerin kazanılma durumlarını belirlemiştir. şengün de 2008 yılında tamamladığı doktora çalışmasında hazırlamış olduğu “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”ne göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini etkileyen faktörler ve bunların ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır.

şüphesiz ahlaki olgunluk kavramına ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmaların, alandaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Buna karşın, mevcut çalışmalarda ahlaki olgunluk kavramının nasıl temellendirildiğine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Zira bu çalışmalarda ahlaki olgunluğun ilişkili olduğu değişkenlerin neler olduğuna ulaşılabilirken, onun teorik yapısına ilişkin yeterli veri bulunmamaktadır. Bu durumun ise ahlaki olgunluğun kapsamının sağlıklı bir şekilde belirlenebilmesi açısından önemli bir problem oluşturduğu söylenebilir.

Örneğin şengün (2008: 14) alışmasında ahlaki olgunluk kavramını, Kohlberg’in yaklaşımı doğrultusunda “bir kimsenin ahlak ilkelerine göre doğru ve yanlış davranışlar konusunda akla uygun kararlar verebilmesi için gerekli gelişme düzeyi” olarak tanımlamaktadır. Yine konunun kuramsal kısmında ahlaki olgunluğu ağırlıklı olarak Kohlberg’in yaklaşımı doğrultusunda şekillendirmektedir. Buna karşın çalışmada hazırlanan ahlaki olgunluk leği dikkate alındığında, onun ahlaki karar alma becerilerinin tespit edilmesine değil, öğrencilerin bir dizi ahlaki değere sahip olma düzeylerinin llmesine hizmet etmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Kuramsal boyutta görülen bu tutarsızlığın, ahlaki olgunluğun tanımının net bir şekilde ortaya konulmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ölçek geliştirilen bir çalışmada, öncelikle kavramın kuramsal yapısından hareketle bir ölçeğin geliştirilmesi beklenir. Zira istatistik testler sonucunda geçerlik-güvenirlik analizi yapılarak geliştirilen bir ölçek, bir anlamda belirli bir özelliğin kavramsal yapısını açıklar. Dolayısıyla bu ölçeklerin ahlaki olgunluk kavramının yapısını ne derece tanımladığı incelenmesi gereken bir husustur. Ayrıca bir gelişimsel süreci ifade eden olgunluk kavramının nasıl tespit edileceğine ilişkin herhangi bir yaklaşım ortaya konulmaması da yine tartışılması gereken diğer bir husustur. Bu çerçevede hlihazırda hazırlanan bu ölçeklerin, belirli bir puanı alacak kadar yeterli sayıdaki ahlaki değerleri uyguladığını belirten öğrencilerin ahlaken olgunlaşmış olacağı varsayımına dayanmaktadır. Ancak bu durumda, bütün olarak ahlaki değerlerin ahlaki olgunluğu yansıtması bakımından eşit derecede etkiye sahip olup olmadığı ve evrensel ahlaki

değerlerin böyle bir skalada ne ölçüde etkili olacağı hususunun cevaplandırılması gerekliliği ortaya çıkar.

Daha önce de ifade edildiği üzere, ahlaklı bir toplum inşa edilebilmesi için, ahlaklı bireylerin yetiştirilmesine ve iyi kurgulanmış bir ahlak eğitimine ihtiyaç vardır. Bu noktada ahlak eğitiminden, nihai anlamda kişilerin ahlaki olgunluk düzeyine ulaştırılması amacına hizmet etmesi beklenir. Bu kavramın anlaşılabilmesine bir katkı olarak İslam ahlak düşüncesi içerisinde şekillenen insan-ı kâmil anlayışının da önemli açılımlar sunabileceği söylenebilir. Şu halde ahlaki olgunluk kavramının ne anlama geldiğinin, hangi boyutları ihtiva ettiğinin, uygulanma imkânı bulunup bulunmadığının ve bunun eğitim programlarına nasıl yansıtılabileceğinin araştırılması büyük önem taşımaktadır. Zira kişileri ahlaken olgun kılabilecek bir ahlak eğitimi, ahlaki sorunların çözülebilmesine ve ahlaklı bir toplumun inşa edilebilmesine imkân sunabilir. Bu bağlamda çalışmada çözümlenmesi amaçlanan temel problem şu şekilde ortaya konulabilir:

***“İslam ahlak düşüncesine etki eden insan-ı kâmil anlayışı temelinde bireylerin ahlaki olgunluklarını artırmaya katkı sunabilecek bir ahlak eğitiminin kuramsal temelleri ve uygulanabilme imkânı nedir?”***

Bu temel problemin çözümü bağlamında cevap aranacak alt problemler de şöyle ifade edilebilir:

- 1- Ahlaki olgunluk kavramı nasıl tanımlanabilir?
- 2- Ahlaki olgunluğun eğitim ile kazandırılmasının imkânı nedir?
- 3- Beceri kazanımına dayanan bir ahlaki olgunluğun kazandırılması için nasıl bir eğitimsel yaklaşım izlenebilir?
- 4- Beceri merkezli bir ahlak eğitimi programına yön veren ilkeler nelerdir?
- 5- İslam ahlak düşüncesinde, ahlaki olgunluk kavramı nasıl temellenmiştir?
- 6- İslam ahlak düşüncesine etki eden bir disiplin olarak tasavvufun önerdiği insan-ı kâmil (ahlaken olgun insan) anlayışının kapsamı nedir?
- 7- İnsan-ı kâmil anlayışını temele alan bir ahlak eğitiminin temel ilkeleri nelerdir?
- 8- İnsan-ı kâmil anlayışını temele alan bir modelin ahlak eğitiminde uygulanabilme imkânı nedir?
- 9- İnsan-ı kâmil eğitim modelinin ahlak eğitimine sunabileceği fırsatlar ve taşıdığı sınırlılıklar nelerdir?

## **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Çalışmada ilgili literatürden hareketle ahlaki olgunluk kavramı, kişilerde ahlaki becerilerin geliştirilmesi ve bu becerilerin kökleşmiş şekilde kazanılması olarak değerlendirilmektedir. Bu varsayımına göre ahlaki olgunluk kavramı, bir gelişim sürecine işaret eder. Bu gelişim süreci, bireyin kendisi tarafından yönetilebileceği gibi, eğitimsel süreçler içerisinde de yönlendirilebilir. Bu bağlamda ahlak eğitiminden beklenen nihai amacın, ahlaki olgunluğun kazandırılması şeklinde formüle edilmesi mümkündür. Bu bağlamda öğrencileri ahlaki olgunluğa ulaştıracak bir ahlak eğitiminin nasıl olacağı sorusuna cevap bulmak önem arz eder. Diğer taraftan böyle bir ahlak eğitimi, farklı disiplinlerle ilişki içerisinde bulunmak ve bireysel, toplumsal ve kültürel boyutları dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan ahlak eğitimi konusunda yapılacak çalışmalarda bütüncül bir bakış açısıyla hareket edilmesi büyük bir önemi haizdir.

Kısaca ifade etmek gerekirse çalışmada, kişilerde ahlaki olgunluğun geliştirilmesine hizmet edebilecek, toplumumuzun sahip olduğu kültürel mirası dikkate alan, aynı zamanda da günümüz eğitim sisteminde uygulanabilir bir ahlak eğitimi modeli önerisinin sunulması amaçlanmıştır. Binaenaleyh çalışmanın, ülkemizdeki ahlak eğitimine yeni bir bakış açısı sunabileceği, programların hazırlanması sürecinde program geliştirme uzmanlarına ve uygulanması sürecinde öğretmenlere önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında, öncelikle ilgili literatürden hareketle ahlaki olgunluk kavramının temel çerçevesi belirlenmiş, ahlak eğitiminde böyle bir ahlaki olgunluğun nasıl kazandırılacağı ele alınmıştır. Ahlak eğitiminin felsefi olarak temellendirilmesi ve ahlaki olgunluğun farklı eğitim felsefelerindeki yansımalarının karşılaştırılabilmesi açısından Almanya’da okullarda sunulan ahlak eğitimi programlarının nasıl şekillendiği incelenmiş ve ülkemizdeki ahlak eğitimi programları ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra bu kavramdan hareketle ahlak eğitiminde kazandırılması düşünülen ahlaki beceriler ve bu becerileri ihtiva eden eğitimsel bir ahlak eğitimi modeli ortaya konulmuştur.

Ülkemizde yapılan ahlak ve değerler eğitimi çalışmaları dikkate alındığında, kuramsal olanların ahlak eğitimi tarihine ve bu süreçte söz konusu derste okutulan kitapların incelenmesine; ampirik olanların ise ahlaki özelliklerin ilişkili olduğu değişkenlerin tespit edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu deneysel çalışmalarda ise,

genelde Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı temele alındığı, buna karşın ahlakın önemli bir kaynağı olan dini boyutun ise yeterince dikkate alınmadığı fark edilmektedir. Oysa ülkemizdeki uygulamada ahlak öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine entegre bir şekilde sunulmaktadır. Diğer taraftan ilgili literatürde okullarda verilen ahlak eğitimi uygulamalarını ve programlarını felsefi bir zeminde ele alan ve sorgulayan yeterince kuramsal çalışma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle, çalışmanın öncelikle okullarda verilen ahlak eğitiminin temel felsefesini konu edinmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemizdeki ahlak öğretimi programları göz önünde bulundurulduğunda, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri içerisinde sunulan ahlak öğretiminin, öğrencileri büyük oranda belirli ahlaki konular hakkında bilgi sahibi kılmayı amaçladığı görülmektedir. Ayrıca dersin bu kısmında, dini ahlakın temel alınmasından ziyade, ağırlıklı olarak milli ve toplumsal değerleri önceleyen bir ahlak anlayışının benimsendiği (Kesgin, 2011: 231) anlaşılmaktadır.\*

Oysa bu dersin ahlaki değerleri bilgi düzeyinde sunmanın ötesinde, ahlaki davranışlar da kazandırmaya hizmet etmesi beklenir. Ne var ki okullardaki ahlak öğretimi de, zorunlu statüdeki din derslerinin öğrenciye bir inancı dayatmaması, ona ilişkin tutum ve davranış kazandırılmaması gerekliliğinin sonucu olarak kendinden beklenen asıl sorumluluğu yerine getirememektedir. Dolayısıyla mevcut durumun, ahlak eğitiminden beklenen ahlaki olgunluğun kazandırılması amacı açısından tutarsız bir durum ortaya çıkardığı söylenebilir. Buradan hareketle çalışmanın temelde ülkemizdeki ahlak eğitimi için İslam ahlakını dikkate alan kuramsal bir bakış açısı ortaya koymayı amaçlaması, bu yaklaşımla tutarlı bir ahlaki olgunluk anlayışını temellendirmesi ve bunların eğitimsel bir modelde bütünleştirilmesini amaçlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın, ahlaki olgunluk konusunda ortaya konulan diğer çalışmalarda eksik kalan kuramsal bir yapı ortaya koyması, bu yapı ile tutarlı bir bakış açısı önermesi ve uygulamaya dönük öneriler sunması bakımından farklılık arz ettiği söylenebilir. Çalışmada sunulacak bu kuramsal çerçevenin, ahlak/değerler eğitimi ve

---

\* Okullarda uygulanan programlarda ahlak öğretiminin ne şekilde tasarlandığı, çalışmanın ilerleyen kısmında ele alınmıştır. Detaylı değerlendirme için 2. Bölümdeki Türkiye'de Ahlak Eğitimi ve Öğretim Programları kısmına bakılabilir.

ahlak psikolojisi alanlarında yapılacak sonraki çalışmalara ve ahlak eğitiminde program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Ahlaki olgunluk kavramının çerçevesini belirlemeyi ve bunun kazandırılmasını amaçlayan eğitimsel bir model ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, eğitimsel modelin temel yapısı, Abdülkerim Kuşeyrî'nin ahlak ve hâl-makam kavramına yönelik anlayışı ve açıklamaları ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca ortaya konulan modelin eğitimbilimsel temeli beceri merkezli yaklaşım ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada önerilen insan profili ise, Kuşeyrî'nin 31 makamından hareketle belirlenmiş, 6 boyutlu bir kâmil insan portresini kapsamaktadır.

### **Çalışmanın Temel Kavramları**

**Ahlaki Olgunluk (Moral Maturity):** Ahlaki olgunluk, kişide ahlaki davranışın ortaya çıkış sürecinde rol oynayan bilişsel, duygusal ve davranışa dönük becerileri (melekeleri) bir bütünlük içerisinde geliştirmesi suretiyle, benimsenen ahlak anlayışına uygun tavır geliştireceği bir yetkinleşme sürecidir.

**Beceri Merkezli Öğrenme (Competence/Competency Centered/Based Learning):** Türkçe'ye yeterlik merkezli/temelli öğrenme şeklinde de çevrilebilecek olan beceri merkezli öğrenme yaklaşımı, eğitim programı kapsamında belirlenen, öğrencilerin hayatlarındaki problem durumlarını çözmelerine yardım edebilecek genel ve alana özgü yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıdır.

**Ahlaki Yeterlik (Moral Competence):** Bireylerin, belirli bir ahlak anlayışı doğrultusunda ortaya konulan, ahlaki problem durumlarını çözebilmelerine katkı sağlayan, ahlaki bilgi, tutum, duygu, beceri ve yetkinlik vb. nin oluşturduğu bütüncül bir davranış örüntüsüdür.

**Beceri Kazanma (Skill Acquisiton):** Bireyin, bilinçli olarak deneyimlediği ve kendi aktif çabasını ortaya koyduğu bir süreç içerisinde belirli düzeyde uygulama veya egzersiz yapmak suretiyle hedeflenen becerileri edinmesidir.



## İlgili Çalışmalar

Bu başlıkta ahlaki olgunluk kavramıyla ilişkili olduğu düşünülen çalışmalar incelenmiştir. Bu çerçevede ahlaki olgunluk konusunda Türkiye’de ilk sayılabilecek çalışma Dilmaç’ın (1999) “*İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*” başlıklı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilere insani değerler eğitimi programını uygulanıp bunun öğrencilerin ahlaki olgunluklarına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bahsi geçen program İngiltere’de uygulanan, sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınma temel değerleri olmak üzere toplamda -kültürel uygunluğu olan- 36 alt değer uyarlandığı bir değerler eğitimi programıdır. Öte yandan hazırlanan ahlaki olgunluk ölçeği, 66 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, programda yer alan insani değerlerin yapılma sıklığını tespit etmeyi amaçlayan, 4’lü likert tipi bir ölçektir. Dilmaç, çalışması kapsamında belirlediği deney ve kontrol grubu öğrencilerine eğitim öncesinde ön test ve sonrasında son test uygulayarak onların eğitim öncesi ve sonrasındaki ahlaki olgunluk düzeylerini tespit etmiştir. Çalışmasının sonucunda Dilmaç, uyguladığı insani değerler eğitimi programının, eğitim verilen gruptaki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma Türkçe literatürde “ahlaki olgunluk” kavramının kullanıldığı ilk çalışma olması, uygulanmış ve sonuçları görülmüş bir değerler eğitimi programı önermesi ve alana bu kavrama ilişkin bir ölçek sunması bakımından önemlidir. Buna karşın, çalışmada ahlaki olgunluk kavramının neyi ifade ettiğine ilişkin herhangi bir kavramsal analiz bulunmamaktadır. Çalışmada sunulan ölçekten hareketle, ahlaki olgunluk kavramının, daha çok programda sunulan insani değerlere sahip olma düzeyini ifade ettiği düşünülebilir. Ancak değerlere sahip olma durumunun ahlaki olgunluk kavramının kapsamını ne derece yansıttığı da ayrıca tartışılması gereken bir husustur. Oysa alandaki ilk çalışma olmasından dolayı, içerikte ahlaki olgunluk kavramının nasıl ele alındığına yer verilmesi ve ölçeğin bu kavramsal yapıdan hareketle hazırlanması beklenirdi.

Şengün (2008)’ün “*Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı çalışması da ahlaki olgunluk kavramıyla doğrudan ilgili bir çalışmadır. Çalışmada lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörler, bunlar ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi ve lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışma Samsun ilinde faaliyet gösteren

liselerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 830 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 66 maddeden, tek faktörden oluşan ve uygulanma sıklığına göre yapılandırılmış 5’li likert tipinde geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Çalışmada, literatür taraması sonucunda ahlaki olgunluğun kalıtım ve çevre, bedensel ve devinimsel gelişim, cinsiyet ve zekâ gibi biyolojik; nefis, meleke, empati, özdeşleşme, vicdan, düşünce, yargı, inanç ve hoşgörü gibi psikolojik ve aile, arkadaş, kitle iletişim çevresi vb. gibi sosyal olmak üzere üç ana faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Kuşkusuz Şengün’ün bu çalışması, ahlaki olgunluğu etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış bir ahlaki olgunluk ölçeği sunulması bakımından alandaki önemli çalışmalardan birini oluşturmaktadır. Ne var ki, çalışmanın hem net bir şekilde ahlaki olgunluk ile ilgili herhangi bir kuramla temellendirilmemesi, hem de geliştirilen ölçeğin söz konusu kavramın boyutlarını ve alt özelliklerini yeterince açıklayamaması bakımından eleştirilebilir. Ayrıca olgunluk düzeyinin neye göre belirleneceği de oldukça tartışmalı bir husustur. Bunun yanında, sonraki çalışmalara kaynaklık teşkil etmesi açısından bu tür çalışmaların güçlü bir teorik alt yapı üzerine kurulması gerekir. Literatür incelendiğinde, Şengün (2008)’ün Ahlaki Olgunluk Ölçeği’nden yararlanarak ahlaki olgunluk ve diğer bazı değişkenlerin ilişkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır.\*

Ahlaki olgunluk kavramına ilişkin yurt dışında da yapılmış bazı önemli çalışmalar mevcuttur. Kuramsal temelde hazırlanan çalışmalardan birisi, Hedstrand’ın (2007) “Maturity as a Guide to Morals” başlıklı doktora tez çalışmasıdır. Çalışmada dil felsefesi açısından “olgunluk” ve “yargı olgunluğu” kavramlarını tanımlanmakta ve ahlaki olgunluk kavramının çerçevesi ortaya konmaktadır. Hedstrand, bir kavramın akademik çalışmalarda kavramlaştırılmasında ve tanımlanmasında öncelikle onun gündelik kullanımının dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede o, olgunluk

---

\* YÖK Tez Veritabanında tez özetleri, “ahlaki olgunluk” kavramı ile taratıldığında 18.03.2017 tarihi itibarıyla 21 adet tez çalışması sonucuna ulaşılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Yüksel, 2012; Özyer, 2015; Bakioğlu, 2013; Aktaş, 2014; diğer çalışmalar için YÖK tez veritabanına bakılabilir. Bu çalışmalar, mevcut ahlaki olgunluk ölçeklerini kullandıkları ve ahlaki olgunlukla ilgili herhangi bir kuramsal bakış açısı sunmadıkları için burada incelenmemiştir.

kavramının gündelik kullanımda “olgun insan” ifadesinden biyolojik olarak diğer insanların yaşından beklediğinin ötesinde daha büyük yaşta insanların davrandığı gibi davranması olarak anlamlandırıldığına işaret eder. Aynı zamanda o, kavramın Kohlberg’in ahlaki basamak teorisinden hareketle ortaya çıktığını ifade eder ve bahsedilen kavramın gündelik kullanımını dikkate almadığından dolayı bu teorisinin hata yaptığına işaret eder. Zira Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramı, bireylerin ahlaki yargılamaları açısından buldukları aşamayı tespit ederek olgun bir ahlaki yargıya sahip olup olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Olgunluğun kapsamında evrensel sempati tarafından biçimlendirilen “özerklik” kavramının da önemli bir yere sahip olduğunu belirten Hedstrand (2007: 113), evrensel sempatinin insanların yaşamlarını iyiye yönlendirmelerine, iyi ahlaki yargılamalarda bulunmalarına ve iyi davranmalarına götüreceğini belirtir. Bütün bunlardan sonra olgunluğun, bize ahlaka uygun olarak yaşama becerisi kazandıracığını ifade eden Hedstrand, yargı olgunluğunun bilgi, yargı ve davranışı gerektirdiği sonucuna ulaşır (Hedstrand, 2007: 113).

Reimer, Goudelock ve Walker’ın (2009: 372-373) incelemesine göre, ahlaki olgunluk kavramı, Kohlberg’in yönteminden farklı bir şekilde diğer nicel araştırmalarda üç farklı yöntemle incelenmiştir. Bunlardan birincisi, olgun ahlaki özelliklerin tespit edilip sınıflandırılması suretiyle ahlaki olgunluğa ilişkin ergen veya yetişkinlerin doğal kavrayışlarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmalarda benimsenen ikinci yöntem ise, toplum içerisinde seçkin bir karakter olarak bilinen örnek kişiler seçilir. Örnekler, başkalarının refahını teşvik eden veya koruyan bir davranış için, ahlaki kimliğin bir fonksiyonu veya benlik duygusu ile tutarlı bir bağlılık gösterirler (Blasi, 1984; Hardy ve Carlo, 2005; Hart vd., 1998; Reimer, 2005). Benimsenen üçüncü yöntemde ise, her iki yöntemi birleştirerek bu çalışmalar arasında köprü kurulması amaçlanır.

Ahlaki olgunluğun kapsamını tespit etmeyi amaçlayan ve yukarıda belirtilen birinci yöntemi benimseyen çalışmalardan birisi Walker ve Pitts’in 1998 yılında yayınlanan “Naturalistic Conceptions of Moral Maturity” başlıklı makalesidir. Walker ve Pitts (1998), lisans öğrencileri, meslek okulu öğrencileri ve öğrenci olmayan yetişkinlerin ortak anlayışları doğrultusunda ahlaki açıdan olgun bir kişiyi tanımlayabilecek nitelikleri ortaya çıkarmıştır. Walker’ın çalışması (Walker ve Pitts, 1998), insanların ahlaki mükemmelliğe ilişkin içkin kavramları ve ahlak tipolojileri hakkında daha ikna edici ve sağlam bir ahlaki mükemmellik tanımlaması sunmayı amaçlar. Zira ona göre daha önce

Kohlberg belirgin bir ahlaki olgunluk görüşü ortaya koymuş olsa da, onun kuramı ilkelere dayalı ahlaki muhakeme ile temellenmesinden dolayı zayıf; davranışın gerçekleşmesi bağlamında psikolojik çıktıları yönüyle de kısırdır. Bu amaç doğrultusunda Walker çalışmasını üç farklı aşamada gerçekleştirmiştir. Bu aşamaların her birinde de serbest listeleme (free-listing), prototipik derecelendirme (prototypicality-rating) ve benzerlik sıralama (similarity-sorting) işlemlerini kullanmıştır. Walker ve Pitts'in ulaştığı iki bulgu özellikle önemlidir. 1) Ben ve diğeri boyutu, başkaları ile paylaşma temaları ile dengelenen veya belki de çatışan, kişisel eylemlilik kavramına işaret eder. 2) Dışsal-içsel boyutu ise dışsal ahlaki standartlara bağlılık ve kişiselleştirilmiş özerkliğe, içselleştirilmiş değerlere ve vicdana güvenme arasındaki çekişmeye işaret eder. Bu durum, hem ortak ahlaki normlara ilişkin hassasiyet göstermeyi hem de ahlaki değer ve standartlara ilişkin özerkliğin geliştirilmesini gerekli kılan ahlaki olgunluğa işaret eder. İkincisi, insanların kavrayışları ahlaki özelliklere ilişkin altı temada kümelenmiştir: 1) İlkeli-idealist, 2) güvenilir-sadık, 3) yardımsever - güven veren, 4) bütünlüğe sahip, 5) adil ve 6) kendinden emin. Bu temalardan bazıları(örneğin, vicdanlı olma/dürüstlük ve sadakat kavramları ve bütünlük vurgusu), ahlaki işleyişe ilişkin egemen modellerde ilginç bir şekilde yetersizce temsil edilmektedir. Bu çalışmada ise, ahlaki olgunluğun temel kavramları ilkelere bağlılık ve güvenilirlik, bütünlük, adalet ve güven ile karakterize edilen yardımseverlik/ilgi (caring) davranışı şeklinde tanımlanabilir (Reimer, Goude-lock ve Walker, 2009: 373). Reimer, Goude-lock ve Walker bahsedilen bu çalışmayı üç yönden eleştirmiştir. Birincisi, ahlaki özellikler eğitilmiş ve Kafkas öğrencilerin verilerinden hareketle tespit edilmiştir. Bu durumda ahlaki olgunluğa ilişkin özelliklerin çeşitli etnik ve sosyo-ekonomik bağlamlardan ergenler için geçerli olup olmadığı sorusu cevapsız kalmaktadır. İkincisi, ahlaki özellikler karakterde olgunlaşmayı temel alan bir gelişime işaret eder. Hâlihazırda hiçbir çalışma, ahlaki özelliklerle ilişkili bir gelişim sürecini ayrıntılı olarak açıklamamaktadır. Ergenlik dönemi genel anlamda ahlaki özelliklerde olgunlaşma ve özel anlamda (ifade edilen) temalar için değerli bir araştırma noktası oluşturabilir. Üçüncüsü, ahlaki özelliklerin uygulamaya geçirilmesindeki önem, şu anda olağanüstü kahramanlık ve yardımseverliğiyle bilinen yetişkin örneklerle yönelik yapılan çalışmalarla (Walker ve Frimer, 2007) sınırlıdır. Çalışma, ahlaki mükemmelliğe ilişkin doğal kavramların sadece ilkeli (ahlaki) muhakeme temalarını değil, aynı zamanda ahlaki karakterin ve erdemın referans yönlerini içerdiğini ortaya koymuştur.

Ahlaki olgunluğa ilişkin başka bir çalışma da Hardy (2011) tarafından hazırlanan “Adolescent Naturalistic Conceptions of Moral Maturity” başlıklı makalesidir. Hardy, ahlaka ilişkin doğal kavrayışların sadece ahlak alanındaki çalışmalara rehberlik etmediği, aynı zamanda günlük ahlaki hayatta da önemli bir rol oynadığını ifade etmekte, buna karşılık bugün böyle kavrayışların nasıl geliştiği ve bunların gençlerde nasıl etkili olduğu konusunda çok az şeyin bilindiğini belirtmektedir. Buna binaen, çalışmasının ergenlerin ahlaki olgunluğa ilişkin kavrayışlarına ışık tutma ve bu kavrayışlardaki olası yaş ve cinsiyet değişkenini araştırma amacını taşıdığını zikreder. Hardy (2011) çalışmasını Walker ve Pitts (1998)’in çalışmasına dayandırır, ancak onlardan farklı olarak örnekleme ergenlerle (erken-geç ergenlik) sınırlandırmakta ve ahlaki olgunluğa ilişkin doğal kavrayışları yaş ve cinsiyet değişkenine göre araştırmaktadır. Çalışma üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, ergenlerin ahlaki kişiden ne anladığının tespit edilmesi amacıyla, yüksek ahlaklı kişileri tanımlayıcı özelliklerin serbest bir şekilde listelenmesi istenmiştir. Bu özelliklerden hareketle, ikinci kısımda kullanılacak olan ahlaki kişi özelliklerini kapsayan 106 maddelik bir liste hazırlanmıştır. Bu çalışma 12-18 yaş aralığındaki 200 ergen ile yürütülmüştür. İkinci kısımda erken ve geç ergenlerden ahlaki kişinin daha iyi tanımlanmasına yönelik bu özellikleri prototip olarak puanlamaları istenmiştir. Erken ve geç dönem ergenliklerde ahlaki kişiliğe ilişkin prototipi en çok yansıtan tanımlayıcı 106 özellik içerisinde, en çok puanlanan 50 özellik üçüncü çalışma için çerçeve oluşturmuştur. Üçüncü kısımda ise erken ve geç ergenlerin zihinsel olarak ahlaki kişi özelliklerini kategoriler (yani kümeler) halinde nasıl organize ettiklerini keşfetmek; bu kümeleri birbirine referans göstermek için kullandıkları boyutları belirlemek ve ahlaki kişi için en çok açıklayıcı olarak gördükleri özellik kümelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sözü edilen ahlaki kişi özelliklerinin organize edilmesinde kullanılan kesinleşmiş tipolojileri ortaya çıkarmak için benzerlik sınıflaması (hiyerarşik küme analizi) ve puanlama (çok boyutlu ölçekleme) işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, ahlaki kişi özellikleri doğruyu bilme ve seçme, bütünlüğe sahip olma, dürüstlük, doğruluk ve ilgi/yardımsızlık olmak üzere beş boyutta kümelendi. Çalışmada, Walker ve Pitts (1998)’in çalışmasındaki gibi, ahlaki kavrayışta ahlakın diğer boyutlarının yanında ilgi/yardımsızlık boyutunun öne çıktığı görülmüştür. Esasında ahlaklılık konusunda ergenlerin düşüncelerinde merkezi önem atfettikleri husus,

dürüstlük ve bütünlük ile ilişkilidir. Ayrıca erken ve geç dönem ergenler arasında bazı hususlarda benzerlikler olmakla birlikte ahlaki kişi kavrayışlarında farklılıklar da ortaya çıkmıştır (krş. Hardy, 2011). Buradan hareketle Hardy, sosyal, duygusal ve bilişsel işlevlerdeki genel gelişimin yanı sıra ahlak hakkında düşünme konusunda da büyük karmaşa olduğunu ifade eder. Ayrıca çalışmasında cinsiyet açısından ulaşılmış herhangi bir farklılığın olmadığını da belirtir.

Ahlaki olgunluk kavramının neliğini araştıran çalışmalardan birisi de Reimer, Goudeock ve Walker (2009) tarafından gerçekleştirilen “Developing Conceptions of Moral Maturity: Traits and Identity in Adolescent Personality” başlıklı makaledir. Bu çalışmanın temel amacı, ergenlerin ahlaki olgunluklarına ilişkin gelişimsel bir açıklama doğrultusunda ahlaki özellikleri ve ahlaki örneklerin kişilik özelliklerini inceleyen araştırma perspektifleri için bir köprü oluşturmaktır. Çalışmada, bu amaca ilişkin iki endişe dile getirilmiştir. Birincisi, ahlaki olgunluk üzerine yapılan güncel çalışmalar, (ahlaki) özellik ve kimlik düzeylerini ayrı yaklaşımlarla vurgulamaktadır. Dolayısıyla ilgili literatür, özelliklerin ve kimliğin ahlaki olgunluğa nasıl entegre edileceğine yönelik kapsamlı bir anlayıştan yoksundur. İkincisi, ergenlik döneminde ahlaki özelliklerin ve kimliğin incelenmesi, kişinin gerçek hayatta da bunlara uygun davranışlar ortaya koymasını gerektirir. Çalışmanın birinci kısmında, ergen gönüllülüğü ile bağlantılı olarak ahlaki özelliklerin gelişimsel ve kültürel geçerliliği değerlendirilmiştir. Bu aşamada Walker ve Pitts (1998)’in elde ettiği ve altı kategoriye ayırdığı ahlaki özelliklerden hareketle Likert tipi altılı benlik öznitelikleri (self-attribution scale) ölçeği düzenlenmiştir. Birinci kısımda şu hipotezler araştırılmıştır: Walker ve Pitts’in (1998) altı ahlaki özellik temasının kentte yaşayan ergenler örnekleminde geçerli ve tekrarlanabilir olup olmadığını belirlemek, ikincisi ahlaki özelliklerin gelişimsel niteliğini araştırmak ve üçüncüsü de ahlaki özellikler ile ergenlik gönüllülüğü arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu çerçevede çalışmaya Kaliforniya’nın kentleşmiş bir bölgesinde, etnik ve ekonomik olarak çeşitlilik arz eden kentsel mahallelerdeki iki kamu okulundan 1550 lise (9-12. sınıf) öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ilk iki hipotez doğrulanmış, üçüncü hipotez ise kısmen doğrulanmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmında ise, gönüllü bağlılıkları ile tanınan ergen ahlaki örneklerinin kimliklerindeki ahlaki özellikler ile benlik anlayışı (ör. benlik, eylemler, amaçlar, gurur, farklılık) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın bu aşaması, önceki aşamada

örneklem seçilen ve aday gösterilen ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Aday gösterilen ergenlerin seçiminde şu kriterler dikkate alınmıştır: a) başkalarına fayda sağlayan grupsal toplum, kilise veya gençlik faaliyetlerine katılım, b) olağandışı veya takdire şayan aile sorumlulukları, c) ihtiyaç sahibi kişilere yardım etme isteği, d) başkalarına yardım etmek için gönüllü olmak, e) duygusal ve sosyal olgunluk, f) liderlik, g) başkaları hakkında açık görüşlülük, h) daha iyi bir gelecek için şehirde yaşamının zorluklarının ötesine bakmaya gönüllülük, ı) merhamet, j) başkalarına yardım konusunda tevâzu k) arkadaşlarına ve ailesine bağlılık. Kriterler, ilk aşamada örneklenen aynı bölgedeki genç işçiler, öğretmenler ve topluluk aktivistlerine postalanmış ve bu süreç sonunda 15 ahlaki örnek olarak incelenecek ve 15 ise karşılaştırma grubunu oluşturan ergen belirlenmiştir. Araştırmanın bu aşamasında katılımcılarla yüz yüze, telefonla görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses-kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu bağlamda eylemleri, hedefleri ve pozitif öz- değerlendirme çerçevesinde beş alt görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ise şu hipotezler araştırılmıştır: 1) Eylemleri tanımlayan örnek niteliğindeki öyküler kişisel hedeflerle daha uyumludur. 2) Öz benlik, örneğin benlik anlayışında ahlaki haysiyet (moral pride) yakın olabilir. 3) Örneklerin, öz benliği farklılık temelinde tanımlamaları, karşılaştırma grubundan daha az muhtemeldir. Bu aşamada da birinci hipotez doğrulanmış, ancak ikinci ve üçüncü hipotez doğrulanmamıştır. Sonuç olarak, çalışmada ilgiye dayanan (caring-dependable) ve ilkeli idealist (principled-idealistic) boyutta yer alan ahlaki niteliklerin, gönüllülükle ilişkili olduğu ve onların ergenlerin kimliklerini amaç odaklı ahlaki eylemlere yönlendirmek suretiyle olgunlaştırıcı bir etki oluşturduğu görülmüştür (Reimer, Goudelock ve Walker, 2009: 384-385).

Kohlberg'in ahlaki yargı gelişimi teorisine dayanarak yine ahlaki olgunluğu ölçmeyi amaçlayan bir başka çalışma da Hogan ve Dickstein (1971) tarafından hazırlanan "Olgunluğun bir Boyutu: Ahlaki Yargılama" başlıklı makaledir. Bu çalışmada öncelikle değerlerin ne anlama geldiği ortaya konulmuş, daha sonra ahlaki değerlerin farklı boyutlarına ilişkin yeterli kavramsal ve psikometrik özelliklere sahip bir ölçek sunulmuş, son olarak da olgun ahlaki yargılamanın bazı kişisel bağıntıları veya karakter yapıları araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın, kişilerin ahlaki değerlerde olgun veya olgunlaşmamış tanımlamasına ulaşmaya yarayabilecek göstergeleri ve ilişkileri keşfetmeyi amaçlayan kısmında, beş temel boyutun ölçümü yapılmıştır. Bu boyutlar, ahlaki bilgi, sosyalleşme, empati, özerklik ve bir uçta ahlaki sezgicilik, diğer uçta ahlaki

akılcılık ile tanımlanan ahlaki muhakemedir. Her bir boyut, diğer araştırmacılar tarafından hazırlanan farklı ölçme araçlarıyla ölçülmüştür (Hogan ve Dickstein, 1971: 21). Buna göre araştırmacılar, olgun ahlaki yargının ahlaki değerlere sahip olmayı gerektirdiğini varsayan kişilerin, ayrıca başkalarının ihtiyaçlarına karşı sorumlu olması ve sosyalleşmiş, anlayışlı ve hassas, ancak öz-yönelimli ve bağımsız olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Beklenmedik bir bulgu ise olgun bir ahlaki muhakemenin kişisel ve sezgisel “iyilik” kavramına dayanan bir eğilimle ilişkili olmasıdır. Bütün bunlardan hareketle çalışma, olgun ahlaki değerlerin sosyalleşme, empati ve özerkliğin bir işlevi olduğu sonucunu ortaya koyar (Hogan ve Dickstein, 1971).

Nardi ve Tsujimoto'nun (1979) “The Relationship of Moral Maturity and Ethical Attitude” başlıklı makalesi de, ahlaki davranışta merkezi konuma sahip, hukuk ve vicdan kavramlarına yönelik var olan üç farklı tutum ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlar. Çalışmada “ahlaki olgunluk” kavramlaştırması, “olgun ahlaki yargı” ve “olgun ahlaki davranış”ın birleşimi anlamında kullanılmıştır. Böylece çalışmada Hogan ve Kohlberg'in her ikisinin ahlaki olgunluğa ilişkin anlayışında vurguladığı, ahlaki yargıya ve ahlaki davranışa ilişkin puanlar birlikte düşünülmüştür. Çalışma dört yıllık bir devlet üniversitesi ve lisansüstü eğitim veren özel bir enstitüden gönüllülük esasına göre belirlenen 179 lisans ve lisansüstü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 75 dakikalık öz değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni, Hogan (1970) tarafından vicdan ve sorumluluk etiğini ölçmek için geliştirilen 35 maddelik Ahlaki Tutumlar Anketi'dir (SEA). SEA'daki yüksek puanlar sorumluluk etiğini; düşük puanlar ise vicdan etiğini yansıtmaktadır. Diğer taraftan çalışmanın bağımlı değişkenini, ahlaki olgunluk oluşturmaktadır. Ahlaki olgunluğa ilişkin iki ölçek, 1) ahlaki yargı ve kural uyumu ve 2) ilkel ahlak (P skoru) ve hırsızlıktan kaçınma hususlarından her birine ilişkin z-puanlarının toplanması suretiyle elde edilmiştir. Birinci hususa ilişkin ölçme araçları Hogan'a ikincisi ise Kohlberg'e aittir (Nardi ve Tsujimoto, 1979).

Çalışmanın ilk aşamasında, Hogan'ın (1970, 1973) ahlaki tutumlar anketi (SEA) yüksek puanları yansıtan sorumluluk etiği ve düşük puanları yansıtan ise vicdan etiğini oluşturan iki uçtaki ahlaki yargı yönelimlerinin karakterizasyonuna ilişkin geçerliliği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, SEA puanları Kohlberg'in ahlaki yargı gelişimi bağlamında geliştirdiği aşamalar ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada, SEA envanterinin



Hogan'ın sorumluluk ahlakının teorik yapısını sadece kısmen yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. SEA ile olumlu bir ilişki sorumluluk ahlakıyla olumlu ilişkiyi, olumsuz bir ilişki ise vicdan ahlakıyla olumlu ilişkiye işaret etmektedir. Buna göre, SEA Kohlberg'in gelişim teorisindeki 4. Aşaması ile olumlu ilişkiye sahipken, 5. Aşaması ile olumsuz ilişki göstermiştir. Bu durum çalışmanın, SEA'nın bir ucundaki sorumluluk ahlakının temelde hukuk ve düzene yönlendirdiği varsayımı ile tutarlılık arz etmektedir. İkinci sonuç ise, Kohlberg'in 4 ½\*, 5A ve 5B aşamalarının hepsinin SEA ile olumsuz yönde anlamlı ilişki göstermiş olmasıdır. Bu durum da, SEA'nın diğer ucundaki vicdan ahlakı, toplumun mevcut yasaları üzerinde yüksek ahlak yasalarının önceliğini vurgulayan ve kişisel ve sezgisel doğru-yanlış kavramlarını vurgulayan bir yönelim olduğuna ilişkin Hogan'ın iddiasını desteklemiştir. Sonuç olarak çalışma ahlaki olgunluğun, Hogan'ın da varsaydığı ahlaki tutumlar ile ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yurtdışında ahlaki olgunluk ile ilgili bu çalışmalar dışında gerçekleştirilen diğer çalışmaları da burada kısaca zikretmek gerekir. Graham'ın (2005) "Moral maturity and autonomy: appreciating the significance of Lawrence Kohlberg's Just Community" başlıklı makalesi bu konuda önemli değerlendirmeler ortaya koymaktadır. Ayrıca bir etnoğrafi çalışması olan Snarey'in (1987) "Promoting Moral Maturity among Adolescents: An Ethnographic Study of the Israeli Kibbutz" başlıklı makalesi de ahlaki olgunluğun nasıl artırılabilirliğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Çalışma Kohlberg'in adil topluluk okulları anlayışı doğrultusunda geliştirilen İsrail'deki Kibbutz okullarındaki ahlak eğitiminin etkililiğini araştırmaktadır.

Comunian ve Gielen (2006) tarafından yapılan "Promotion of Moral Judgement Maturity Through Stimulation of Social Role-Taking And Social Reflection: An Italian Intervention Study"; Kevin, Brianne ve Lawrence'in (2009) "Developing Conceptions of Moral Maturity: Traits and Identity in Adolescent Personality"; Levin'in (1996) "Moral Maturity. Health Matrix"; Philibert'in (1982) "Moral Maturity and Education Beyond Conventional Morality" başlıklı makaleler de ahlaki olgunluk ile ilgili diğer çalışmalardır.

---

\* Kohlberg'in sonradan genişlettiği ahlaki gelişim aşamalarından "4 ½" basamağı için bkz. Minnameier, 2001a; Minnameier, 2001b. Yazarın ikinci makalesinin Türkçe çevirisi için bkz. Minnameier, 2013.

Bunların yanında ahlaki olgunlukla ilişkili değişkenleri araştırmak amacıyla yapılan başka araştırmalar da vardır. Bu bağlamda Falkenberg'in (2010) "An International Perspective on the Moral Maturity of Marketers", Harris, Mussen ve Rutherford'un (1976) "Some Cognitive, Behavioral, And Personality Correlates of Maturity of Moral Judgment"; Salter vd. 'nin (2013) "A Study of the Relationship Between Moral Maturity and Respondent's Self-Rated Leadership Style" başlıklı çalışmaları zikredilebilir. Ayrıca ahlaki olgunlukla dini tutum arasındaki ilişkinin incelendiği Penrose ve Friedman'ın (2012) "Moral Identity versus Moral Reasoning in Religious Conservatives: Do Christian Evangelical Leaders Really Lack Moral Maturity?" makalesi de bu çalışma açısından dikkate değerdir.

Diğer taraftan ahlaki olgunluğun İslam ahlak düşüncesinde nasıl ele alındığına bakılması da faydalı olacaktır. Bu kavram, yazılı kaynaklarda ilk olarak Fârâbî'nin öğrencilerinden Yahyâ bin Adî'nin (ö. 364/975) "Tehzîbü'l-Ahlâk" ve yine Fârâbî'nin öğrencisi olan ve aynı isimle bir eser yazan İslam ahlak düşünürlerinden İbn Miskeveyh'in (ö.421/1030) eserlerinde görölmektedir. "Tehzîb" kavram olarak iyileştirme, olgunlaştırma anlamına gelmektedir. İslam ahlak düşüncesinin temelini oluşturan İbn Miskeveyh'in "Tehzîbü'l-Ahlâk" isimli eserinin, sonradan yazılan "Ahlâk-ı Nâsırî, Ahlâk-ı Celâlî, Ahlâk-ı Adudiyye, Ahlâk-ı Âlâî" gibi ahlak kitaplarının ve "İnsân-ı Kâmil, Ahlâk-ı Gülşenî" gibi tasavvuf kitaplarının özünü ihtiva ettiği söylenebilir. Bu kitaplarda ahlaki olgunlaşmanın, Aristoteles'in nefis anlayışı perspektifinde nefsin yetkinleşmesi, kemale ermesi şeklinde anlaşıldığı görölmektedir. Bu çerçevede nefis bitkisel, hayvani ve insani olmak üzere üçe ayrılmakta, insani nefsin düşünen nefis olduğu ve kuvveleri ortaya konulmakta, sonra da bu natik nefsin kuvvelerinin denge halleri açıklanmaktadır. Nefis ortaya konulduktan sonra yukarıda da ifade edildiği gibi ahlakın yetkinleşmesinin insanın nazari ve ameli olmak üzere iki yönünü yetkinleştirmekle ortaya çıkabileceği belirtilmektedir.

Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle, ilgili literatürde ahlaki olgunlukla ilgili birçok yerli ve yabancı, teorik veya ampirik çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Buna karşın Türkçe literatürde ahlaki olgunluğun ölçülmesinin amaçlandığı çalışmalar yer almakla birlikte bu kavramın teorik çerçevesinin ortaya konulmadığı, dahası onun kapsamının yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir. Ayrıca Türkçe literatüre önemli katkı sunabilecek İslam ahlak düşüncesinin ahlaki olgunluk kavramı bağlamında araştırmalara yeterince konu edilmediği de söylenebilir. Ortaya konulan bu çalışma ile alanyazında

eksik olan ahlaki olgunluk kavramının kavramsal yapısının ortaya konulmuş ve alanda mevcut farklı bakış açılarından hareketle bir ahlaki olgunluk tanımlaması sunulmuştur. Bununla birlikte çalışmada insan-ı kâmil düşüncesine dayanan bir ahlaki olgunlaşma konsepti ve bunun ahlak eğitimi ile kazandırılmasının amaçlandığı eğitimsel bir model önerilmiştir.

### **Çalışmanın Yöntemi**

Ahlak eğitimi için farklı bir model ortaya koymayı amaçlayan bu kuramsal çalışma, temelde nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniğinde tasarlanmıştır. Doküman incelemesi yönteminde araştırılması amaçlanan konu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizi ve bu analizin yeni bir bakış açısıyla yorumlanması söz konusudur. Bir veri toplama tekniği olarak düşünüldüğünde doküman incelemesinin, hemen her araştırmada sağlam bir teori oluşturabilmesi açısından kaçınılmaz bir teknik olduğu söylenebilir (Arslantürk ve Arslantürk, 2016: 76).

Neuman (2010: 165) da, bilginin gelişim seyrini göstermesi, bir alanda bilinenlerin bütünleştirilmesi ve özetlenmesi, önceki çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlardan hareketle yeni fikirlere ulaşılabilmesi bakımından literatür değerlendirmesinin önemli olduğuna işaret eder ve bu çalışmalara ilişkin altı türden bahseder. Binaenaleyh bu çalışmanın, Neuman'ın işaret ettiği bütünleştirici ve kuramsal değerlendirme türleri ile uyum gösterdiği söylenebilir. Buna göre bütünleştirici değerlendirme, yazarın bir konu ile ilgili mevcut bilgi durumunu sunduğu ve özetlediği, o konudaki uzlaşmalar ve uzlaşmazlıkların altını çizdiği bir değerlendirme türüdür. Diğer taraftan kuramsal değerlendirme ise, yazarın aynı konuya odaklanan birçok kuramı ya da kavramı sunduğu ve onları varsayımlar, mantıksal tutarlılık ve açıklama kapsamı temelinde karşılaştırdığı özelleşmiş bir değerlendirmedir (Neuman, 2010: 166).

Doküman incelemesi yönteminde her araştırmanın probleminin niteliğine, elde edilmesi hedeflenen veriye ve dokümanların incelenmek istenilen kapsam ve derinliğine bağlı olarak yeniden yorumlayabileceği bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu çerçevede doküman incelemesi şu beş aşama izlenilerek gerçekleştirilebilir: (1) Dokümanlara ulaşılması, (2) Dokümanların orijinaliğin kontrol edilmesi, (3) Elde edilen dokümanların anlaşılması, (4) Dokümanlardan toplanan ham verinin analiz edilmesi ve (5) İşlenen verilerin

belirlenen plan doğrultusunda kullanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193-194; Karasar, 2002: 188-196).

Çalışma, doğrudan Din ve Ahlak Eğitimi, Ahlak ve Değerler Eğitimi ve Ahlak Psikolojisi alanları ile ilgilidir. Bu çerçevede belirtilen alanlarla ilgili olarak; yayımlanmış kitaplar, Değerler Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Dergileri, İlahiyat Fakültesi dergileri ve çeşitli dergilerde yayınlanan makaleler, YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan tezler, EBSCOhost, Eric, Taylor and Francis Online veritabanlarında ulaşılabilen çalışmalar, çeşitli ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler doküman incelemesi yöntemi ile taranmıştır. Veri tabanlarından edinilen kaynaklar, “ahlaki olgunluk (moral maturity), beceri/yeterlik temelli öğrenme (competence/competency based learning), ahlaki yeterlik (moral competence) ve beceri kazanma (skill acquisition)” temel kavramları ile tarandığında ulaşılan yerli ve yabancı çalışmalardan oluşmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, ilk etapta mevcut literatür taranarak, ulaşılan çalışmaların incelenmesi ve tematik değerlendirilmesi yapılmıştır. Bunun sonucunda, çalışmanın ilk iki kısmında ahlaki olgunluk ve onun teorik yapısı ortaya konulmuş, ahlaki olgunluğun programlara yansıtılmasına imkân sunabilecek bir yaklaşım olarak beceri merkezli öğrenmenin temelleri ve program geliştirme sürecinde izlenecek aşamalar incelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü kısmında, ahlak eğitiminde kültürel mirasın dikkate alınmak suretiyle ahlaki olgunluk modelini oluşturan ahlaki yeterlikler belirlenmiştir. Bu kapsamda hem teorisi İslam ahlakına, hem de hayat içerisinde vuku bulan deneyimlemiş uygulamalara dayandığı düşünülen Abdülkerim Kuşeyrî'nin “Kuşeyrî Risalesi” isimli eserinde ele aldığı makamlar, ahlaki yeterliklere dönüştürülmüştür. Beceri kavramı ile makam kavramının ilişkilendirilmesinde, Kuşeyrî'nin makam kavramının tanımına yönelik analizi belirleyici olmuştur. Binaenaleyh söz konusu anlayışı temele alan kâmil insan modeli ortaya konulmuştur. Son olarak da bu insan profiline ve insanların ahlaki olgunluğa ulaşmasını amaçlayan kâmil insan eğitim modeli, kuramsal bir çerçeve içerisinde sunulmuştur.

## **BÖLÜM 1. AHLAKİ OLGUNLUK KAVRAMININ KURAMSAL ÇERÇEVESİ**

Ahlaki olgunlaşma, anlam ve mahiyet itibariyle hemen hemen bütün ahlaki anlayışların ve inançların temel amaçlarından birisi olarak değerlendirilebilir. Zira dinler, felsefi-toplumsal anlayışlar, bireyler, toplumlar ve politikacılar ahlaki davranan ve bu davranışı devamlı bir şekilde sürdüren kişiler yetiştirmek ister. Ahlak kuramlarında ulaşılabilecek son hedef ve odaklanılan temeller\* birbirinden farklılık arz etmekle birlikte, pek çok ahlak filozofu, idealize ettiği ahlaki yaşam biçimini “en yüksek iyi” sayılına dayandırır. Bu çerçevede, ulaşılabilmek veya gerçekleştirilmek istenen ideal anlamında “en yüksek iyi”, stoacılar göre doğaya uygun yaşama; Aristippos’a ve Kirene Okulu düşünürlerine göre acıdan kaçıp olabildiğince haz duyma; sofistlere ve Mill vd. göre yarardır (Özlem, 2004: 31). Dolayısıyla etik kuramlar tarafından temellendirilen bu “en yüksek iyi” anlayışları, onların ahlaki olgunluk saptamaları olarak değerlendirilebilir. Bu kısımda önce ahlaki olgunluk kavramının farklı ahlak eğitimi yaklaşımlarında nasıl temellendirildiği ortaya konulmuş, daha sonra da ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı ve bunun nasıl mümkün olabileceği tartışılmıştır.

Etik tarihi göz önüne alındığında, etik kuramların farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Mengüşoğlu, 2010: 262-275; Özlem, 2004: 30-126; Cevizci, 2017: 218-258; Pieper, 2012: 196-252; Frankena, 2007: 33-213; Bertrand, 2001: 85-123). Bunlar içerisinde temel alınan problemlere göre yapılan sınıflandırma, ahlak eğitimi yaklaşımlarında izlenen sınıflandırma ile kısmi bir paralellik göstermektedir.

Özlem (2004: 30-32), antikçağdan bu yana geliştirilmiş olan tüm etik teorilerin başlıca üç ana probleme odaklandığını belirtir. Bunlar; 1. “Neyi seçmeliyim?” sorusu çerçevesinde iyi veya en yüksek iyi problemi, 2. “Ne yapmalıyım?” çerçevesinde doğru eylem problemi, 3. “Neyi istemeliyim?” sorusu çerçevesinde irade (istenç) özgürlüğü problemidir. Bu noktadan hareketle Özlem, etik kuramları a) mutluluk ve hazzı temel alan

---

\* Pojman (2006:10), ahlak/ahlaklılık kavramının tanımında ve analizinde şu hususlardan birisinin temele alındığı ifade eder: 1. Doğru, yanlış; zorunlu (ahlâkî ödev) olması veya olmaması bakımından eylemler, 2. İyi, kötü veya nötr olması bakımından eylemlerin sonuçları, 3. Erdemli, aşağılık veya nötr olması bakımından ahlâkî karakter, 4. Yine iyi, kötü veya nötr olması bakımından eylemi yönlendiren niyet (Yıldız, 2012).

yaklaşım, b) erdemi temel alan yaklaşım ve c) faydayı temel alan yaklaşım olmak üzere üç kategoride incelemektedir. Özlem, etik kuramların üç temel problemden birisini başat saymakla birlikte, diğer ikisini dışta bırakan bir kuram olmadığını; dolayısıyla bütün etik kuramların bu üç temel probleme mutlaka bir çözüm getirme çabası içinde olduğunu belirtir. Buna karşın, bu etik kuramlar arasında mevzubahis üç temel problem içerisinden hangisine öncelik verileceği konusunda bir anlaşma bulunmadığını da ifade eder (Özlem, 2004: 39).

Bu tasnifte mutluluğu temele alan kuramlarda en yüksek iyi, ulaşılması ve elde edilmesi gereken bir husustur ve bir amaç/erek (telos) olarak mutluluk (eudaimonia) şeklinde adlandırılır. Bu mutluluk, bedensel haz, sürekli hoşnutluk durumu, doğaya akıl yoluyla uyum göstererek ulaşılan dinginlik, bireysel yarar, toplumsal yarar gibi değişik şekillerde tanımlanır. Bu nedenle onun aynı zamanda en yüksek değer olduğu görülür. Özlem, antikçağdan yeniçağda Kant'a kadar en yüksek iyinin başat problem olarak değerlendirildiğini ve bunu temel alan etik kuramların şunlar olduğunu ifade eder: Sokrates'in mutluluk etiği, Platon: idealist mutlulukçuluk, Aristoteles: mutluluk ve erdem, hazcılık (Hedonizm), Epikurosçuluk, Kinizm: aldırılmazcı mutlulukçuluk, Stoacılık, yararcılık (Özlem, 2004: 41- 68).

İkinci olarak Özlem'e (2004: 33) göre, "doğru eylem" problemini başat sayan etik kuramları, yukarıda da ifade edildiği üzere, "Ne yapmalıyım?" sorusuna cevap aramış, bu bağlamda genelde "Doğru olanı yapmalısınız!" cevabına ulaşmıştır. Ayrıca bu kuramlar "doğru olanı yapma"yı aynı zamanda doğru eylemde bulunmak olarak görmüş, buna karşın, doğru eylem'in tanımlanmasında farklı anlayışlar ortaya koymuştur. Buna göre doğru eylem problemini önceleyen kuramlar olarak Kant'ın Ödev Etiği (Deontolojik Etik) ile İçerikli Değer Etiği (Aksiyolojik Etik) öne çıkmıştır.

Özlem (2004: 34), doğru eylem problemi'nin erdem problemi ve vicdan olmak üzere iki problemi daha beraberinde getirdiğini ifade eder. Erdem problemi bağlamında Kant ve onu izleyenler, doğru eylemin, insanın kendi akıl ve iradesiyle kendisine koyduğu ilkelerin (otonomi) gerçekleştirilmesine yönelik eylem olduğunu belirtirler. Bunun yanında ahlâklılığın kökeni insan aklındadır ve doğru eylemde bulunabilme yetisi ve becerisi olarak erdem, otonomi sahibi olmak anlamına gelir. Öte yandan İçerikli Değer Etiği'ne göre, eylemleri değerler yönlendirir ve doğru eylemde bulunmayı sağlayan şey, bu değerler hakkındaki sezgisel bilinçtir. Doğru eylem ile ilişkili vicdan problemi

muvacehesinden kısaca değerlendirildiğinde Kant, vicdanı kendi kendimize koyduğumuz ahlâk ilkeleri ile eylemler arasındaki tutarlılığı akılcı ölçütlere göre denetleyen, bir tutarsızlık halinde bu tutarsızlığı bize bir çeşit acı olarak yaşatan bir üst-duygu, kişinin içindeki bir yargıç olarak tanımlar. Diğer taraftan içerikli değer etiği savunucularına göre vicdan, bu değerler hakkındaki apriori bilincimizin bizzat kendisidir (Özlem, 2004: 34).

Özlem'in (2004) ortaya koyduğu tasnifteki üçüncü kategori ise "İrade (İstenç) Özgürlüğü"nü başat problem sayan etik tiplerini oluşturmaktadır. Bu grupta Belirlenimci Etik ve Özgürlük (İrade Özgürlüğü) Etiği yer almaktadır. Etik belirlenimcilik, doğal olguları ayrıcasız belirleyen ve aynı nedenlerin aynı sonuçları doğurduğunu ifade eden nedensellik yasasına dayanır. İnsanın kendisi de bir organizma olarak bu yasaya bağlı olduğundan, onun ahlâksal yaşamda vereceği tüm kararların (insan farkında olmasa da) yine bu yasaya göre verilmiş olacağı, kısacası, onun ahlâksal yaşamının da, doğal yaşamı gibi belirlenmiş olduğu ileri sürülür. İnsanın biyolojik, psikolojik davranışları ve tepkileri gibi, ahlâksal eylemleri de belirlenmiştir. Öte yandan Özgürlük (İrade Özgürlüğü) Etiğini savunanlara göre, insan eylemlerini yöneten ilkeleri, değerleri, normları kendisi seçebilir ve bunları değiştirebilir. Bu kuramı savunanlar, temelde nedensellik yasasına dayanan etik belirlenimcilik (determinizm)'e karşıt bir tavır sergilerler. Buna göre Spinoza (Özgürlük ve Zorunluluğun Bağdaşabilirliği), Schopenhauer (Etik Kötümsercilik) ve Doğabilimci ve Sosyolojist Etikler'e Belirlenimci Etik alt başlığı içerisinde yer verilmiştir. Diğer taraftan, Nietzsche'nin Güç İradesi yaklaşımı ve Varoluşçu Etik şeklinde genelleştirilebilecek olan Kierkegaard (Tanrıci Varoluşçuluk), Heidegger (Dasein ve Ekzistens), Jaspers (Ekzistens ve Tarih), Sartre (Toplumcu Varoluşçuluk)'ın kuramları da Özgürlük (İrade Özgürlüğü) Etiği kapsamında değerlendirilmiştir (Özlem, 2004: 34).

Felsefe tarihinde ortaya çıkan etik kuramların yukarıdaki şekilde tasnifi, ahlaki olgunluk kavramının nasıl ele alınacağı konusunda bir bakış açısı sunmaktadır. Öte yandan ahlak felsefesinde yapılan bu sınıflamanın ahlak psikolojisinde de etkili olduğu görülmektedir. Zira ahlaki davranış, kişide gerçekleşen zihinsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri itibariyle psikolojiyle de yakından ilişkilidir (bkz. Güngör, 2010: 44-72; Bakioğlu ve Şahin, 2014; Kaymakcan ve Meydan, 2014: 146-167; Ekşi ve Katılmış, 2011: 84-102).

## **1.1. Ahlaki Olgunluğa İlişkin Yaklaşımlar**

Yukarıda bahsedilen etik kuramları, ahlak psikolojisi ve ahlak eğitimindeki anlayışların felsefi arka planını oluşturmaları bakımından belirleyici olmuştur. Dahası her bir ahlak eğitimi yaklaşımının, temelde mevcut bir felsefi yaklaşımın eğitim alanına uyarlanması ile ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çerçevede felsefe tarihindeki temel problem alanlarına göre yapılan sınıflandırmaların, etik kuramların sınıflandırılmasında büyük oranda yol gösterici olduğu görülmektedir. Buradan hareketle aşağıda ahlak eğitimi yaklaşımları bu sınıflandırmayı kısmen dikkate alarak, erdem ahlakını temel alan ahlak eğitimi yaklaşımları, ödev ahlakını temel alan ahlak eğitimi yaklaşımları ve bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımları şeklinde üç başlık altında incelenmiştir.

### **1.1.1. Erdem Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk**

Felsefi yönü itibariyle erdem ahlakının (Kreeft, 1992; McIntyre, 2001; Peters, 2013) ve onun eğitim alanındaki yansıması olan karakter eğitiminin günümüzde yeniden önem kazanmaya başladığı söylenebilir. Erdem kavramını temel alan ahlak yaklaşımlarının en temelde karakter kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. Zira Aristoteles'in düşüncesinde sistemleşen erdem kavramı, temelde karakterin belirli özelliklerinde oluşturulması gereken itidali ifade eder. Bu anlayışa göre ahlaklı davranmak için hem davranışın doğruluğuna inanılmış olması, hem de onun iyi olması yönüyle cezbedici-istenilir olması gerekir. Ahlaki eylem, ahlaki olgunlaşma doğrultusunda ilerlemeyi teşvik etmek ise, değişken ve fasılalı olmamalı, aksine erdem olarak isimlendirilen kalıpları sürekli olarak göstermelidir (Rusnak, 1998: 38).

Karakter eğitimi, öğrencilerin iyiyi bilmesi, iyiyi sevmesi ve iyiyi yapmasına yardım edecek bir güç olarak tanımlanmaktadır. Kısacası o, insanı bütünlük yönüyle (persons of integrity), zekâ yönüyle (persons of intelligence) ve ahlaki karakter (moral character) bakımından olgunlaştırmaya yardım etmeyi konu edinir. Ayrıca bir hak olmasıyla birlikte bu eğitimin, hayatta neyin doğru ve değerli olduğunu gösteren "iyi" ideali uğrunda mücadele etme ve onu anlama yollarının öğrenilmesine yardımcı olması beklenir. Bu bağlamda öğrenciler, hayatta karşılarına çıkan sayısız cazip seçenek arasından iyiyi seçmeyi öğrenmek, iyinin ne olduğunu bilmek ve mantıklı/isabetli yargılar geliştirmek için yardıma ihtiyaç duyar. Aynı zamanda onlar başkalarının ihtiyaçları ile ilgilenme, verdiği söze sadakat, bir işi iyi yapma, doğru arkadaşlık gibi birtakım hususları kapsayan



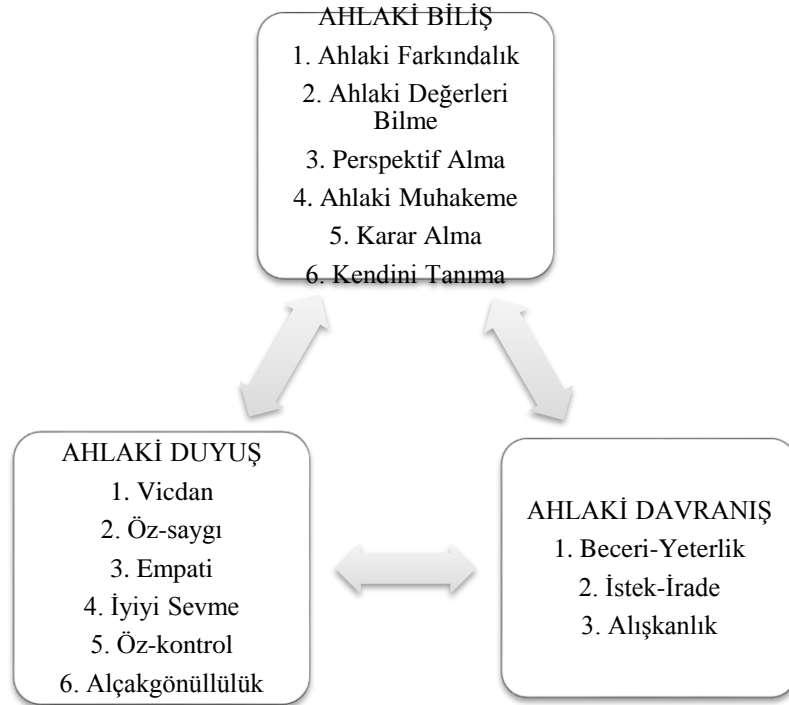
iyiyi sevme ve buna erişmek için gerekli alışkanlıkları kazanma bağlamında da yardıma muhtaçtır. İyiyi sevmek, öğrencilerin aynı zamanda karmaşık olan duygularını ve tutkularını eğitmek ile ilişkilidir. Böylece onlar doğru sebepler için doğru şeyleri sevebilir, onları tanır ve rafine edebilirler. Bu bakımdan iyiyi sevmek, insandaki ahlaki gelişimin motorudur. Sonuç olarak ahlaki olgunlaşma, insanın iyi bir hayata ulaşmasına kılavuzluk etmekle meşgul olur. Bunu yapmak için de kişilerin kendi şahsi sorumluluklarını yerine getirme zorunluluğu vardır. Ayrıca öğretmenlerin de, öğrencileri orta iyi olan (erdem) iyinin yapılışını görmelerine yardımcı olması icap eder (Ryan ve Bohlin, 1999: 46).

Genel itibariyle değerlendirildiğinde, karakter eğitimi savunanların, kötü davranışları zayıf bir karakterin sonucu olarak gördükleri, bu yüzden de konuyu çoğunlukla birey merkezli ele aldıkları söylenebilir. Onlara göre insan, toplumsal ve ahlaki değerlerle doğmaz. Bundan dolayı aile ve okul gibi temel sosyal kurumlar, bu değerleri gençlere aktarmak durumundadır. Bu çerçevede bir toplumun ahlaken çöküş göstermesi, büyük oranda sosyal kurumların değer aktarımı sorumluluğunu yeterince yerine getirmemesinin bir sonucudur (Lookwood, 2009: 4).

Aristoteles'in erdem anlayışına, karakter kavramına ve karakterin güçlerine ağırlıklı şekilde atıfta bulunan yaklaşımların, erdem merkezli bir ahlak anlayışını oluşturduğu söylenebilir. Karakter eğitiminin önde gelen savunucuları arasında Thomas Lickona, Merle Schwartz, William Damon, Kevin Ryan ve Karen E. Bohlin zikredilebilir. Kuşkusuz bu araştırmacılar karakter temelli bir eğitimin modern eğitim anlayışına entegre edilmesi çabası içerisindedir. Dahası bunlar kısmen diğer yaklaşımların bazı eğitimsel yöntemlerini de kullanabilmekte, bütüncül yaklaşım gibi isimlendirmeleri benimseyebilmektedirler. Örneğin Lickona (1991a), Platoncu düşünceye dayanan doğru düşünme ve Aristocu düşünceye dayanan doğru davranmayı birleştirerek bütüncül bir model ortaya koyduğunu ileri sürer. Ancak bu, Narvaez'in (2006) isimlendirdiği bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımından oldukça farklı bir noktada durmaktadır. Esasen bahsedilen Aristocu yaklaşım, Platoncu yaklaşımın devamı ve geliştirilmiş bir versiyonu olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla yukarıda adı geçen kişiler, karaktere ağırlık vermeleri nedeniyle erdem temelli ahlak eğitimi yaklaşımı içerisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda, ahlaki olgunluk konusunda erdem merkezli anlayışı benimseyen ahlak eğitimi yaklaşımları ana hatlarıyla ele alınmıştır.

### 1.1.1.1. Karakter İçin Eğitim Yaklaşımı

Lickona, “Karakter İçin Eğitim (Educating for Character)” isimli yaklaşımını aynı başlıklı kitabında (1991b) kapsamlı bir şekilde temellendirmektedir. Ona (1991a, 1991b: 51) göre karakter eğitiminin amacı, erdemler olarak isimlendirilen iyi karakter özelliklerinin inşa edilmesidir. Bu iyi karakter özellikleri ise bir anlamda ahlaki olgunluğun bileşenlerini oluşturur. Lickona (1991b: 51), karakterin ahlaki bilgi, duygu ve davranış olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu ifade eder ve bunları bir babanın 19 yaşındaki oğlu Andy hakkında anlattığı bir hikâyede basitçe ortaya koymaya çalışır. Özetle, anlatılan olayda kişilerin davranışının yanlış olduğu konusunda muhakeme yürütülmesi ahlaki bilise, kişi/kurumların düzmece bir hizmete para ödenmesinden ve dürüst olmayan bir işin parçası olunmasından rahatsızlık duyulması ahlaki duyuya, böyle bir ortamdan kaçınılması ve ilgililerin durum hakkında bilgilendirilmesi de ahlaki davranışa işaret eder. Böyle bir durumda, ahlaki muhakeme güçlü duygulara neden olmuş, hem muhakeme hem de duygular ahlaki davranışı motive etmiştir. Lickona'nın ortaya koyduğu ahlaki bilgi, duygu ve davranışı oluşturan ahlaki nitelikler (karakter özellikleri) şematik olarak şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1.1. Karakterin Bileşenleri

**Kaynak:** Lickona, 1991b: 53'ten alınmıştır.

Tabloda gösterilen özellikler, çocukların ve toplumun yararına, onları geliştirmeye yardım etmek için çaba harcanması gereken özel niteliklerdir. Karakterin her bir alanı aynı zamanda birbiri ile karşılıklı ilişki halindedir. Bu bağlamda ahlaki bilgi, duygu ve davranış, ayrı katmanlar olarak işlev gösteremez, onlar iç içe geçmiştir ve bütün durumlarda diğerini etkiler. Ahlaki yargı, ahlaki duyguyu etkileyebilir, bununla birlikte ahlaki duygu da düşünceyi etkileyebilir. Ahlaki yargı ve ahlaki duygu, bariz bir şekilde, özellikle de birlikte çalıştıkları zaman ahlaki davranışları etkiler. Fakat burada etki karşılıklıdır (Lickona, 1991b: 53).

Aşağıda Lickona'nın (1991b), karakterin üç ana bileşeni olan ahlaki biliş, ahlaki duygu ve ahlaki davranış kavramlarının altında yer aldığını belirttiği ahlaki nitelikler/beceriler açıklanmıştır. Burada ortaya konulan ahlaki nitelikler, bu çalışmanın odaklandığı temel kavram olan ahlaki olgunluk kavramının bileşenlerini oluşturması bakımından önemlidir.

#### **1.2.1.1.1. Ahlaki Biliş**

Ahlaki karakterin, ağırlıklı olarak bilgi ve bilişsel süreçlerle ilgili yönünü ihtiva eden boyutu ahlaki biliştir. Ahlaki biliş, kişilerin ahlaki bir durumu anlayabilmesi, böyle bir durumda ahlaki sorgulamalar yapabilmesi ve ahlaki kararlar ortaya koyabilmesi, daha çok ahlaki bilişle ilişkilidir. Bu anlamda bilişsel ahlaki beceriler, insanın hayatında karşılaşılabileceği ahlaki durumlarda yaşadığı ikilemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olabilir.

Şekil 1.'de de görüldüğü üzere Lickona'ya göre, bilişsel ahlaki beceriler altı kısımdır ve bunlardan birincisi ahlaki farkındalıktır. Ahlaki farkındalık, kişinin bir durumun ahlaki bir yön ifade ettiğini anlayabilmesine işaret eder. Lickona, insanların günlük hayatın seyri içerisinde bazen ahlakla ilişkili olan ve ahlaki yargılamayı gerektiren durumlarda körlük yaşayabildiğini, böyle bir durumda “Bu yapılan şey doğru mu?” sorusunu sormaksızın davranma eğiliminde olduklarını ifade eder. Bu bakımdan o, ahlak eğitiminde kişilere karşılaştıkları durumlarda ahlaki yargılama becerisini etkin kılma ve nasıl bir davranışta bulunmaları gerektiği hakkında dikkatlice düşünmelerinin onlara kazandırılacak öncelikli bir husus olduğunu belirtir. Ayrıca Lickona, ahlaki farkındalığın ikinci yönünün mevcut durumun analiz edilmesi ve böyle bir durumun ahlaken doğurabilecekleri hakkında bilgili olmak için gayret sarf edilmesi gerektiğini söyler (Lickona, 1991b: 53-54). Pek çok zaman kişi ahlaki bir yargıya ulaşırken, doğrunun ne olduğunu bilene kadar neyin doğru

olduğuna karar veremez. Dolayısıyla ahlak eğitimi, ahlaki bir karar almadan durumun ahlaki boyutlarını ortaya çıkarabilmek için gayret sarf etmek gerektiğini öğretebilir.

Ahlaki bilişin ikinci önemli özelliği, ahlaki değerler hakkında bilgi sahibi olmaktır. Zira saygı, özgürlük, başkalarına karşı sorumluluk, dürüstlük, adalet, hoşgörü, nezaket, öz-disiplin, uyum, kibarlık, merhamet ve cesaret gibi evrensel nitelikli ahlaki değerler, iyi bir insan olmanın farklı yönlerini tanımlar. Bir değeri bilmek, aynı zamanda onun farklı durumlarda nasıl uygulandığını kavramak anlamına gelir (Lickona, 1991b: 54). Öte yandan ahlaki değeri bilme, sadece bir değerın tanımını bilmeyi değil, aynı zamanda bu değerın kişisini/nesnesini, diğer değerlerle ilişkisini, nedenini, sonuçlarını, arka planını, maliyetini/diyetini, diğer değerlerle öncelik/sonralık ilişkisini, önem/önemsizlik derecesini, bu değerın gerektirdiği davranış kalıplarının neler olduğunu da bilmeyi gerektirir. Böylece kişiler sahip oldukları değeri, değerın ideal haline nasıl yaklaştırabileceklerini öğrenebilirler (Bacanlı ve Dombaycı, 2012). Kuşkusuz ahlaki değerleri bilme, bilişsel ahlaki süreç içerisinde daha alt düzeydeki bir boyutu ifade eder, buna karşın bu boyut aynı zamanda bu süreçler için bir temel oluşturur. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, öğrencilerin ahlaki değerleri kapsamlı şekilde bilmeleri, nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda yönlendirici olacaktır. Bununla birlikte ahlak eğitimi, sadece ahlaki değerlere ilişkin bilgi kazandırma sürecine indirgenemeyecek kadar büyük önem arz eder.

Ahlaki bilişin üçüncü niteliği perspektif almadır. Perspektif alma başka insanların bakış açılarını alabilme, diğerlerinin nasıl düşünebileceğini, davranabileceğini ve hissedebileceğini hayal edebilme yeteneğidir. Perspektif alma, ahlaki yargılama yapabilmenin ön koşuludur. İnsanın, başka insanları anlamaksızın onlara gerektiği gibi saygı duyması ve onların ihtiyaçlarına adil bir şekilde karşılık vermesi mümkün olamaz. Ahlak eğitiminin temel hedeflerinden birinin, öğrencilerin başkalarının bakış açısından dünyayı tecrübe etmelerine yardımcı olmak olmalıdır (Lickona, 1991b: 55). Perspektif alma, bilişsel yönü itibariyle başka insanların bakış açısından bakmayı öncelemesinden dolayı empati becerisinden ayrılmaktadır. Buna karşın empati becerisi, diğer insanlarla duygusal bir benzeşim kurmayı ifade eder.

Öte yandan perspektif almanın, ilgili literatürde ahlaki imgelem (moral imagination) kavramının teorik yapısını oluşturan bir boyut olarak değerlendirildiği de görülmektedir.

Ahlaki imgelem, bireyin bir duruma ilişkin bilinçli olarak düşünmesi ve bilişsel olarak durumun bağlamını, kişisel çerçevesini, diğer olası kişisel çerçevelerini ve olası seçimler dizisi vasıtasıyla farklı bir biçimde nasıl kullanılacağını kavraması için girişimde bulunması ile ortaya çıkan bir sorgulama şeklidir (Kingsley, 2011:8).

Ahlaki bilişin dördüncü özelliği ahlaki muhakemedir. Ahlaki muhakeme, ahlaki olanın ne olduğu ve niçin ahlaklı olunması gerektiğine ilişkin bir anlayışı kapsar. Örneğin bir insan, başkasına söz verdiğinde o sözü niçin tutması gerektiğini, bunun neden önemli olduğunu düşünmesi ahlaki muhakeme yaptığı anlamına gelmektedir. Özellikle 20. yy.ın başından itibaren ahlak gelişimi ve ahlak psikolojisi alanında yapılan psikolojik araştırmalarının (Piaget, Kohlberg, Gilligan, Damon, Eisenberg, Rest, Brabeck vd.) çoğunda ahlaki muhakemenin konu edildiği görülmektedir. Bununla birlikte ahlaki muhakeme kavramı söz konusu olduğunda, ilk akla gelen ismin Kohlberg olduğu söylenebilir. Zira onun ahlak gelişimi kuramında, kişilerin ahlaki muhakeme yaparak ahlak gelişimindeki daha üst aşamalara geçtikleri varsayılmaktadır. Çocuklar ahlaki muhakeme geliştirirken bir şeyi yapma sürecinde neyi iyi bir ahlaki neden olarak kabul edeceklerini veya neyi kabul etmeyeceklerini öğrenirler (Lickona, 1991b: 55).

Ahlaki bilişin beşinci ve belki de en önemli özelliklerinden biri de karar almadır. Lickona (1991b: 55), karar almayı ahlaki bir problem durumunda kişinin “Yaşanılan durumda olası seçenekler nelerdir?”, “Verilen karardan etkilenecek insanların alternatif davranış biçimlerinin olası sonuçları nelerdir?”, “Hangi şekilde davranıldığında daha iyi sonuçlara ulaşılabilir?” gibi sorulara cevap arama tarzında düşünebilmesini, yansıtıcı karar alabilme becerisi olarak tanımlar. Perspektif almada olduğu gibi ahlaki kararlar almanın da bir beceri olarak ahlaki imgelemin kavramsal yapısı içerisinde yer aldığı görülmektedir (Kingsley, 2011; Caldwell ve Moberg, 2007; Werhane, 1999). Bireyler bir tercihte bulduklarında bir karara göre hareket ederler ve bu kararlarının da ahlaki açıdan birtakım sonuçları vardır. Bununla birlikte kişilerin davranışta buldukları bu kararlarının onlara yüklediği birtakım sorumlulukları da bulunmaktadır. Bireylerin ahlaki kararlarında her ne kadar niyet önemli bir rol oynasa da, verilen kararın sonuçlarının ahlaki açıdan nasıl bir durum arz ettiği önemlidir. Bu bağlamda ahlak eğitiminde bireylere kazandırılması gereken önemli becerilerden birisinin de doğru karar alabilme becerisi olduğu söylenebilir.

Ahlaki bilişin altıncı özelliği kendini tanımaktır. Kendini bilme, karakter gelişimi için gerekli olmakla birlikte ahlaki biliş açısından kazanılması en zor olanıdır. Ahlaklı bir insan olmak, kişinin kendi davranışlarını gözden geçirmeyi ve onu eleştirel olarak değerlendirebilmeyi gerektirir. Dolayısıyla ahlaken kendini tanımayı geliştirmek, kişilerin bireysel karakterinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını, zayıflıklarını nasıl telafi edeceğini bilmeyi, istediği şeyi yapmaya karşı nasıl eğilim göstereceğini ve onu yaptıktan sonra da nasıl yargılayacağını bilmeyi gerektirir (Lickona, 1991b: 56).

Buraya kadar ifade edilen bütün özellikler, ahlaki bilişi oluşturan zihinsel/düşünsel becerilerdir. Bu becerilerden her birisi karakterin bilişsel yönüne önemli bir katkı sağlar. Dolayısıyla bireylerde bu becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesi, ahlaki davranışların bilgi boyutunu oluşturan becerilerin kazandırılması bakımından önemlidir.

#### **1.2.1.1.2. Ahlaki Duyuş**

Karakterin duygu yönü, ahlak eğitimi tartışmalarında büyük oranda göz ardı edilir, fakat bunun son derece önemli olduğunu da ifade etmek gerekir. Basitçe söylemek gerekirse, doğrunun ne olduğunu bilmek doğru davranmayı garanti etmez. İnsan doğru-yanlış konusunda oldukça bilgili olabilir ve buna karşın davranış noktasında yanlış tercih edebilir. Lickona'nın (1991b: 56) ahlaki duyuş adını verdiği karakter niteliklerini Kerschenstainer (1977: 68), insanın eşya ve olaylar karşısında ince bir idrak kabiliyetine sahip olması olarak tanımladığı ince duygululuk kavramı ile karşılamıştır. Karakterin bu duygusal yönü de, onun bilişsel yönü gibi, okullar ve aileler tarafından geliştirilmeye açıktır. Aşağıda ahlaki karakterin duygusal boyutunu oluşturan nitelikler açıklanmıştır.

Ahlaki karakterin duygusal boyutunu oluşturan ilk nitelik vicdandır. Vicdan, doğrunun ne olduğunu bilmeyi ifade eden bilişsel yön ve doğru olanı yapmak için zorunluluk hissetmeyi ifade eden duygusal yön olmak üzere iki taraflıdır. Birçok insan doğrunun ne olduğunu bilir ancak ona uygun davranmaya karşı az bir zorunluluk hisseder. Olgun bir vicdan, ahlaki zorunluluk hissi yanında yaratıcı bir suçluluk duyabilmeyi de kapsar. Eğer insan belirli bir konuda vicdana uygun davranmak için zorunluluk hissederse, bunu yapmadığı zaman suçluluk hissedecektir. Bu durum, kişinin “Ben kötü bir insanım.” şeklinde düşünebileceği yıkıcı suçluluktan farklıdır. Yaratıcı suçluluk “Ben kendi standartlarıma, ilkelerime uygun hareket etmedim. Bundan dolayı kendimi kötü hissediyorum fakat bundan sonra daha iyi davranacağım.” şeklinde telkinde bulunur.

Yaratıcı suçluluğa sahip olabilmek, kişinin günah işlemeye karşı dirençli olmasına yardım eder (Lickona, 1991b: 57). Lickona'nın burada sözünü ettiği vicdan daha çok Bertrand'ın (2001: 22) da vicdanın ikinci kısmı adını verdiği muhakemenin sonucuna etki eden ve uygulamayı yönlendiren duygusal yargılama yeteneğidir. Bu duygu geliştiğinde akıl yanlışı söylese de birey yanlışa karşı içten bir direnç duyacak ya da ahlaki muhakemenin verdiği doğru kararı uygulama zorunluluğu hissedecektir (Meydan, 2011: 42). Buna karşın, aşırı ince duygusallığa önem veren bir karakter, sağlam ve yetkin olamaz. Kişinin, hayatın gerçek çelişkilerine dayanacak ve onları hesaba katacak gücü kazanması gerekir. Dolayısıyla bireyde girişim gücü, sebat, ısrar, cesaret ve çalışkanlık gibi nitelikler bulunmalıdır (Dewey, 1995: 59).

Ahlaki karakterin duyuşsal boyutunu oluşturan ikinci nitelik öz-saygıdır. Öz-saygılı insan, sağlıklı bir ölçüye sahip olduğu zaman kendisine değer verir. Kendine değer verdiği zaman kişi kendisine saygı duyar. Bedenini ve düşüncelerini kötüye kullanması ya da başkalarının kötüye kullanılmasına izin vermesi daha az olasıdır. Öz saygısı olduğunda insan, başkalarının takdir etmesine daha az bağımlı olur. Araştırmalar yüksek öz-saygısı olan çocukların akran baskısına karşı daha dirençli olduklarını ve kendi yargılarını düşük öz-saygısı olan çocuklardan daha iyi takip edebildiklerini ortaya koymaktadır. Yüksek öz-saygıya sahip olmak iyi karakteri garanti etmez. Eğitimcilerin bir mücadele alanı da, genç insanların sorumluluk, dürüstlük, kibarlık, iyilik için kendi kapasitesine inanma gibi değerlere dayanan olumlu öz-saygı geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Lickona, 1991b: 58).

Ahlaki karakterin duyuşsal boyutunu oluşturan üçüncü nitelik empatidir. Empati, başka bir insanın durumu ile özdeşim kurma veya onunla aynı tecrübeyi paylaşma olarak tanımlanabilir. Empati bilişsel bir nitelik olan perspektif almanın duygusal yönüdür. Empatideki farklılıklar çocuklukta erken başlar. Kendine güven ve tevâzû ile birleşen bir empati duygusu bireye ahlaki karaktere ulaşmada önemli imkanlar sunar (Fersahoğlu, 1998). Ahlak eğitimcilerinin görevlerinden bir diğeri de çocuklarda tüm insanların içinde buldukları durumları anlamaya katkı sağlayabilecek bir empati duygusu geliştirmektir. Böyle bir empati farklılıkları azaltır (Lickona, 1991b: 59).

Ahlaki karakterin duyuşsal boyutunu oluşturan dördüncü nitelik iyiyi sevmedir. Karakterin en yüksek biçimi, iyi olan bir davranışı yapmaya karşı derinden bir istemeyi

kapsar. Killpatric (1983, Akt: Lickona, 1991b: 60), “Erdemler için eğitimde kalp, düşünce kadar eğitilmelidir. Erdemli insan sadece iyi ve kötü arasındaki ayrımı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bir şeyi sevmeyi ve bir şeyden nefret etmeyi de öğrenir.” der. İnsanlar bir şeyi sevdikleri zaman onu yapmaktan haz duyar. Onlar sadece görev bilincinden dolayı değil haz duygusundan dolayı ahlaklılığı ister (Lickona, 1991b: 60).

Ahlaki karakterin duyuşsal boyutunu oluşturan beşinci nitelik öz-kontroldür. Duygu aklı alt edebilir. Bu öz-kontrolün erdem eğitimi için gerekli olduğunu gösteren bir nedendir. Öz-kontrol rahatına düşkün olmayı dizginlemek için de gereklidir. Öz-kontrol genç insanın karakterinin önemli bir parçası haline gelmezse, gençlerin madde kullanması, erken yaşta sekse düşkünlük gibi problemler önemli ölçüde ortadan kaldırılamayacaktır (Lickona, 1991b:57).

Ahlaki karakterin duyuşsal boyutunu oluşturan altıncı nitelik alçakgönüllüktür. Alçakgönüllülük iyi karakterin önemli bir kısmını oluşturmaya karşın aynı zamanda göz ardı edilen bir erdemdir. Alçakgönüllülük, kendini tanımanın duyuşsal yönüdür. O hem gerçek anlamda doğru davranışa açık olmayı ifade eder, hem de kendi hatalarımızı düzeltmek için istekliliğe işaret eder. Alçakgönüllülük insana gururun (kibir) üstesinden gelme konusunda yardım eder. Lewis, gururu “en kötü ahlak bozukluğu, manevi bir kanser” olarak tanımlar. Gurur; kibir, önyargı ve başkalarını küçük görmeyi besler. İncinmiş bir gurur kızgınlığı besler ve affediciliği engeller. Diğer taraftan alçakgönüllük, kötü olan bir eylemi yapmaya karşı en iyi muhafızdır (Lickona, 1991b: 57).

Buraya kadar ortaya konulan özellikler insanın ahlaki benliğinin duyuşsal yönünü oluşturur. Bunlar doğru olan şeyi bilmekten onu yapmaya doğru bir köprü kurmaya yardım eder. Bu ahlaki duyguların varlığı ya da yokluğu, neden bazı insanların ahlaki ilkeleri uygulayıp bazısının uygulamadığına ilişkin önemli bir açıklama sunar. Bundan dolayı, sadece bilişsel/entellektüel boyutu dikkate alan -zihne dokunan ancak kalbe dokunmayan- bir ahlak eğitimi, karakterin önemli bir kısmını gözden geçiriyor demektir (Lickona, 1991b: 58).

### **1.2.1.1.3. Ahlaki Davranış**

Ahlaki karakterin üçüncü boyutunu oluşturan ahlaki davranış, karakterin diğer iki ahlaki boyutunun bir çıktısıdır. Eğer insanlar yukarıda açıklanan bilişsel ve duyuşsal ahlaki



niteliklere sahip olurlarsa bildikleri şeyi yapmaları ve doğru olanı hissetmeleri büyük ihtimal dâhilindedir. Buna rağmen, kişinin yapmak zorunda olduğu şeyi bilebildiği, doğru olan şeyi hissedebildiği ancak düşündüğünü tercüme etmede ve eyleme dönüştürmede başarısız olduğu zamanlar da vardır. Bir insanın ahlaki olarak nasıl hareket ettiğini -veya bunu yapmaktan kendini engellediğini- tam olarak anlamak için karakterin şu üç yönüne bakmaya ihtiyaç vardır: beceri/kabiliyet, istek ve alışkanlık (Lickona, 1991b: 58).

Ahlaki karakterin davranışsal boyutunu oluşturan ilk nitelik beceri-yetenektir. Ahlaki beceri/yetenek, ahlaki yargı ve duyguyu etkili bir ahlaki eyleme dönüştürme yeteneğine sahip olmaktır. Burada sözü edilen beceri/yetenek, ahlaki yargı ve duyguları davranışa dönüştürebilme yeteneğidir. Örneğin anlaşmazlıkları diyalogla adil bir şekilde çözmeye gerekliliğini bilen ve bu konuda istek duyan birey etkili dinleme, iletişim ve meselelere çok boyutlu bakabilme gibi yetenekleri gelişmemişse başarısız olabilir. Eğitimcilerin, bu durumdaki insanlara yardım etme konusunda tecrübe sahibi olmaları, bunu gerçekleştirmelerinde kolaylık sağlar (Lickona, 1991b: 58).

Ahlaki karakterin davranışsal boyutunu oluşturan ikinci nitelik istek-iradedir. Ahlaki bir durumda doğru seçimde bulunmak genellikle zor bir şeydir. İyi olmak, gerçekten isteyerek davranmayı gerektirir, dolayısıyla kişinin düşündüğü şeyi yapmak için ahlaki enerjiyi harekete geçirmesi gerekir. Akıllı duygunun kontrolü altında tutmak, bir durumun ahlaki boyutlarını görmek, günaha, akran-çevre baskısına karşı dirençli olmak için irade gerekir (Lickona, 1991b: 59). Eğitimden ve özelde ahlak eğitiminden beklenen önemli bir görev, kişinin kendine hâkim olabilmesine yardımcı olmaktır. Kişi kendisine hâkim olması, onun sağlıklı ahlaki tavır geliştirebilmesine imkân sunar (Kanad, 1963: 324). Karakter sahibi olmak, irade kuvvetini teksif etmek, toplayabilmek, dış etkilerin üstüne çıkabilmek, gevşeklik ve korkaklığın bütün şekillerinin üstesinden gelmek demektir (Çamdibi, 1983: 33).

Ahlaki karakterde irade, ahlaki muhakeme sonucunda ortaya çıkan kararı duyguların ve bedeni isteklerin aksine de olsa gerçek olarak elde etme talep ve isteğinin şuurlu bir şeklidir. Bir irade fiilinde başlıca dört vasıf görülür: istiklal, karar verme kabiliyeti, sağlamlık ve sebat. Eğer kişi kararını tesirlerden uzak olarak kendi muhakemesi ile veriyorsa irade fiilinde istiklalden bahsedilir. Tereddütsüz olarak gerektiği anda ve zamanında karar verilebiliyorsa bu iradenin karar verebilme kabiliyetini gösterir. İrade fiilinin sağlamlığı ise iyi bir muhakemeden sonra verilen karardan sonra kendi kendinle

mücadeleye lüzum duymama durumudur. İrade fiilinin sebatından maksat ise karar alındıktan sonra icra için karşılaşılabacak her türlü zorluk karşısında dirençli olma durumudur (Kerschenstainer, 1977: 53-60).

Ahlaki karakterin en karmaşık ve geliştirilmesi zor bileşenlerinden birisi belki de irade kuvvetidir. Zira irade, ahlaki muhakemenin kararına bağlı olarak farklı duyguların hatta çoğu zaman dışsal faktörlerin tesirleri altında şuura sözünü geçirebilmek zorundadır. Bu nedenle o bir yandan ahlaki muhakeme, bir yandan ince duygululuk özellikle de vicdanın duygusal boyutuyla yakından ilgili olmakla birlikte ahlaki karakterde son sözü söyleyen konumundadır. Alışkanlık, kararlılık, azim, sabır, vicdan gibi duyguların güçlendirilmesi irade kuvvetini güçlendirici bir fonksiyon icra eder. Bununla birlikte irade eğitimi ahlak eğitiminin her zaman en kritik aşamalarından birisi olmuştur (Meydan, 2011: 48).

Ahlaki karakterin davranışsal boyutunu oluşturan üçüncü nitelik ise alışkanlıktır. Birçok önemli durumda ahlaki davranış alışkanlıktan yararlanır. Benett'in söylediği gibi iyi karakterli insanlar "Muhafif bir durum tarafından kandırılmadıkça doğru bir şekilde, sadakatle, cesurca, merhametle ve adilane davranır." Onlar doğru şeyi alışkanlık olarak yaparlar. Alışkanlık, özellikle bir çabayı biriktirme ve içsel insanı icat eden irade demektir (Lickona, 1991b: 60). Ahlaki karakterin devamlılık vasfını gerçekleştiren esas karakter bileşeni duygu ve düşüncelerin, değere kalıcı bir şekilde bağlanması yani meleke kazanmaktır (Kerschenstainer, 1977: 79). Bundan dolayı çocuklar -onların ahlak eğitimlerinin bir parçası olarak- iyi alışkanlıklar geliştirmek için birçok fırsata ve alıştırmalara ihtiyaç duyarlar. Bu durum, yardımcı, dürüst, kibar ve adil olanı yapmak için deneyimlerin tekrarlanması anlamına gelir. İyi alışkanlıklar doğrultusunda biçimlendirilmiş irade, zor durumlarda bile bahsi geçen erdemlerin işleyişine iyi bir şekilde hizmet eder (Lickona, 1991b: 60).

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere Lickona, ahlaki olgunluk kavramını ahlaki biliş, duyuş ve davranışla ilgili beceri ve karakter özelliklerin bütünü olarak değerlendirmektedir. Karakter eğitimi için ortaya koyduğu kapsamlı yaklaşımında Lickona (1991a: 46), erdemlerin "okulun bütün ahlaki hayatı"na yaygınlaştırılması sayesinde kazandırılmasını savunur. Lickona bu yaklaşımı kapsamında dokuzu sınıfa, üçü okula ilişkin olmak üzere birbirini destekleyen toplamda 12 adet stratejiyi önerir. Ayrıca o, okulda öğretilebilecek on temel erdeme de işaret eder (Lickona, 2004: xxv).

### 1.1.1.2. İslam Ahlak Eğitimi Bağlamında Tehzîb Geleneği

Erdem merkezli ahlak anlayışını benimseyen diğer bir yaklaşımının da, özellikle İslam ahlak düşüncesinin ilk dönemlerinde teşekkül eden Tehzîb’ül-ahlâk geleneği olduğu söylenebilir. İslam ahlak düşüncesi çerçevesinde ahlaki olgunluk kavramının ortaya çıkışına bakıldığında, kavramın ilk defa Yahya ibn Adî (ö. 364/975)’nin “Tehzîb’ül-ahlâk” isimli eseri ve İbn Miskeveyh (ö. 421/1030)’in “Tehzîb’ül-ahlâk ve Tathîr’ül-arâk” isimli eserlerinde görülmektedir.\*

“Tehzîb” kavram olarak “iyileştirme, temizleme, olgunlaştırma, ıslah etme, eğitme” anlamlarına gelmektedir. İslam ahlak düşüncesinin temelini oluşturan İbn-i Miskeveyh’in “Tehzîb’ül-ahlâk ve Tathîr’ül-arâk” isimli eseri, sonradan genişletilerek yazılan Ahlâk-ı Nâsırî, Ahlâk-ı Celâlî, Ahlâk-ı Adudiyye, Ahlâk-ı Âlâî gibi kitapların; ayrıca İnsân-ı Kâmil ve Ahlâk-ı Kîrâm gibi tasavvuf kitaplarının özünü ihtiva etmektedir. Bahsedilen bu kitapların içerikleri dikkate alındığında, bunlarda kişiyi ahlaki olgunluğa ulaştıracak bir yol olarak nefsin eğitimine yer verilmesi, ahlak eğitimine özellikle atıfta bulunulması bakımından dikkate değerdir.

Esasında Tehzîb’ül-ahlâk ifadesi kavram olarak, Yahya ibn Adî ve İbn-i Miskeveyh’in kitaplarında ortaya çıkmış olsa da kavramın kapsadığı anlam bağlamında çok daha gerilere götürülebilir. Yukarıda da işaret edildiği üzere bu kavram, kişilerin ahlaki yönlerinin güzelleştirilmesi ve bu yönden eğitilmelerine işaret eder. Oysa Kindî’nin Yahya ibn Adî ve İbn-i Miskeveyh’ten daha önce kitabında “Nefsin Islahı ve Üzüntüyü Yenmenin Başlıca Yolları / al-Hîle li Def’il-Ahzân” başlıklarında nefsin eğitimi konusunu ele aldığı görülmektedir (Kindî, 2012: 63-103). Öte yandan tehzîb literatürü incelendiğinde temel itibarıyla “Def’il-Ahzân ve Tıbb’ır-Rûhânî”de (Râzî, 2011) ele alınan konuların başta İbn-i Miskeveyh olmak üzere tehzîb geleneğindeki düşünürlerin hemen hepsini etkilediği söylenebilir.

İslam ahlak düşünürleri, ahlakı nefiste yerleşik olan, kendisinden fiillerin herhangi bir düşünmeye ihtiyaç duyulmadan veya herhangi bir zorlanma olmadan kolayca ortaya

---

\* Yahya ibn Adî’nin “Tehzîb’ül-ahlâk”ı, Türkçe’ye “Ahlak Eğitimi (çev. H. Kuşlu,)”, İngilizce’ye “The Reformation of Morals (çev. S. H. Griffith)”, İbn-i Miskeveyh’in “Tehzîb’ül-ahlâk ve Tathîr’ül-arâk”ı 2. baskısında Türkçe’ye “Ahlak Eğitimi (çev. A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç)”; İngilizce’ye ise “Refinement of Character (çev. C. K. Zurayk)” başlığıyla tercüme edilmiştir.

çıkmasını sağlayan meleke şeklinde tanımlamıştır (Gazzâli, 2002, c. III, 125; Cürcâni, 1997: 99 ). Sözlükte “temizlemek, arıtmak, düzeltmek” anlamındaki tehzîb kelimesi ise sözle ilgili kullanımında “belâgat ehli tarafından kusur olarak görülen şeylerden arındırmak” anlamına gelir. Bu iki kavramın birleşimi olan “Tehzîb’ül-ahlâk” tabiri de “ahlakın güzelleştirilmesi” anlamında olup İslâm ahlâk felsefesiyle ilgili bazı eserlere ad olmuş, bu türdeki eserlerde ferdî ahlâkın güzelleştirilmesine dair bölümlere bu isim verilmiştir (Özel, 2011: 325). Bu yaklaşım Hz. Peygamber’in amel-niyet ilişkisini ortaya koyduğu hadisiyle de uyum göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Tehzîb literatüründe yer alan konuların başında ahlâkın eğitimle değişip değişmeyeceği hususu gelir. Bu konuda düşünürler güzel ahlâkın bazı insanlarda doğuştan bazılarında ise ancak belli bir eğitim ve çaba sonucunda oluştuğu yönünde görüş bildirmektedirler. İbn Adî’nin kısaca değindiği bu konunun halefi İbn-i Miskeveyh tarafından daha ayrıntılı olarak ele alındığı görülür. Zira o ahlakı, doğuştan getirilen ve mizacı oluşturan huylar ile alışkanlık ve eğitimle kişinin tekrarlayarak meleke haline getirebileceği huylar şeklinde iki grupta ele alır (İbn Adî, 2011: XXXVI). Yine Tûsî de tabii olan huyları doğa, kazanılan huyları ise adet olarak tanımlar (Tûsî, 2007: 80-86). Ayrıca o, bu huyların eğitimle değişmesi konusunda Galen, Stoacılar ve Aristoteles’in görüşlerini tartışır. Sonuç olarak da her halükarda kişinin eğitimle ahlakını düzeltmesi, aksi takdirde kötülerin ebediyen kötü ahlaklı kalacakları görüşünü ifade eder.

Îcî (ö. 756/1355) nefsin eğitilmesinin mümkün olduğunu düşünmekle birlikte bu eğitimde insanın mizacının önemli rol oynadığına inanır. Ona göre kötü ya da iyi kişi, kötülük ve iyilikten birinin onun kendine has mizacının gereği olan kimsedir. Onun değişiminde etkin olan, düşünen nefsin yatkınlıklarının farklılaşması, yani bedenlere ilintili olan mizaçların değişikliğine bağlıdır. Zira düşünen nefsin huyları kişiye mahsus mizaca tâbi olan arzu, öfke ve hatta düşünce gücü gibi bedenî güçleri aracılığıyla meydana gelir. Îcî huyların mizaca dayanması durumunda onun değişiminin oldukça zor; mizaçtan kaynaklanmayıp başka bir faktörün etkisiyle edinilmesi durumunda değişimin kolay olacağını belirtir. Binaenaleyh o, bireylerin yatkınlıklarının farklı farklı olmasını, mizaç farklılığına bağlar ve insanların rezilet ve fazilet huyları kapsamındaki melekeleri kabul edebilme noktasında çeşitlilik gösterdiğini düşünür (Taşkoprülüzâde, 2014: 40, Kâzerûnî, 2014: 36; İstanbulî, 2014: 40).

İslam ahlak düşüncesinde ahlaken olgunluk düzeyini ve olgun insanı belirtmek için kullanılan önemli kavramlardan birisi insan-ı kâmilidir. Genel itibariyle ifade edilecek olursa, tasavvuf literatürüne İbn-i Arabî ile giren insan-ı kâmil anlayışı, nefsini kötülüklerden arındırarak ilahi sıfatları kendisinde taşıyan, arzu ve hevâsından sıyrılarak ruhi olgunluğa erişen kimse olarak özetlenebilir. Diğer taraftan insan-ı kâmil olarak isimlendirilmese de yetkin insan düşüncesinin İslam ahlak düşünürlerinde de etraflıca ele alındığı görülmektedir. Burada insan-ı kâmil anlayışının bütün yönleriyle ele almak bu çalışmanın sınırlarını aşacağından dolayı sadece tehzîb literatürü içerisinde nasıl yer bulduğuna ana hatları ile değinilecektir.

İbn Adî olgun insanın vasıfları başlığı altında kimlerin yetkin olarak vasıflanabileceğini ayrıntılarıyla ele alır. Ona göre insanın varacağı son mertebe ve kendini hazırlayacağı son sınır olan yetkinliği elde etmek nadiren ve zor da olsa mümkündür. Kısaca yetkin insan, herhangi bir fazileti elinden kaçırmayan ve herhangi bir reziletle kirlenmemiş kişidir. Bu amaca ulaşmak insanın doğru niyetli olmasına ve hakkıyla çabalamasına bağlıdır. Binaenaleyh İbn Adî sahip olunması istenen özellikler yönüyle yetkin insanı, bütün huylarını gözeten, kusurları hususunda dikkatli olan, kendisine herhangi bir noksanlığın ilişmesinden sakınan, bütün faziletleri davranış edinen, en yüksek mertebeye ulaşmaya çalışan, yetkinliğin suretine âşık olup güzel ahlâktan haz alan kimse olarak görür. Öte yandan yapılmaması istenen vasıflarla yetkin insan, çirkin alışkanlıklardan hoşlanmayan, nefsini eğitmek isteyen, reziletlerin getireceği faydalara kıymet vermeyen, en yüce gayeye ulaştığında bunu gözünde büyütüp elde ettiği faziletlerle yetinmeyen; olgunluğu kendi mertebesinden, yetkinliği de kendi vasıflarından daha aşağıda gören bir kimsedir (Yahyâ ibn Adî, 2013: 74).

İbn Adî ile benzer görüşlere sahip olan İbn-i Miskeveyh de ahlakın yetkinleşmesinin insanın nazari ve ameli olmak üzere iki yönünü yetkinleştirmekle olacağını belirtir. Bunlardan ilki insanın bilgileri algılamasına ve ilimleri elde etmesine yönelik olan düşünsel-nazari; ikincisi insanın kendisine ait olan güç ve fiillerin birbiri ile uygun olmaları, uyuşmaları, ayrıca birbirine baskın olmamaları gibi hususları ifade eden davranışsal-ameli boyuttur. Böylece ilim ve eylemle birleşmiş olan yetkinlik insanın varlığının amacıdır ve bu da insanı nihai mutluluğa ulaştıracaktır. Bütün bunların sonucunda da kişi bilişsel ve ahlaki olgunlaşma sürecini tamamlayarak Tanrı ile kendi

arasında perdenin olmadığı bir yakınlığa erişir (İbn Miskeveyh, 2013: 59). Adudiddin el-Îcî de ahlak ilminin konusunu övülenlerin, yerilenlerle değiştirilmesi bakımından insan huyları, gayesini ise dünya ve ahiret hayatında iftihar edilecek mutluluklar olduğunu söyler. Ayrıca bu ilmin gayesini ve Peygamberlerin gönderilme amacını insanın yetkinleşmesi olarak ifade eden Îcî, bu yetkinleşmenin insanın nazari ve ameli güçlerinin yetkinleşmesiyle ortaya çıkacağını ifade eder (Taşköprülüzâde, 2014: 26-30, Kâzerûnî, 2014: 32-36; İstanbulî, 2014: 28).

Tehzîb geleneği içerisinde değerlendirilmese de, yetkin insan konusunda benzer fikirlere sahip olan Ebu'l-Hasan el-‘Âmirî'nin yaptığı saîd (mutlu) ve şakî (mutsuz) insan tanımlaması da dikkat çekicidir. O kendisine gıpta edilecek mutlu insanın, zayıf ya da güçlü olsa da, iffetli ve hakîm olduğunu; mutsuz kimsenin ise zengin ya da fakir olsa da cahil ve açgözlü olduğunu belirtir. Güzel bir hayatın, haysiyetli ve güvenli geçirilen bir hayat olduğunu, hikmeti ve iffeti tercih eden kimsenin ise bu ikisini de tahsil etmiş olacağını; açgözlü ve ahmak kimsenin de bu iki erdemden yoksun kalacağını ifade eder. Hikmeti tercih eden ve onun ziynetiyle şereflenen kimse malı güzel ve yöneticiliği yetkinlik olarak görmez; bir makam-mevkie ulaşmak için bedenî bir hazza boyun eğmez. Aksine bu kimsenin gayreti nefsinin temizleme, ahlakını güzelleştirme, bilgisini geliştirme ve edebini mükemmelleştirmeye yönelir. Bu kişi, nefsinin yüceltmenin, onu, kibir ve debdebeden arındırma, cehalet ve ruhsal çöküntüden uzaklaştırma, hakka boyun eğmeye alıştırma, insanlara yol göstermek suretiyle onu ulvîleştirmeye bağlı olduğunu bilir. Dolayısıyla Âmirî (2014: 160-166) yetkin insanı, alışkanlıklarını bu şekilde kendisinde kökleştiren ve karakterini bu şekilde muhafaza eden kişi olarak ifade eder.

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere İslam düşüncesinde insan-ı kâmil anlayışı ağırlıklı olarak nefsin kötülüklerden (rezilet) arındırılması, onun bilgi ve amel yönünden geliştirilerek yetkinleştirilmesini ifade eder. Bu durum kişinin akıl ve karakter erdemlerini edinmesi şeklinde de özetlenebilir.

Tehzîb literatürü dikkate alındığında nefsin, üç temel güçle ilişkilendirilen üç kısma sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki öfke (gadap) kuvveti ile ilgili olan hayvani nefis, ikincisi arzu (şehvet) kuvveti ile ilgili olan bitkisel nefis, üçüncüsü ise düşünme (nutuk) kuvveti ile ilgili olan insani (nâtık-melekî) nefistir (İbn Adî, 2013: XXXVII; İbn Miskeveyh, 2013: 32; Tûsî, 2007: 35; Kınalızâde, 2012: 62). İslam ahlakındaki bu nefis

tasnifi dikkate alındığında, ahlakın eğitimi ve yetkinleştirilmesi ile ilgili olan ve iyi insan olma bakımından kişinin diğerlerine üstünlük sağladığı yönü insani nefistir.

İslam ahlakında nefsin fiilleri ise iki kısımda ele alınmıştır: Buna göre birbirinden farklı tarzlarda gerçekleşen ve ilkelerine dair bir bilinç bulunanlar nefsanî fiiller; ortaya çıkmaları tek tarzda olup da ilkelerine ilişkin bir bilinç olmayanlar ise doğal fiillerdir. Nefsanî fiiller arasında hızlı bir şekilde ortadan kalkan ve nefste yerleşik olmayanlara hâl; bunlardan nefsin tekrarları ve böylece onlara boyun eğmesi sayesinde yerleşmiş ve ortadan kalkmaları da daha yavaş gerçekleşenlere meleke denilir. Eğer bu fiiller, nefsten zorlanmadan ve aceleyle de getirmeden, aksine kolaylıkla ve düşünüp taşınma olmaksızın çıkıyorsa bunlara da huy denilir. Bundan dolayı huy, nefsanî fiillerin kolaylıkla çıktığı meleke olarak tanımlanmıştır (İbn Adî, 2013: 8; İbn Miskeveyh, 2013: 49; Taşköprülüzâde, 2014: 34; Kâzerûnî, 2014: 34; İstanbûlî, 2014: 28). Diğer taraftan yukarıdaki huy kavramını Gazzâlî'nin "hayâ"; İbn Sînâ ve Tûsî'nin ise "meleke" şeklinde adlandırdığı görülmektedir. İbn Miskeveyh'ten sonra Gazzâlî, İbn Sînâ ve Tûsî tarafından benimsenen bu bakış açısı daha sonra Celâleddin Devvânî tarafından da benimsenmiş ve Kınalızâde Ali Çelebi'ye kadar ulaşmıştır (İbn Adî, 2013, XXXIII).

Esasen orta melekeler erdemler denilebilmesi iki şarta bağlıdır. Buna göre birinci şart, sözü edilen kötü bir amacın erdemlere karışmaması, ikinci şart ise erdemlin düşünme ve fikir olmaksızın yapılmasıdır. Zira bunlar sadece hayır ve yetkinliktir, dolayısıyla dışsal bir nedenle değil, öyle oldukları için yapılır. Hayır ile yetkinlik arasındaki fark ise şudur: Her bir varlık, haricindeki şeylerden ayrıştığı bir özelliğe sahiptir. Bu özelliğin, o varlıkta mahallin tesirinden dolayı meydana gelmesi dikkate alınıyorsa buna hayır, mahallin tesiri olmaksızın meydana gelmesi dikkate alınıyorsa ise buna da yetkinlik denir (Taşköprülüzâde, 2014: 60).

Fiillerin isimlendirilmesinde her ne kadar farklı kavramlar kullanılmış olsa da sonuç itibarıyla İslam ahlakında, ahlak eğitimine konu olan fiillerin dikkat çekici özelliği, bilinçli olarak ortaya çıkması, kalıcı olması ve bir beceri gibi düşünmeye ihtiyaç olmadan otomatik bir tepki haline dönüşmüş (melekeleşmiş) olmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde İslam ahlak eğitiminde eylemin bilgi temeli vazgeçilmez nitelikte olmakla birlikte onun davranışsal yönü, yani insanda bir güç olarak var olan erdemlin kalıcı surette bir melekeye dönüşmesi ön planda yer almaktadır.

Tehzîb literatüründe nefsin güçleri ortaya konulduktan sonra, onun yetkinleşmesini sağlayacak olan özellikler erdem (fazilet) olarak ifade edilmiştir. Erdem, insanın iyilik yapmasını ve kötülükten uzak durmasını sağlayan ruhi yetenekleri ifade eder (Çağrı, 1995: 268). İslam ahlak eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde erdemler, kişilere kazandırılması gereken hedefler ve kabiliyetler olarak değerlendirilebilir. İslam ahlak düşüncesinde kişileri nihai mutluluğa ulaştıracak övülen huyları kapsayan erdem, ifrat ve tefrit olarak ifade edilen iki aşırı ucun ortası şeklinde değerlendirilmiştir. Aşağıda İslam ahlak düşüncesinde tehzîb literatürü çerçevesinde ortaya çıkan erdemler sınıflandırması sunulmuştur.\*

**Tablo 1.1.**  
**İslam Ahlak Düşüncesinde Şekillenen Erdemler**

<b>İdrak Gücü</b>	Nazari Güç (kuvvet'un-nazariyye)	Hikmet Erdemi	a) Zekâ
			b) Çabuk anlama (sür'at'ül-fehm)
			c) Zihin açıklığı (safâ'uz-zihn)
			d) Kolay öğrenme (suhûlet'üt-ta'allüm)
			e) İyi düşünme (hüsn'üt-ta'akkul)
			f) Ezberleme (tahaffuz)
			g) Hatırlama (tezekkür)
	Ameli Güç (kuvvet'ul-ameliyye)	Adalet Erdemi	a) Sadakat
			b) Ülfet / uzlaşma, kaynaşma
			c) Vefâ
			d) Şefkat
			e) Yakınlarıyla ilgilenmek (sılat'ur-rahim)
			f) İyiliğe fazlasıyla karşılık vermek (el-mükâfât)
			g) Müşterek işlerde insaf ve itidal üzerine davranmak (hüsnü's-şirke)
h) Herkese karşı dürüst davranmak (hüsn'ül-kazâ)			
i) Yakın ve dostlarının sevgisini kazanmak (et-teveddüd)			
j) Teslim / Her şeyi ile ilâhî iradeye dayanmak (et-teslîmiyye)			
k) Tevekkül			
l) İbâdet			

\* Tabloda, Tehzîbü'l-ahlak geleneği içerisinde son halkayı oluşturan Kınalızâde Ali Efendi'nin sınıflandırması ve bunun Oktay tarafından günümüz Türkçesi'ne aktarılmış şekli dikkate alınmıştır. Aristo'nun Nicomachean Ethics adlı eserinden hareketle yapılan diğer erdemler listesi için bkz. Aristotle, 1955: 104; Gottlieb, 2009: 112.



**Tablo 1.1.'in devamı**

<b>Hareket Etfirici Güç</b>	<b>Arzu Gücü (kuvvet'uş- sheviyye)</b>	<b>İffet Erdemi</b>	<b>a) Hayâ</b>
			b) Yumuşaklık / Merhamet (er-rıfk)
			d) Nefsin güzel ahlâkla donanmaya rağbet etmesi (el-hudâ)
			e) Uyumlu ve geçimli olmak (el-müsâleme)
			f) Arzuları dizginlemek (ed-da'a)
			g) Sabır (Kötülük sebeplerine karşı dirençli olmak/es-sabr 'an'il-mâsiyye-Musibet ve belaya karşı sabır/es-sabr 'ale'l-mesâ'ib ve'l-belâyâ)
			h) Kanâat
			ı) Vakâr
			j) Verâ'
			k) Düzenlilik (el-intizâm)
			l) Güzel yollardan kazanma ve iyi amaçlar için harcama iradesi (el-hürriyye)
			m) Cömertlik (es-sehâve)
			<b>Gazap Gücü (kuvvet'ul- gadabiyye)</b>
	b) Olayları cesur karşılama (en-nagda)		
	c) Yüksek gayret ('uluv'ul-himme)		
	d) Sebat (es-sebat)		
	e) Yumuşak huyluluk (el-hilm)		
	f) Ölçülü olmak (es-sükûn)		
	g) Yüreklilik - Yiğitlik (eş-şehâme)		
	h) Dayanıklılık, katlanmak (et-tahammül)		
i) Tevâzu'			
j) Onur duygusu (el-hamiyye)			
k) Yufka yüreklilik (er-rikka)			

**Kaynak:** Oktay, 2005: 169-188'deki bilgilerden oluşturulmuştur.

İslam ahlak düşüncesi bağlamında kaleme alınan eserlerde erdemler, kuşkusuz Aristoteles'in erdem anlayışı üzerine bina edilmiştir. Bununla birlikte İslam düşünürleri Aristoteles kaynaklı erdemleri İslam kaynakları çerçevesinde yeniden yorumlamış, süreç içerisinde bunlara bazı ilaveler de yapmıştır. Erdemler konusunu İslam düşüncesinde ilk ele alan Kindî Aristoteles'in erdem teorisini büyük oranda benimsemiştir. Ancak Fârâbî'nin Kindî'den farklı bir sistematik izleyerek mutluluğa ulaştıracak meziyetleri nazari faziletler, fikri faziletler, ahlaki faziletler ve pratik maharetler şeklinde sistematize ettiği görülür. Ayrıca İbn Miskeveyh'in de kendisinden önce yapılan erdem tasniflerden farklı bir yol izlediği fark edilir (Çağrı, 1995: 270).

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere İslam düşünürleri, ahlaki bakımdan kalıcı, bilinçli ve otomatik davranış değişikliği neticesinde yetkinleşmenin ortaya çıkacağına işaret etmiştir. Bunun ise nefsin hem nazari yönünün hem de ameli yönünün yetkinleştirilmesi ile gerçekleşebileceğini ortaya koymuşlardır.

Tehzîb literatürü bağlamında değerlendirildiğinde İslam ahlak eğitimi, bireylerin düşünme kabiliyetlerinin yetkinleştirilmesi suretiyle ve onlara iyi ve kötü olarak isimlendirilen fiillerin nedenleri ve sonuçlarını öğretmek, duygusal eğilimlerinin kontrol altına alınması ve onlardaki ahlaki huyların kökleşmesini sağlayan faaliyetler süreci şeklinde tanımlanabilir. Bu çerçevede nefiste kötü huyların yerleşmesini engellemek için koruyucu tedbirlerle bir mücadele vermek ve ayrıca bozulan ahlakın düzeltilmesine yardımcı olacak ıslahî yöntemlerle kötülükleri arındırmak bu eğitimin yöntemidir. Bu çerçevede tehzîb literatürünün temel felsefesi, kişinin erdemleri kazanmasını, bunların muhafazasını sağlayarak olgun insan olmasını ve böylece onun yüce mutluluğa ulaşabilmesini temin etmek şeklinde açıklanabilir. Böyle bir eğitim, öncelikle bireylerde iyi-kötüye ilişkin bir bilinç kazandırılmasına, sonra da bu bilinç doğrultusunda iyi davranışların uygulamaya geçirilerek edinilmesine ve yerleşmesine katkı sağlayabilir. Bunun sonucunda da nihai anlamda bu eğitimden gerçek hayatlarında ahlakı yücelten kişilerin ve ahlaklı bir toplumun oluşmasına imkân sunulabilir.

Tehzîb geleneğinde ortaya konulan erdemler, günümüz ahlak eğitiminin hedefleri/kazanımları bağlamında tartışılabilir. Zira Aristoteles'in erdem teorisi ile ilişkili olarak tehzîb geleneğinde de erdemler karakterin güçleri, diğer bir deyişle ahlaki beceriler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca daha önce de ifade edilen bütüncül ahlak eğitimi (Narvaez, 2006) yaklaşımında ve Lickona'nın (1991a, 1991b) belirlediği ahlaki beceriler sınıflandırmasında kısmen Aristoteles'in ortaya koyduğu erdemlerin, ahlak eğitiminin kazandırmayı amaçladığı beceriler olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu anlamda tehzîb geleneği içerisinde yer alan erdemler, İslam ahlak eğitimi bağlamında öğrencilere kazandırılmak istenen kabiliyetler olarak formüle edilebilir. Bu yaklaşımın, günümüzde tartışılan "beceri merkezli eğitim" anlayışıyla da uygunluk gösterecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, tehzîb literatürü Grek felsefesinden beslenmekle birlikte onu sentezleyerek geliştiren ve bu gelişimin aktarıcılığını yapan bir nitelik arz eder. Bu anlamda İslam ahlak

eğitimi çerçevesinde tehzîb literatürü ağırlıklı olarak teorik alt yapıyı sunan felsefi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu geleneği özđün kılan önemli bir husus, nefsin eğitimi konusunda ortaya koyduğu felsefi-eğitimsel alt yapının tasavvufi gelenek tarafından uygulamaya aktarılmış olmasıdır. Bu yönüyle İslam ahlak düşüncesinin tarihi birikimi içerisinde teori-pratik birlikteliğini ortaya koyan bir nitelik arz ettiği söylenebilir. Dolayısıyla tarihi ve bilimsel birikimine sahip olan tehzîb literatürünün yeni bir bakış açısı ile yorumlanması, bugünün eğitim anlayışına yeni alternatifler sunması bakımından önemlidir.

### **1.1.1.3. Diğer Erdem Merkezli Yaklaşımlar**

Burada erdem merkezli anlayışı benimseyen diğer ahlak psikolojisi ve eğitimi yaklaşımları kısaca ele alınmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Mathieson'un çalışmasına değinilebilir. Mathieson (2003), kendi anlayışının Aristoteles'in pratik bilgeliğini çağrıştırdığını ifade ettiği makalesinde ahlaki olgunluğun, ahlaki eylemlilik, bilişsel yeteneği kullanma, duygusal kaynakları kullanma, sosyal beceriyi kullanma, ilkeleri kullanma, başkalarına saygı gösterme ve amaç duygusu geliştirme unsurlarından olduğunu ifade eder. Onun ifadesiyle esasında burada sayılan unsurlar, bir ahlak gelişimi programının hedefleri açısından başlangıç noktası olabilir.

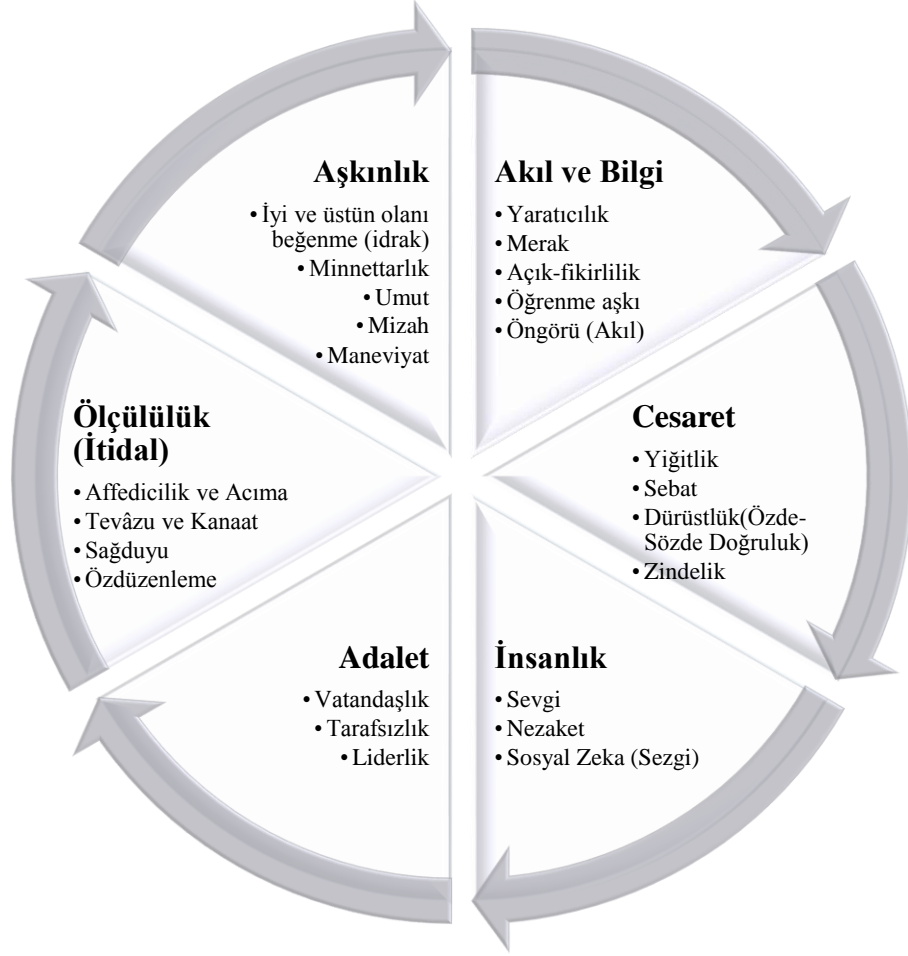
Mathieson'un ele aldığı ahlaki olgunluğun ilk bileşeni, ahlaki eylemlilik ve benlik duygusudur. Ahlaki eylemlilik, insanların kendileri hakkında karar alabilme hak ve yeteneğine sahip ve bunları uygulamaya geçiren kişiler olarak görmesi anlamına gelir. Böylece ahlaki karar alma ve bunu uygulamaya geçirebilme hakkı kişide benlik duygusunun ortaya çıkmasına yardımcı olur. Mathieson, bu duygusu baskı altında olan kişilerin kendi görüşlerini seçemeyeceğini ifade eder. Ahlaki eylemliliği kabul etmek, insanlara iyiye uygun olarak davranmaları için onların sorumluluklarını takdir etmeye yardım eder. Bu da tabii olarak, ahlaki olgunluğun diğer boyutlarını kapsayan bir araştırma olması bakımından iyinin ne olduğu sorusunu sormaya iter. Bununla birlikte, benliğin var olduğunu, benliğin davranışları seçtiğini, davranışların benliği ve diğerlerini etkilediğini kabul etmek ahlaki olgunluk için temeldir (Mathieson, 2003: 2). Mathieson'un işaret ettiği ikinci bileşen, bilişsel yeteneği işe koşma niteliğidir. Kişi ahlaki ikilemi çözmek için, paydaşları tanımlama, durumlara ilişkin ilgilerini değerlendirme, ilkeler arasındaki çatışmaları takdir etme/tartma, yapmak zorunda olduğu

iki farklı durum üzerinde dengeli davranma gibi hususiyetlere ihtiyaç duyar. Ayrıca Rest (1986), bilişsel becerilerin insanların ahlaki boyutları da kapsayan durumları tanımlamalarına yardımcı olabileceğini belirtir. Dolayısıyla iyi geliştirilmiş bir aklın davranışın çeşitli yönlerinin etkilerini daha iyi değerlendireceği aşikârdır. Ayrıca kişinin başka otomatik/düşünmeden yaptığı işlerde dikkatlilik de, bilişsel olarak kasıtlı bir eylemdir (Mathieson, 2003: 2). Binaenaleyh ahlaki olgunlaşmada kişinin bilişsel yeteneği etkin bir şekilde kullanmasının, sonuçlar açısından önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Ahlaki olgunluğun üçüncü bileşeni ise, ahlaki bir durumda duygusal kaynakların kullanılmasıdır. Zira duygular genellikle davranışlarımızın hemen hepsini yönlendirme gücüne sahiptir. Bu bağlamda ahlaken olgun insanların karmaşık durumları yorumlarken, davranış ve duygu etkileşimini fark etmesi ve kendilerinin ve diğer insanların duygularını dikkate almaları beklenir. Kişinin diğerinin duygularını anlayabilmesini ifade eden empati, olayların başka insanları nasıl etkilediğini anlamaya yardımcı olur. Diğer taraftan Haidt (2000: 3) de beğenmenin, ahlaki bir davranış örneği gözlemlendiğinde ortaya çıkacağını, gözlemcinin bir eylemi beğenme durumunda aynı şekilde bir tavır sergileme konusunda motive olmasını ve onun harekete geçmesini sağlayabileceğini ifade eder (Mathieson, 2003: 3).

Ahlaki olgunluğun dördüncü bileşeni ise sosyal beceriyi kullanmaktır. Bu bağlamda ahlaken olgun insanlar toplumsal dünyaya katılma becerilerine sahiptir, başkalarını anlayabilir, kendilerini iyi anlatabilirler ve bazen başkalarını kendi bakış açısını benimsemeye ikna edebilirler. Sosyal beceri, görüşlerini diğer insanların görüşleri ile bütünleştirerek dünyayı daha iyi anlamaya çalışanlar için özellikle önemlidir (Belenky vd., 1986: Akt: Mathieson, 2003: 3). Bu çerçevede ahlaken olgunlaşmış insanlar, grup normlarının davranışları etkilediğini, toplumsal baskının itaati teşvik etmek için kullanıldığını bilir, kendilerine ve başkalarına uygulanan istenmeyen toplumsal baskıyı tespit edebilir, bu baskısı karşısında ilkelerine olan bağlılıklarını sürdürebilirler. Dahası bunlardan bir kısmı kendi muhalefet gruplarını dahi inşa ederler (Mathieson, 2003: 4). Ahlaki olgunluğun beşinci bileşeni ise ilkel hareket etmek, ahlaki durumlarda ilkeleri kullanmaktır. Hatırlanacağı üzere, Kohlberg'in modelindeki ahlaki gelişimin nihai göstergesi ilkeye dayanan bir muhakemedir. Buna karşın, ahlaken olgun insanların bir ilkeye köle olmayacaklarını, ahlaki ikilemlerin altında yatan ilkeler arasındaki çatışmaların farkına varacaklarını, topluluk standartlarını ve toplulukları birbirine

bağlayan ilişkileri anlayacaklarını vurgulamak gerekir (Mathieson, 2003: 4). Ahlaki olgunluğun altıncı bileşeni başkalarına saygı göstermektir. Ahlaken olgunlaşmış bir kişi, saygısını, diğer insanlara değer vermek, adaletli ve yardımsever davranmak; bağlı olduğu sosyal ağlarının bir parçası olduğunun farkında olmak (Love and Guthrie, 1999) ve bilginin bir dereceye kadar bilene bağımlı olduğunun farkında olmak, dünya görüşü farklı olsa da diğer insanlarla rahatça iletişim kurmak gibi şekillerde gösterebilir (King and Kitchener, 1994). Ahlaki olgunluğun yedinci bileşeni ise hayatın amacına ilişkin bir bilinç veya bir amaç duygusu geliştirebilmektir. Bu bağlamda bir haham olan Kushner (2001: 146; Akt: Mathieson, 2003: 4) tecrübeleri doğrultusunda, insanın öleceğini bilmesine rağmen, onu korkutan en büyük etkenin; doğacakları, yaşayacakları, bir gün ölecekleri ve bunların hiçbirinin önemi kalmayacağına yönelik anlamsızlık fikri olduğunu söyler. Binaenaleyh kişinin kendi hedeflerini seçmesi, hedefleri peşinde koşan insanlara saygı göstermesi, bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri iyi kullanması, kendi ilkelerine sıkıca bağlı kalması hayati öneme sahiptir. Bu bileşenlerin yanında Mathieson (2003: 4-5), bu olgunluk yaklaşımının, kimsenin hayatı boyunca tam olarak ahlaki olgunluğa ulaşamayacağını; dolayısıyla tüm öğrencilerin buna erişemeyeceklerini; buna karşın böyle bir tasavvurun öğrencilere çaba gösterebilecekleri bir son nokta sunduğunu ifade eder. Böylece onlar ahlaki olgunluğun bileşenlerini tanıyabilir, değerlendirebilir ve belki de daha sonraki hayatlarında onlara yaklaşabilirler. Ayrıca, ahlaki olgunluğun anlaşılması, öğrencilerin başkaları tarafından ortaya konulan ifadeleri değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Diğer taraftan öğrenciler eğitimleri süresince farklı yönlerdeki ihtiyaçlarından dolayı değişik şekillerde gelişim gösterirler. Bu bağlamda öğrencilere kazandırılacak niteliklerde dengeli bir yaklaşım tercih edilmelidir. Örneğin cesaret/mücadele bağlamında, bir öğrenci geleneksel değerlere karşı meydan okumayı, düşüncesini genişleten bir fırsat olarak görürken, bir diğeri bunu sapkın bir şekilde yoldan çıkma olma olarak değerlendirir. Mathieson'un (2003) burada ortaya koyduğu ahlaki olgunluk modeli, temel yapının bileşenlerini ana hatlarıyla açıklayan bir nitelik arz eder. Bu bağlamda söz konusu modelin detaylandırılması ve uygulamaya nasıl yansıtılabileceğinin ortaya konulması gerekir. Zira söz konusu model, ahlaki olgunluğun bileşenlerini sunmanın dışında bir şey önermediği, bu yönüyle oldukça kısır kaldığı söylenebilir.

Erdem ahlakını merkeze alan yaklaşımlar bağlamında değinilmesi gereken diğere bir yaklaşım ise Pozitif Psikoloji çalışmalarının öncüleri olan Peterson ve Seligman'ın (2004) "Karakter Güçleri ve Erdemler" başlıklı çalışmasında ortaya koydukları erdem sınıflandırmasıdır. Peterson ve Seligman, karakter güçlerine ilişkin sınıflandırmaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



**Şekil 1.2.** Karakter Güçleri ve Erdemler

**Kaynak:** Peterson ve Seligman, 2004: 29'den alınmıştır.

Peterson ve Seligman (2004: 28), karakter güçlerini pozitif özellikler olarak tanımlamış ve ekibiyle yapmış oldukları saha araştırmaları sonucunda elde ettikleri olumlu psikolojik özellikleri de, 6 temel güç ve 24 alt güç olarak sınıflandırmıştır. Bu 24 karakter gücünün, esasen Allport, Freud, Erikson, Maslow, and Robert White'in da tartıştığı psikolojik olgunlaşma kavramına karşılık geldiğini ifade etmiştir (Peterson ve Seligman, 2004: 64). Şekil 2.'de de görüldüğü üzere karakter güçleri, akıl ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet,

itidal ve aşkınlık olmak üzere altı temel erdem altında gruplanmaktadır. Peterson ve Seligman'ın (2004) ortaya koydukları bu yaklaşım, henüz eğitimsel bir modele dönüşmemiştir. Bununla birlikte ahlak eğitiminde öğrencilere kazandırılacak ahlaki niteliklere ve bunların farklı boyutlarına işaret etmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, Aristoteles'in ortaya koyduğu temel erdemlerin detaylandırıldığı ve ayrıca yeniden tasnif edildiği bir çalışma olarak da değerlendirilebilir.

Erdem merkezli ahlak eğitimi anlayışı içerisinde değerlendirilebilecek diğer bir yaklaşım da karakter eğitime vurgu yapan gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre karakter eğitimi, doğrudan iyi davranışı ortaya çıkardığına inanılan, görece olmayan değerlerin açıkça öğretilerek gençlerin davranışlarını, doğrudan ve sistematik yollarla biçimlendirmek için tasarlanan, okula yönelik program şeklinde tanımlanmaktadır. Uygulamaya dönük boyutları ile birlikte detaylı bir şekilde editörlü müstakil bir kitapta açıklanan gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımının aşağıda sunulan temel özellikleri, kişileri ahlaken olgun kılmaya, başka bir deyişle ahlaki olgunluğu kazandırmaya işaret etmesi bakımından dikkate değerdir (Lookwood, 2008: 12):

1. Çağdaş (gelişimsel) karakter eğitiminin temel hedefi, gençler arasında olumlu davranışları yaygınlaştırmak, kişisel ve sosyal olarak yıkıcı davranışları yok etmek veya azaltmaktır.
2. İyi davranış, doğru değerlere sahip olmanın bir sonucudur. Kötü davranış ise, doğru olmayan bir değere sahip olmanın veya hiçbir değere sahip olmamanın bir sonucudur.
3. Buna göre doğru değerlere sahip olan ve bu değerleri davranış haline getiren insanlar, iyi karakterli insanlardır.
4. Bu anlayış, ahlaki görecelilik olarak isimlendirilen görüşü reddeder. Dolayısıyla ahlaken sabit olarak değerlendirilen doğrular ve yanlışlar vardır.
5. Bu yaklaşım, iyi karakteri destekleyebilen öğretim uygulamaları çeşitliliğini benimser. Genel olarak, bu uygulamalar değerlerin neyi içerdiği ve onların nasıl davranışa dönüştürüleceği konusunda örnekler içerir.

Erdem merkezli ahlak eğitimi doğrultusunda değinilmesi gereken diğer bir anlayış da Ryan ve Bohlin (1999: 193-205) tarafından önerilen Yedi Noktalı Program'dır. Bu programın bileşenleri, ahlaken olgun kişiyi tanımlaması bakımından önemlidir. Programın kazandırmayı amaçladığı temel bileşenler şunlardır:

1. İyi karakterli insanların en temel özelliği, insanları kişiler olarak ciddiye almalarıdır. Bu bağlamda karakter eğitimi programlarında yer alacak ilk ve temel element, insanları insan olarak ciddiye almak, başka deyişle onlara saygı duymaktır.
2. Başkalarını kişi olarak ciddiye alma hususu, esasında yaygın şekilde arkadaşıyla ilişkilerinde ortaya çıkar. Arkadaşlar birbirlerinin hatırlarını ciddiye almayı öğrenmeleri gereken kişilerdir. Dolayısıyla programda yer verilecek diğer bir bileşen ise öğrenciler arasında geliştirilecek ve teşvik edilecek arkadaşlık duygusudur.
3. Başkalarını kişi olarak ciddiye almanın ne olduğunu anlamak için kişinin ayrıca, birisini kişi olarak ciddiye almanın ne anlama geldiğini bilmesi gerekir. Bu ise kişinin kendi özellikleri ve yeteneklerine dair bilgisinden daha fazlasını kapsar. Örneğin o, sorumluluk almak ve sorumlu olmak arasındaki farkı bilmeyi gerekli kılar. Karakter gelişimi ile ilgilenen bir okul, öğrencilerin düşündüklerinde, yaptıklarında ve söylediklerinde sorumluluk duygusunun ve özerkliklerinin gelişmesine yardım edecektir. Dolayısıyla karakter eğitimi programlarında yer alacak üçüncü bileşen de sorumluluk duygusudur.
4. Karakter eğitimi programlarında yer alması beklenen diğer bir bileşen de, öğrencilerin söz, fikir ve davranışlarını rahatça ifade edebilmelerini de kapsayan cesarettir. Bu erdem, bir yönden de öğrencinin öz-yönetiminin gelişimiyle ilgilidir. Buna karşın öğrencilere dengeli bir cesaret anlayışının kazandırılması önemlidir.
5. Karakter eğitimi programında dikkate alınması gereken diğer bir bileşen de ılımlı/ölçülü olmaktır. Yukarıda da vurgulandığı üzere, öğrencinin yaptığı hemen her işte ölçülü davranmayı öğrenmesi, hem onun hayatı için hem de erdem anlayışı açısından vazgeçilmez bir niteliktir. Buna göre öğrenci ne zaman dinlenmesi, ne zaman çalışması veya başka bir işle uğraşması gerektiğine kendisi karar verebilecektir.
6. Karakter eğitimi programında öğretilmesi gereken önemli bileşenlerinden bir diğeri adalettir. Bu çerçevede öğrenciler adalet erdemini kazanarak, farklı durumlarda söz, düşünce ve davranışlarında adilane bir tavır geliştirmeyi, önyargısız ve kendinden emin bir şekilde hareket etmeyi başarabilirler.



7. Bir karakter eğitimi programında yer alması gereken son bileşen ise bilinçli olmaktır. Bu nitelik sayesinde öğrenciler, kendi söz, düşünce ve davranışları hakkında bilgili olabilir ve kendi çevrelerinde karşılaştıkları durumlar hakkında yansıtıcı bir bakış açısı geliştirebilirler.

Yedi noktalı programda ortaya konulan bileşenler dikkate alındığında, temelde bu ilkelerin Aristoteles'in belirlediği temel erdemleri kapsadığı söylenebilir. Bu bağlamda, Ryan ve Bohlin'in (1999: 193-205), Aristoteles'in temel erdemlerini okul programına entegre ederek, bunları öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir program önerdiği söylenebilir.

### **1.1.2. Ödev Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk**

Daha önce de belirtildiği üzere, Özlem'in (2004) ahlak felsefelerine ilişkin yaptığı sınıflandırmadaki ikinci kategori, doğru eylem problemini başat sayan etik tipleridir ve bunlardan birisi de Kant'ın Ödev Etiği'dir. Kant'ın Ödev ahlakı, hem ahlak psikolojisinde hem de ahlak eğitiminde oldukça yaygın bir üne ulaşmış ve uzun yıllar tartışılmıştır. Kant'ın düşüncelerinden beslenerek kendi ahlaki gelişim ve eğitim anlayışını geliştiren araştırmacılardan birisi Kohlberg olmuştur. Onun yaklaşımı, bilişsel gelişimsel ahlak gelişimi adıyla bilinmektedir. Kohlberg'in fikirlerinin, felsefi yönden Platon ve Kant'ın, psikoloji bilimi yönüyle Piaget'in ve eğitimbilimsel yönden (Güngör, 2010: 30) de Durkheim ve Dewey'in (Lawson, 1983: 80; Çinemre, 2013: 146) çalışmaları ve düşünceleri tarafından şekillendiği söylenebilir. Öte yandan Kohlberg'in araştırmalarında ahlak ve din ilişkisi bağlamında etkili olan fikirlerden birisi de Marcus Aurelius'un ahlak-inanç olgunluğunun örgütlü din ya da dinsel aidiyetle çok az ya da hiç ilişkisi bulunmadığına ilişkin görüşüdür (Snarey ve Samuelson, 2006: 68). Dolayısıyla onun ahlak gelişimi ve eğitimi yaklaşımının sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için burada Kant, Piaget ve Durkheim'in görüşleri ana hatları ile ortaya konulmuş ve Kohlberg'in ahlaki olgunluk kavramını nasıl ele aldığı tartışılmıştır.

#### **1.1.2.1. Kant'ın Ahlak Metafiziği: Ödev Ahlakı**

Kant'ın ahlaki davranışları, hissi motif ve sonuçlarından bağımsız olarak değerlendirdiği ve sadece vazife oldukları için yapılması gerektiğini savunduğu deontolojik felsefesi, Aristoteles'in erdem temelli ahlak felsefesine karşı en önemli alternatifi temsil eder.

Diğer taraftan Kant ahlak yasasını, karşılıklılık veya altın kural olarak nitelendirilen “Kendin için yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma!” şeklinde ifadesini bulan kadim ahlak prensibine alternatif olarak geliştirmiştir. Kant bu kuralı “bayağı” bulmasından dolayı, onun genel bir yasa olamayacağını düşünür (Duran, 2017: 78).

Kant, ahlaklılığın en yüksek ilkesinin saptanmasına ilişkin bir temellendirme yaptığı Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi isimli kitabında, ahlakı pratik akla dayandırır. Bu bağlamda kitabını da ahlaka ilişkin sıradan akıl bilgisinden felsefi olana geçiş, yaygın ahlak felsefesinden ahlak metafiziğine geçiş ve ahlak metafiziğinden saf pratik aklın eleştirisine doğru son adım olmak üzere üç bölüm olarak kurgular (Kant, 1995).

Kitabının girişinde o öncelikle, her akıl bilgisinin bir nesneyi ele alan içerikli ve nesnelere ayırım yapmaksızın, aklın yetisiyle ve düşünmenin genel kurallarıyla uğraşan biçimsel olarak ikiye ayrıldığını belirtir. İçerikli felsefeyi de doğanın yasalarıyla ilgili olan Fizik ve özgürlüğün yasaları ile ilgili olan Etik olmak üzere iki kısımda inceler ve etiğin akılsal kısmını da “Ahlak” olarak isimlendirir (Kant, 1995: 2-3). Öte yandan Kant, pratik ve teorik akıl eleştirisinde, aynı aklın farklı fonksiyonlarını incelemiştir. Onun felsefesindeki ana hedef, aklın tecrübeden soyutlanmış saf halini tahkik etmektir (Duran, 2017: 60).

Bu bağlamda insanın isteme kabiliyeti, dış saiklerin etkisiyle değil de, akıl tarafından yönlendirildiğinde, insan nedenselliği aşıp özgürlüğüne kavuşur ve istek, iradeye dönüşür. Dolayısıyla ahlaklılığın temeli olan bu özgürlüğün gerçekleşmesinin tek yolu, insanın hayvani özelliklerinden kurtulup, hissi insiyakların belirlemelerinden kendini bağımsızlaştırması için saf aklın buyruğu altına girmesidir. Böylece insan, davranışa yönlendirmede içsel nedenler üretebilen iradeye özerklik kazandırabilir (Kant, 1995: 58; Duran, 2017: 62). Bu noktadan hareketle Kant, evrende mutlak anlamda bir “iyi isteme”den başka kayıtsız şartsız iyi sayılabilecek bir şeyin düşünülmemeyeceğini ileri sürer. Buna göre iyi isteme, etkilerinden ve başardıklarından, belirli herhangi bir amaca ulaşmağa uygunluğundan değil, yalnızca isteme olarak, kendi başına iyidir, dolayısıyla ona her şeyden daha fazla değer verilmelidir (Kant, 1995: 8-9).

Kant, aklın mutlaka gerekli olduğu kendi başına iyi bir istemeyi ortaya çıkarmak için yine onu kapsayan ödev kavramını ele alır (Kant: 1995: 12). Bu bağlamda amacını “ahlaksal dünya bilgeliği”nin temellendirmesini yapmak olarak ortaya koyan Kant, bir yasanın

ahlak yasası olması için onun mutlak zorunluluk taşıması gerektiğini belirtir. Böylece o ahlak yasasını bir ödev olarak konumlandırır ve bu yasalardaki yükümlülük nedeninin apriori olarak doğrudan doğruya saf aklın kavramlarında aranması gerektiğini söyler (Kant, 1995: 2-3).

Akıl, yalnızca fiiller, ilkelere göre gerçekleştirilirse fiilleri belirleyici pratik fonksiyona sahip olabilir. İlkeler, iradenin ilkesidir ve dolayısıyla davranışın içsel yapısını temsil eder. Bu ilkeler, kişinin davranışının değerlerine ve kanaatlerine genel olarak uygunluğu temin eden davranış kurallarıdır. Bunlar ahlakiliğin kıstasını oluşturmakla birlikte, kişinin isteğini belirlemeleri yönüyle öznelidir. Akıl, davranışları teknik, faydacı ve mutlak olmak üzere üç farklı şekilde yönlendirir. Aklın ilk iki tür yönlendirmeleri, şartlı (hipotetik) yani belirli bir amaca yönelik olan emirlerdir. Aklın üçüncü tür emri olan mutlak (kategorik) emir ise, bütün şartlardan bağımsız, istisnasız ve zorunlu olarak gerçekleşir ve ahlaki bağlayıcılığın temelini oluşturur. Kant'a göre ahlakilik, kişisel duygu, ilgi ve amaçların ötesine geçebilen davranışlar için geçerlidir. Bir fiilin ahlaki olması için sadece vazifeye uygun şekilde gerçekleşmesi yeterli değildir, aynı zamanda vazife bilincinden dolayı yerine getirilmesi gerekir. Dolayısıyla, vazife bu şartlar yerine getirildiği takdirde salt iyilik olan iyi irade ve bununla beraber ahlakilik ortaya çıkar (Kant, 1995: 33; Duran, 2017: 71).

Kant ahlakiliğin kıstası olarak tayin ettiği mutlak emri şu şekilde formüle etmiştir: “*Öyle eyle ki, senin istemenin [ilkesi], hep aynı zamanda genel bir yasamanın [prensibi] olarak da geçerli olabilsin*” (Kant, 1995: 38; Duran, 2017: 74). Kant bu ahlak yasasının emir kipinde ifade edilmesinin sebebini, insan iradesinin noksanlığına dayandırır. İnsan iradesi, iyiyi keşfetse de bunu zorunlu olarak yerine getirmeyebilir, zira o, mücerret olarak akıl tarafından yönlendirilmez. Kant mutlak emri yasa şeklinde birkaç farklı biçimde dile getirmiştir. Bu ifadelerin ortak noktası, eylemin arkasında yatan ilkenin, genel geçer bir yasa haline getirilmeye uygunluğudur. Şu halde ahlakın kıstası, yapılan eyleme yön veren ilkenin herkes için ve bütün şartlar altında geçerliliği olan bir yasa olarak genelleştirilip genelleştirilemeyeceğinin akıl tarafından kontrol edilmesidir (Duran, 2017: 75).

Buraya kadar ifade edilenlerden de anlaşıldığı üzere özetle Kant, iradenin saf aklın yönlendirmesi doğrultusunda evrensel ahlaki yasaya uygun hareket etmesini sağlamayı ve böylece ona özerklik vasfı kazandırmayı amaçlamıştır. Temelde burada odaklandığı

noktada iradenin aklın ilkeleri doğrultusunda yol alıyor oluşudur. İşte bu, tam da Kohlberg'in çalışmalarında takip ettiği felsefi sistematiği ortaya koyar. Zira Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerinden hareketle onların ahlaki olgunluk diye adlandırdığı özerkliğe ne derece ulaştıklarını anlamaya ve buradan bir yaklaşım ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öte yandan Kohlberg'in de ahlaki yargı ile ahlaki davranışı birlikte düşünmesi, -ileride de ifade edildiği gibi- sonraki araştırmacılar tarafından ciddi şekilde eleştirilmiştir (Rosenzweig, 1980: 373; McClelland, 1982: 15; Cüceloğlu, 2009: 354; Argyris, 1982; Akt: Çinemre, 2014: 74).

### **1.1.2.2. Piaget'in Ahlaki Gelişim Teorisi**

Daha önce de ifade edildiği gibi, Piaget'in çocukların ahlaki yaşamı üzerine yürüttüğü çalışmalar, gerek sonuçları gerekse yöntemi itibarıyla Kohlberg'in çalışmaları için bir çıkış noktası oluşturmuştur. Bu bağlamda Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı, esasen Piaget'in kuramının detaylandırılmış ve geliştirilmiş bir şeklini oluşturur. Bilindiği üzere Piaget, üç temel deneysel bölüm üzerine kurduğu çalışmalarında, sırasıyla çocuğun bilincine, oyun kurallarını uygulamasına, yalan ve hırsızlık hakkındaki düşüncelerine, adalet, sorumluluk ve ceza karşısındaki tutumlarına ilişkin tepkilerini gözlemlemiştir (Piaget, 2016: 14-182). Piaget, yardımcıları ile birlikte Cenevreli çocuklar üzerinde yaptığı sistemli müşahedeler sonunda, ahlaki duygu ve düşüncenin çeşitli yaş devreleri ile birlikte ilerlediğini ve ahlaki gelişiminin çocuktaki genel düşünce gelişmesi ile paralel gittiğini ileri süren bir teori ortaya atmıştır. Bu yüzden onun teorisine bilişsel gelişme teorisi denir (Güngör, 2010: 44).

Piaget, çalışmalarının sonucunda ahlak yargısının özellikle bir yandan yetişkinlerin otoriter kontrolü, diğer yandan çocuğun yaş grupları arasındaki etkileşimleri gibi sosyal ilişkilerin karakteriyle etkilendiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle o, biri işlem öncesi dönemdeki çocuklarda görülen benmerkezci ahlak anlayışı ve yetişkin baskısı; diğeri işlem dönemindeki çocukta ortaya çıkan işbirliği ve karşılıklı ilişki ahlakı olmak üzere iki zıt ahlak anlayışı olduğunu ileri sürer (Piaget, 2016: 333; Wright ve Croxen, 1989: 293). Bunların farklı kaynaklarda “özerk olmayan (dışa bağımlı) ahlak” ve “özerk ahlak” şeklinde isimlendirildiği de görülmektedir (Snarey ve Samuelson, 2006: 71). Buna göre özerk olmayan ahlak, otoriteye uyma olarak anlaşılırken özerk ahlak ise kişiler arası eşitlik ve karşılıklı saygıya dayanır.

Buna karşın bazı çalışmalarda, gerçekte tutarsız bir şekilde Piaget'in çocuğun ahlak düşüncesinin gelişmesinde sadece iki aşamayı ortaya çıkarttığı ifade edilmiştir. Birisi otoriter kısıtlamalara diğeri demokratik işbirliğine dayanan temelde ayrı iki ahlak görüşünden söz ettiği gerçektir. Buna karşın o, her iki ahlak görüşünü oluşturan unsurların gelişmesi ile ilgili olarak bunların arasında birçok aşama bulmuştur. Buna göre Piaget ilk ahlak görüşünden ikincisine geçişte çocuğun gelişiminde, çocuk zekâsının doğal gelişimi ve çocuğun ilişkilerinin tabiatının etkili olduğunu belirtir (Piaget, 2016: 321-332; Wright ve Croxen, 1989: 297).

Yukarıdaki ayrıma paralel olarak Piaget, tek taraflı saygı ve karşılıklı saygı temelinde ortaya çıkan ilişkileri birbirinden ayırmıştır. İlk dönemlerde çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiler kaçınılmaz olarak, bir ölçüye kadar tek taraflı saygı ile karakterizedir. Çünkü ana-babalar çocuğun kontrol etmediği ve yönlendirmediği kurallar doğrultusunda onu kontrol eder ve yönlendirir. Bu bağlamda doğası itibariyle kurallar ve davranış modelleri çocuğa zorla yüklenir ve çocuk bu yükleme karşısında genellikle kabullenici bir tavır benimser. Öte yandan karşılıklı saygı üzerine kurulu ilişkiler, hiçbir tarafın baskın olmayıp diğeri kontrol etmediği ve aralarında gerçek bir alışverişin olduğu eşit kişilerin varlığı doğrultusunda gerçekleşir. İşbirliği ve karşılıklılık ahlakını ortaya çıkaran temel husus, iki kişinin etkileşimidir. Bu tür ilişkiler, genelde akranlar arasında ve çocuğun somut işlemsel düşüncüyü geliştirmeye başladığı ileriki dönemde ortaya çıkar (Piaget, 2016: 321-332; Wright ve Croxen, 1989: 297).

Bilişsel gelişim yaklaşımı kapsamında Piaget'e (2004; Akt: Çiftçi, 2003: 164-166) göre ahlaki olgunluk, kurallara itaatsiz olunmasının ceza ile karşılanacağı dışa bağlı olan dönemden, kurallara uymamanın hep aynı cezalarla karşılık bulmayacağına inanılan, kuralların eleştirilebileceği ve değiştirilebileceği özerk ahlaki döneme doğru gelişim olarak değerlendirilebilir.

### **1.1.2.3. Durkheim'in Ahlaki Özerklik Teorisi**

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını eğitimsel bir yaklaşım olarak kurgulamasında rehber edindiği kişi, ağırlıklı olarak Durkheim olmuştur. Esasen Piaget, Çocuğun Ahlaki Yargısı isimli kitabının son kısmında çalışmalarının sonuçlarını, Durkheim, Fauconnet, Bovet ve Baldwin'in teorileri ile karşılaştırmak suretiyle tartışır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Piaget'in burada tartıştığı Durkheim'in ahlaki özerklik teorisi bir anlamda Kohlberg'e

eğitimbilimsel anlamda bir çıkış sunar. Dolayısıyla Kohlberg'in eğitimsel yaklaşımının arka planını daha sağlıklı anlaşılabilirliği bakımından burada Durkheim'ın görüşlerine bakmakta yarar vardır.

Ahlak Eğitimi isimli kitabında laik bir ahlak kurgusuyla işe başlayan Durkheim, insanların bugüne kadar kafalarında dini alegoriler şeklinde canlandırdıkları ahlaki güçleri keşfetmek, içine yerleştirdikleri simgelerden kurtararak rasyonel yalınlıklarıyla sunmak ve bu güçleri çocuğa herhangi bir mitolojik aracıya gerek duymadan hissettirmenin yöntemini bulmak gerekliliğine işaret eder (Durkheim, 1903: 32). Ahlakın ve böyle bir ahlak eğitiminin rasyonel bir temel üzerinde kurulması gerektiğini ortaya koyduktan sonra Durkheim, ahlakın unsurlarını ele alır. Ona göre ahlakın unsurlarının neler olduğunu sorgulamak, eksiksiz bir erdemler listesi hazırlamak anlamına gelmez. Aksine bu tür bir sorgulama, ahlaki yaşamın kökeninde bulunan temayüllerle düşünce yapılarını araştırmaktır. Zira ahlak eğitimi, çocukta erdem duygusunun zamanla ortaya çıkmasını sağlamak değil, zamana yayılmış bir şekilde, uygun yöntemlere başvurarak bu genel temayülleri çocukta oluşturup, genelleştirdikten sonra, insanlar arasındaki ilişkilerin ayrıntılarına uygun bir şekilde çeşitlilik göstermesini sağlamaktır (Durkheim, 1903: 43).

Durkheim, hukukun ve törelerin insanlara nasıl davranılması gerektiğini öğrettiğini, dolayısıyla ahlakın genel anlamda yalnızca ihtiyaçlara göre zaman içinde ortaya çıkan kurallar olarak değil, önceden belirlenmiş bir kurallar bütünü olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder. Buradan hareketle o, ahlakın süreklilik ve düzenlilik gösteren bir sistem olduğuna, bunun da kendisine boyun eğilmesi gerekliliğine neden olan otorite kavramını ortaya çıkardığını söyler. Sonuç olarak ise, süreklilik ve ahlaki otorite kavramlarının, temelde ahlakın bir unsuru olan disiplin kavramı içerisinde birleştiğini, disiplin anlayışının her türlü ahlak anlayışının temelini oluşturduğunu ortaya koyar (Durkheim, 1903: 43-55).

Durkheim, ahlakın bir unsuru olarak tayin ettiği disiplinin olumsuz anlamda kimi eylemleri önlemeye dönük bir tür dışsal ve maddi denetleyici ya da bir tür baskı aracı olarak görülmemesi gerektiğini de ekler. Bunun aksine disiplinin ahlak eğitiminde kendiliğinden görev yapabilecek, gerekli tüm niteliklere sahip ve ahlaki özelliğe kendi damgasını vurabilen bir araç olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Bu noktada, disiplin

kurallarının zamanın koşulları doğrultusunda değiştirebileceğini, ancak eğitimcilerin disiplin anlayışından asla vazgeçmemesi gerektiğini ifade eder. Öte yandan insanın hayatı boyunca karşılaşacağı durumlarda böyle bir dışsal baskı yerine insanın kendine hâkim olacağı içsel bir çaba sarf etmesi gerekliliği bağlamında getirilebilecek bir eleştiriye de, içsel direnişin aslında dışsal direnişin bir yansımasından başka bir şey olmadığını söyleyerek karşı koyar (Durkheim, 1903: 57-72).

Durkheim, ahlakın ikinci unsurunun bireyin içinde yer aldığı toplumsal gruba bağlılık olarak belirler. Buna göre ahlaki yaşam kolektif yaşamla birlikte başlar, başka bir deyişle insan toplumsal varlıklara benzeyebildiği ölçüde ahlaki bir varlık olabilir. Ona göre, birey dışında var olan, ampirik olarak gözlemlenebilen iradi açıdan bağlı olduğumuz tek psikolojik ve ahlaki varlık toplumdur. Dolayısıyla ahlaki eylem toplumu amaçlar (Durkheim, 1903: 91-92). İnsanın ahlaki bir varlık olabilmesi için kendi dışında çevresinde bulunan varlıklara bağlanması ve düzeyi ne kadar basit olursa olsun bu toplumla bir dayanışma içinde olması gerekir. İşte bu yüzden ahlaki eğitimin ilk görevi çocuğu, en yakınında bulunan grup olan aileden başlayarak içinde yaşadığı topluma bağlamaktır. Ahlak herhangi bir toplumsal gruba ait olduğumuz andan itibaren devreye girmektedir. İnsan nasıl değişik gruplara ait olduğu ölçüde insan olduğunun bilincine varıyorsa ahlak konusunda da aile, meslek kuruluşu, politik dernekler, vatan, insanlık gibi bağlı olduğu çeşitli toplumlarla kurduğu dayanışma ilişkisi ile doğru orantılı bir ahlak anlayışına sahip olabilir (Durkheim, 1903: 105).

Buradan hareketle yalnızca kolektif amaçlar ahlaki olabilir, dolayısıyla tek geçerli ahlaki neden gruba bağlılıktır. Oysa ait olduğumuz topluma bağlandığımızda psikolojik açıdan toplumu oluşturan bireylere bağlanmamak söz konusu olamaz. Topluma bağlanmak demek toplumsal ideale bağlı kalmak demektir. Şu halde gruba bağlılığın dolaylı ancak zorunlu olarak bireylere bağlılığı içerdiğini ve grubun ideali insanlık idealinin özgür bir biçimini oluşturduğunda, gerçek insana karşı bir bağlılıktan söz edilebilir. Bu bağlılık duygusu, ait olunan toplumun özgün insanlık anlayışıyla dayanışma içinde olduğu ölçüde hissedilir. Bireyler arası sempati duyguları ve yol açtıkları eylemlere atfedilen ahlaki özelliğin nedeni de budur (Durkheim, 1903: 109).

Durkheim önceki iki unsurun bir sonucu olarak üçüncü bir unsurun da irade özerkliği olduğunu ifade eder. Bu noktada Durkheim, Kant'ın insanın ahlaklı olması için iradesinin

özerk olması gerekliliğine ilişkin görüşüne dayanır (Durkheim, 1903: 127). Bu noktada o da Kant gibi, ahlaklı olmayı kişisel olmayan genel bireyi ve kişisel çıkarlarından bağımsız amaçların yaşama geçirilmesi olarak temellendirir. Buradan hareketle Durkheim, ahlaklı davranmadaki mecburiyet duygusunun nereden kaynaklandığını sorgular. Cevabın ise insanları birbirinden ayıran yeti olan duyarlılıkta yattığını söyler. Zira insan sadece mantıklı değil, aynı zamanda duyarlı bir varlıktır. Ancak duyarlılık, insanın aldığı keyif doğrultusunda kimi zaman onu kişisel, egoistçe, irrasyonel, ahlak dışı amaçlara doğru yönlendirebilir. O halde aklın kuralları ve kişinin duyarlılığı arasında gerçek bir çelişki vardır. Dolayısıyla birincisi ikincisine ancak zorlama ile boyun eğebilir. Mecburiyet duygusuna yol açan da zaten bu zorlama duygusudur (Durkheim, 1903: 140). Bu bağlamda iradenin özgürleşmesini sağlayan şeyin insan aklı olduğunu ortaya koyan Durkheim, bunun maddi/fiziki dünya için kolaylıkla kabul edilebileceği gibi ahlaki dünya için de geçerli olduğunu ifade eder (Durkheim, 1903: 147).

Sonuç olarak Durkheim, ahlaklı bir şekilde davranabilmek için disiplinli olma ve bir gruba bağlanmış olmanın yeterli olmayacağını, kişinin kurala uyarken ve kolektif bir ideal uğruna çabalarırken bilinçli olmak durumunda olduğunu söyler. Zira insanın özel bir şekilde davranmasını sağlayacak olan bu bilinçtir ve kamu bilinci, gerçekten ahlaklı olmak isteyen herkesten bundan böyle bu şekilde davranmasını istemektedir. Böylece Durkheim üçüncü ahlaki unsurun -Kant'ın da tanımladığı şekilde- belli davranışları, bilinçli bir şekilde olması ve bu kurallara uymanın da bilinçli bir seçim olmasını ifade eden irade özerkliği olduğunu ortaya koyar.

Ahlakın unsurlarını bu şekilde ortaya koyduktan sonra Durkheim bunların çocuklara nasıl kazandırılacağını ve ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğini açıklamaya girişir. Bu bağlamda Durkheim, ahlak eğitiminin çocuğun geçmişin bize miras olarak bıraktığı ahlaki uygulamalara karşı bir tepki oluşmasına yol açmadan onları sevmesini sağlaması gerektiğini söyler. Bunun için de bir ruh oluşturmak gerekliliğine ve bu ruhun çocukta filizlenmesi sağlayacak koşulları oluşturmaya vurgu yapar (Durkheim, 1903:131). Durkheim ahlak öğretiminde, ahlakı yayma veya ezberletmeye karşı çıkar. Bu noktada çocuğa uyması gereken ahlaki kuralların nedenlerini açıklamamanın, onu baştan yarım yamalak bir ahlaka mahkûm etmek anlamına geldiğini belirtir (Durkheim, 1903:148). Sonuç olarak gerek ahlakın kökenini toplumda bulduğu, gerekse ahlak eğitiminde



toplumcu bir bakış açısını benimsediği için Durkheim'ın, Kohlberg'in eğitim anlayışını toplumsal gruba bağlılık ve topluluk bilinci geliştirme bağlamında etkilediği söylenebilir.

#### **1.1.2.4. Kohlberg'de Ahlaki Yargılama ve Adil Toplum Yaklaşımı**

Kohlberg'in çalışması bireyin toplumsal deneyimlerini ahlak açısından yorumladığı yöntemlere odaklanması açısından bilişseldir, ayrıca çocukların ahlaki sorunlar konusunda yürüttüğü fikirlerin yaşla birlikte sistematik bir şekilde değiştiğini ortaya koyması bakımından da gelişimseldir. Diğer taraftan ahlaki bilinç ve ahlaki davranış, birey ve toplum karşılıklı etkileşim süreci içerisindeyken gelişir. Dolayısıyla bu bağlamda Kohlberg'e (1974, 1976, 1995) göre ahlak, toplumsal ahlakın birey tarafından yeniden oluşturulması olarak anlaşılmalıdır (Çiftçi, 2003: 155). Bu bakımdan da onun kuramı Sosyal-Bilişsel ahlak gelişimi olarak da isimlendirilmiştir.

Kohlberg'in kuramı, Piaget'e dayanmasına karşın onun çok ötesine geçmiş ve birçok başka açıdan onun özgün formülasyonlarını değiştirmiştir. Piaget'in tersine Kohlberg, psikoloji alanında Ortodoks deney geleneğinde uzmanlaşmıştır (Wright ve Croxen, 1989: 299).

Kohlberg, Piaget'in iki çeşit toplumsal ilişkinin önemi inancına katılmamaktadır. Deneyimin ahlak gelişiminde gerekli bir koşul olduğunu tartışmasız kabul eder, fakat erken ahlak gelişimi için insanların farkında olma ve rol üstlenmenin gerekliliğini, sonraki ahlak gelişimi için ise güncel ahlaki yargıda bulunma deneyimlerini vurgular (Wright ve Croxen, 1989: 299). Kohlberg, esas olarak Piaget'in merhalelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini iddia etmiş, ahlaki gelişimin Piaget'in aksine 11 yaşından itibaren olgunlaşmaya başladığı görüşünü reddetmiştir. O bu safhanın başlangıcını 16 yaşına kadar uzatır (Güngör, 2010: 53).

Kohlberg, bireyin güncel ahlak gelişimi evrelerini belirlemek amacıyla ayrıntılı bir test geliştirmiştir. Piaget'in yöntemleriyle desteklenmesine karşın ayrıntıda bu yöntemlere hiçbir şey borçlu değildir. Piaget'in formülleştirilmemiş tekniklerinden çok daha sistematik ve daha iyi düzenlenmiştir. Kohlberg 12 ile 16 yaşındaki erkek çocuklarıyla ikişer saatlik derin mülakatlar yapmış, bu mülakatlarda çocuklara on tane hipotetik ahlaki ikilem durumu vermiş, bu durumlarda nasıl karar vereceklerini sormuştur. Kohlberg, ahlaki yargı ve düşüncenin değiştirilip genişletilebilecek 30 kadar görünümünü

belirlemiştir (Güngör, 2010: 53). Bu liste insan yaşamına verilen değer, otoritenin alanı ve sınırları, ceza eğilimleri, muhakeme ve davranışın uyumu için güdü oluşturan alışveriş ve karşılıklı ilişkiler, kuralların tutarlılığı ve genelliği vb. kapsamaktadır (Wright ve Croxen, 1989).

Bilindiği üzere Kohlberg çalışmasının sonuçlarına dayanarak üç farklı ahlaki düşünce tipini temsil eden altı gelişme merhalesi tespit etmiştir. Bunlardan ilki ahlak öncesi çağdır. Ahlak öncesi dönemde çocuk, önce ceza almamak amacıyla ve daha sonraki aşamada ise ihtiyaçlarını karşılama yani ödül alma amacıyla ahlaki davranışta bulunmayı tercih eder. Dolayısıyla bu dönemde büyüklerin tasvip ettiği ve maddi mükâfat verdikleri şey iyi, bunun tersi ise kötüdür. İkinci temel aşama kurulu düzen ahlakıdır. Bu dönemin ilk aşaması olan iyi kız-iyi çocuk ahlakı safhasında başkalarını memnun etmek ve onların tasvibini kazanmak ön plandadır. İkinci aşama olan kanun ve nizam safhasında ise en belirgin özellik belli kurallara uyma, otoriteye saygı göstermek ve mevcut sosyal düzeni korumaktır. Üçüncü temel aşama ise otonom ahlak ilkelerine sahip olmaya doğru açık bir gayretin görüldüğü alışlagelmişin üstünde bir ahlak anlayışıdır. Bu dönemin ilk basamağı olan sosyal sözleşme safhasında meşruluk ve faydacılık önem kazanır. Temel hak ve hürriyetlerin şuuruna varılmıştır, doğru hareket ferdi haklara göre tarif edilir. Bu haklar bütün toplumun üzerinde ittifak ettiği şeylerdir. Şahsi değerlerin izafi iyiliğine olan inançla birlikte şahıslar arasında anlaşmaya varabilmek için gereken usule ait kurallara da önem verilir. Kanun ve nizamlara çok önem verilmekle beraber, bunların sosyal faydacılık uğruna akla uygun şekilde pekâlâ değiştirilebileceği kanaati yerleşmiştir. Evrensel ahlak safhasına varınca artık doğru hareket veya davranışlar mantıki tutarlılık, evrensellik ve tecanüs ifade eden prensiplerdir. Adalet, insan haklarının karşılıklılık ve eşitlik ilkesine dayanır oluşu, insanlara saygı gibi unsurlar prensiplerin temelini teşkil eder. Ahlaki ihtilaflar kanun ve nizama değil onlardan daha geniş ahlaki prensiplere göre çözülür (Güngör, 2010: 54).

Bu şemanın esas unsurları Piaget'in anlattıklarından pek farklı değildir: Her ikisinde de heteronomi ve otonomi ahlakının baskınlık derecesine göre sayfalar ayırt edilmektedir. Fakat görüldüğü gibi, Kohlberg çocukta tam bir otonomi ahlakının 12 yaşından çok sonra teşekkül ettiğini söyler, onun birinci safhası Piaget'in heteronomi ahlakı safhasını aksettirir. Fakat Kohlberg çocukta ahlaki davranışa nirengi olmak üzere bir otorite

fikrinin bulunmadığını, sadece büyüklerin maddi gücünden korktuğunu söyler. Çocuklar ebeveynin hükümleri karşısında herhangi bir saygı duymaz, sadece onların vereceği cezadan kaçmak üzere itaat ederler (Güngör, 2010: 55).

Bununla birlikte Kohlberg daha önce Basamak 4'e puanlanan bazı deneklerin daha sonra Basamak 2 benzeri muhakemede tekrar ortaya çıktığını, bunun da ilk olarak yetişkinlik döneminin büyük rahatsızlıklarının bir sonucu olarak ahlaki gerileme varsayımına yol açtığını ortaya çıkarmıştır (Kohlberg ve Kramer, 1969). Ancak gerileme Kohlberg'in kendi temel prensibi olan gelişme sürecinde hiyerarşik entegrasyon prensibini açıkça ihlal etmektedir. Bu nedenle Kohlberg, bulgularını teoriyle uzlaştırmak için Basamak 4 ½ olarak nitelenen basamağa ait ahlaki muhakemenin kalıplarını yeniden yorumlamıştır. Ona göre söz konusu denekler gerilemeden çok, basamak 4 ile 5 arasında bir ara basamaktadırlar (Minnameier, 2003: 140).

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, çocukların ahlaki yargılamalar doğrultusundaki ahlaki muhakemelerine ilişkin puanlamalar üzerine dayanmaktadır. Bu paralelde Kohlberg ahlak eğitiminin, insanların ahlaki muhakeme becerilerini gelişim düzeylerine uygun şekilde harekete geçirmek ve ahlaki problemlerini çözebilmeleri için onlara daha karmaşık düşünme becerileri kazandırmak amacını taşıması gerektiğini belirtir (Kohlberg ve Hersh, 1977; Akt: Çinemre, 2013: 150). Dolayısıyla bu minvalde ahlak eğitimcisinin görevi de, bireyin bulunduğu evre düzeyine inip, içinde bulunduğu evrenin kısıtlamalarını ve yetersizliklerini tartışma ve davranış yoluyla göstererek bireyi bir sonraki evreye geçmek için güdülemek şeklinde özetlenebilir (Wright ve Croxen, 1989: 306).

Kısaca toplumsal ahlakın birey tarafından yeniden oluşturulması olarak formüle edilebilecek (Çiftçi, 2003: 155) ahlak anlayışını Kohlberg, İsrail'deki Kibutzlarda yaptığı gözlemler ve edindiği tecrübeler doğrultusunda Adil Toplum Okulları olarak sistemleştirmiştir (Power ve Alessandro, 2006: 230-247; Çinemre, 2013: 156-157; Ekşi, 2011: 26-30). Buna göre adil toplum yaklaşımı, birincisi öğrencinin ahlak gelişimini desteklemek, ikincisi ise okulun ahlaki atmosferini topluma sirayet ettirmek olan iki amacı üstlenmiştir. Bireyin ahlaki gelişimini desteklemek, adil toplum yaklaşımının nihai amacı olsa da bu amaç adil toplum anlayışının (Power, Higgins ve Kohlberg, 1989)

perspektifine yakışan bir ahlak atmosferine hemence odaklanmak suretiyle başarılabilir (Power ve Alessandro, 2006: 231).

Sosyal-bilişsel yaklaşıma göre ahlaki olgunluk kavramına gelince, daha önce de vurgulandığı üzere Kohlberg ahlaki gelişimin hiyerarşik bir ilerleme katettiğini, bireylerin her biri ikişer evreden oluşan, üç ahlaki yargı düzeyine göre gelişim gösterdiğini ve ahlaki yargılamanın üst düzeylere çıkıldıkça olgunlaştığını savunur (Kohlberg, 1995: 123-174). Kohlberg'e göre, geleneksel düzeyde çocukların ahlaki olgunluğu çevresindeki yetişkinler tarafından konan kurallara uyup uymamasıyla belirlenmektedir. Oysa bunun yerine çocukların kendi ahlaki yargılarını kendilerinin oluşturabilmesi ve ahlak prensiplerini formüle edebilmesi gerekmektedir (Kohlberg, 1995: 80). Dolayısıyla bu geleneğe göre ahlaki olgunluk evrensel adalet prensibine uygun otonom ahlaki kararlar alabilme yeteneğine ulaşmak olarak formüle edilebilir (Çiftçi, 2013: 169). Dolayısıyla ahlaki olgunluk, ahlaki yargılama becerisi ile ahlaki aşamalarda daha üst basamaklara yükselebilmeye ve böylece üstün bir ahlaka sahip olmaya işaret eder.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, ahlak psikolojisi ve ahlak eğitimi alanında önemli bir etki oluşturmuş olmasına karşın, farklı araştırmacılar tarafından farklı yönlerden ciddi eleştiriler de almıştır. Çinemre (2014) bunları teorik, pratik ve dini yönden olmak üzere üç grupta inceler. Buna göre Kohlberg'in kuramı, teorik yönden, basamak yapısının yetersiz olması, ahlaki yargının ahlaki davranışı ortaya çıkaracağına ilişkin varsayımı, ahlaki davranışta bilişsel yönü ön plana çıkararak duygu boyutunu ikincil plana koyması ve onu ihmal etmesi noktalarında eleştirilmiştir. Bilişsel gelişim kuramı araştırmanın yöntemsel kısmıyla ilgili olan pratik yönden ise, Batı kültürünün kültürel değer yargılarını ve Hristiyanlık ve Yahudiliğin dünya anlayışını yansıtmaması (etnosentrik yanlılık), kadınların ahlaki karar almada erkeklerden daha az olgun ya da yetersiz düzey gösterip 3. basamakta sabitlendiklerine ilişkin çıkarımı ve ölçme aracının güvenilirliği ile ilgili sıkıntılar, veri analizinde farklı metotlar izlemesi ve kullandığı ahlak ikilemlerinin zor olması açısından eleştirilmiştir. Son olarak Kohlberg'in kuramı, inanç gelişiminin ahlaki gelişimle paralel ilerlediğini vurgulamasına karşın ahlaki yargı ile din arasında herhangi bir ilişki kurmaması ve ahlaklı olması için insanın dine inanması gerektiğini ifade etmekle birlikte ahlak ilkelerinin bir dine bağlı olmaması gerektiğine ilişkin görüşleri de dindar

muhafazakarlar bakımından ciddi şekilde eleştiriye uğramıştır (Çinemre, 2014: 71-85). Diğer taraftan Hedstrand (2007: 20-27) Kohlberg ve onun gibi aşamalı bir yapıya sahip diğer teorilerin, ahlaki olgunlaşma kavramını ahlaki gelişim aşamalarına göre tanımlamasına karşın bahsedilen kavramın yaygın kullanımını yeterince dikkate almadığından dolayı hata yaptığına işaret eder. Zira olgunlaşma kavramının yaygın kullanımında, söz konusu kuramlardaki gibi sürekli bir gelişimin yaşanacağına; yaş ilerlemesinin davranışlarda düşünülmezsizin, otomatik bir olgunlaşmayı temin edeceğine ve olgun bir aşamaya gelindikten sonra buradan aşağı inilmeyeceğine yönelik varsayımlar yer almaz.

#### **1.1.2.5. Ahlak Eğitiminde Yeni Kohlbergci Yaklaşım**

Kohlberg'in kuramına getirilen eleştiriler doğrultusunda onun kuramının sonraki bazı araştırmacılar tarafından yeniden düzenlendiği görülmektedir. Bu araştırmacıların ilgili literatürde Yeni Kohlbergciler (Neo-Kohlbergian) ve kuramın da Yeni Kohlbergci yaklaşım şeklinde isimlendirildikleri görülmektedir. Kuşkusuz bunların başında James Rest ve Darcia Narvaez gelmektedir. Rest vd. (2000), Kohlberg'in ahlaki yargı çalışmasına yapılan bütün bu eleştirilere dayanarak yeni bir ahlaki yargı modeli (Yeni Kohlbergci Yaklaşım) sunmuşlardır. Bu yaklaşımın temel varsayımları, Kohlberg gibi, farkındalığı vurgulaması, "hak, görev, adalet, sosyal düzen ve karşılıklılık" ilkeleri yerine bireylerin davranışlarına odaklanması, ahlaki değişimin, zaman içerisindeki bilişsel portesini çizmesi ve geleneksel ahlaki düşünceden, geleneksel ötesi ahlaki düşünmeye kadar olan yetişkin ve ergenlerin, gelişimsel değişimini karakterize etmesidir (Karakavak Çırak, 2006: 42). Bu yaklaşımın ahlaki olgunluk anlayışı, Narvaez'in bütüncül ahlak eğitimi kuramının temelini oluşturmasından ve iki kuram arasında büyük benzerlikler bulunmasından dolayı burada kısaca değinilmiştir (bkz. Rest, Narvaez, Bebeau, and Thoma, 1999; 2000; Zizek, Garz ve Nowak 2015). Yine bu anlayış kapsamında belirlenen ahlaki beceriler, Narvaez'in bütüncül ahlak eğitimi kuramında da yer almaktadır.

#### **1.1.3. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarında Ahlaki Olgunluk**

Daha önce de ele alındığı üzere ahlak eğitimi, tarihsel olarak geleneksel ahlak eğitimi olarak da isimlendirilen erdem merkezli yaklaşımların, sonrasında ödev ahlakını temel alan Kohlbergci ve Neo-Kohlbergci kuramların gelişimi şeklinde bir gelişim izler. Ahlak eğitiminin son yirmi yıllık süreci dikkate alındığında, mevcut iki temel ahlak eğitimi

yaklaşımın üstün yönlerinin sentezlenmesi sonucunda bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

### **1.1.3.1. Ahlak Eğitiminde Farklı Çokboyutlu Yaklaşımlar**

Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı (integrative ethical approach), literatüre Narvaez (2006) tarafından kazandırılmış bir kavramdır. Bununla birlikte ilgili alan yazında, bu yaklaşımın ortaya çıkmasına temel teşkil eden ve ahlaki kimlik ve kişiliğin farklı boyutlarını bir arada değerlendiren farklı çokboyutlu yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu çerçevede burada önce bütüncül yaklaşım kapsamında değerlendirilen farklı araştırmacıların yaklaşımlarına değinilmiş, sonrasında ise daha kapsamlı, sistematik ve pratik bir yaklaşım ortaya koymasından dolayı Narvaez'ın (2006) yaklaşımı etraflıca tartışılmıştır.

Integrated Approach to Character Education (1998) isimli kitabın editörü olan Rusnak bütünleştirilmiş ahlak eğitimi yaklaşımının şu argümanla ortaya çıktığını söyler: Erdem merkezli yaklaşımlar karakter eğitimini, çocukları kötü yollardan ve davranışlardan alıkoyma yolu olarak özetlenebilecek “gedikleri tıkama/def-i mefâsid” yaklaşımı olarak görmüştür. Buna karşın okullarda karakter eğitimi yapmak için, gedikleri tıkamadan daha fazla önemli neden ortada durmaktadır. Zira karakterin binasından öğretim çıkarılamaz. Bilgi sadece güçtür, ancak insan bilgiyi aktive edebilmek için, kararlarının ve nihai olarak davranışlarının şekillenmesine yardım eden değerlere ihtiyaç duyar (Rusnak, 1998: 1-2).

Diğer taraftan Rusnak (1998: 3-6), ekibiyle geliştirdikleri bütünleştirici karakter eğitimi yaklaşımının altı temel ilke üzerine kurulu olduğunu ifade eder. Bunlar: 1. Karakter eğitimi sadece bir dersten ibaret değildir, o her bir dersin bir parçasıdır. 2. Bütünleştirici karakter eğitimi davranış eğitimidir. 3. Olumlu bir okul atmosferi, karakterin inşasına yardım eder. 4. Karakter gelişimi, okul yönetiminin dâhil olduğu bir politika ve uygulama aracılığıyla geliştirilebilir. 5. Karakter gelişiminde öğretmenlerin özerk ve erdemli bir niteliğe sahip olması önemlidir. 6. Okul ve toplum karakter gelişiminde hayati öneme sahip paydaşları oluşturmaktadır.

Bu ilkeleri ortaya koyduktan sonra Rusnak (1998: 4) üçüncü ilkeyi açıklarken Teftiş ve Program Geliştirme Birliği'nin (1988) şu ahlaki olgunluk tanımına atıfta bulunur: “Ahlaken olgun insan, insan onurunu yansıtır, başkalarının refahını/mutluluğunu önemser, bireysel ilgileri ve sosyal sorumluluklarını bütünleştirir, uyum gösterir, ahlaki

tercihlerini yansıtır, çatışmaları çözmede barışçıl çözümler arar. Ahlaken olgun insan için eğitim, kararlılık ve eylemi kapsar.” Burada ortaya konulan nitelikler, bir anlamda ahlaken olgun insanın davranış yönüyle kazanmış olması gereken ahlaki becerilere işaret etmektedir.

Narvaez’ın (2006) da işaret ettiği üzere, geleneksel (erdem temelli) ve bilişsel ahlak eğitimi yaklaşımları arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması ve bunların bütünleştirilmesi gerektiğini savunan yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilen yaklaşımlardan birisi Berkowitz’in (1997; 2006) ahlaki özerklik yaklaşımıdır. Berkowitz, ahlaki kişiye ilişkin olarak çok boyutlu bir bütüncül model ve ahlak eğitimi için kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyar. Berkowitz, karakter eğitimi modelinin içerisinde ahlaki kimlik ve kişiliği birleştirir, ahlaki kişiye ilişkin yedi önemli bileşeni içeren bir ahlaki özerklik anlayışı inşa etmeyi amaçlar. Bu yedi bileşen şunlardır: Ahlaki davranış, ahlaki karakter, ahlaki değerler, ahlaki muhakeme, ahlaki duygu (bu da başkalarına karşı duygusal karşılık ve özeleştirici iki kısımdır), ahlaki kimlik ve ahlaki kişi (öz-disiplin, azim vb. kapsar). Bu temel bileşenler doğrultusunda Berkowitz, ahlak eğitiminin temel bir okul görevi olarak bütün okulu amaçlayan bir reform kapsamında sürdürülmesi gerektiğini ve ayrıca eğitimcilerin rol model olma konusunda kararlı olmaları gerektiğini savunur. Ayrıca o ahlak eğitiminde, akranlar arasında ahlaki ikilem tartışmalarının yapılması, topluluk karşılaşmalarının organize edilmesi ve ahlaki davranış için fırsatlar oluşturulması gerekliliğine vurgu yapar (Berkowitz vd., 2006). Narvaez (2006: 712), Berkowitz’in modelini, ahlaki kişiyi herhangi bir deneysel veriye dayanmadan duygu, davranış ve muhakeme gibi farklı parçalara ayırması, ahlaki özerkliğe ilişkin ortaya koyduğu bileşenleri yeterince tanımlamaması, ahlak öğretimi konusunda oldukça genel bir yaklaşım ortaya koyması ve içerikte ve süreçte neyin nasıl öğretileceği konusunda belirsiz alanlar bırakması yönüyle eleştirmiştir.

Bütüncül ahlak eğitimi kapsamında yer alan diğer bir yaklaşım da Lickona’nın (1991a, 1991b) “Karakter İçin Eğitim” isimli yaklaşımıdır. Daha önce detaylı şekilde ele alınan bu yaklaşımla ilgili olarak Narvaez (2006: 713), Lickona’nın “erdemler çantası” olarak isimlendirilen geleneksel eğitime geri dönüş yaptığı yönünde eleştirir, buna karşın ahlaki muhakemenin gelişimine yaptığı vurguyla bu durumu kısmen ortadan kaldırdığını ifade eder. Ayrıca Narvaez (2006), Lickona’nın psikoloji biliminin verilerine dayanmamasına

rağmen ahlaki işleyişin unsurlarını (ahlaki biliş, duyuş, davranış) betimleyerek daha sistematik bir yaklaşım ortaya koymaya çalıştığını söyler. Narvaez söz konusu modelin, öğretmenlerin hem rol model hem de çocuk gelişiminin kolaylaştırıcıları olarak üstlenecekleri sorumluluklara atıf yapması bakımından ahlak öğretimine katkı sağladığını belirtmekte, buna karşın bu modeli sistematik bir eğitim anlayışı ortaya koymaması yönüyle eleştirmektedir.

Bütüncül ahlak eğitimi kapsamında ele alınan diğer bir yaklaşım da Battistich, Solomon, Watson ve Schaps (1997) tarafından Çocuk Gelişimi Projesi kapsamında ortaya konulan ilgi toplumu yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, çocukların ihtiyaçları bir okul toplumuna üyelik yoluyla karşılandığında, onların okula duygusal olarak bağlı olacakları ve okula kararlı bir şekilde devam etmelerinin yüksek bir ihtimal dâhilinde olacaklarıdır. Dolayısıyla öğrenciler, okula duygusal bağlılık ve kararlı şekilde devam değerleri ile özdeşleşebilir ve bunlarla uyumlu biçimde davranabilirler (Schaps, Battistich ve Solomon: 1997: 127; Akt: Narvaez, 2006: 714). Gelişimsel çalışmalar merkezi grubu, bireylerin özerklik, aidiyet (güvende olma) ve yetkinlik üzere üç temel gereksinimi olduğu (Deci ve Ryan, 1985) fikrinden hareketle, öğrencilerin bu ihtiyaçları karşılandığı miktarda okulla olan bireysel meşguliyet düzeylerinin olumlu yönde değişeceğini ifade etmiştir. Bu ihtiyaçlar en verimli öğrencilerin aktif bir bağlılıkla ortak amaçlara sahip bir topluluğa katılabilmeleri ve grup etkileşiminde bulunmaları yoluyla karşılanır (Battistich vd, 1997: 138). Dolayısıyla ilgi toplumu, üyelerinin kendisinin önemsendiğini hisseden ve diğerlerini önemseyen, grup faaliyetlerinde etkili olan, gruba ilgili kararları paylaşan, ortak değerlere, normlara ve hedeflere sahip, gruba bağlılık duygusuna sahip ve gruba özdeşleşebilen bir topluluktur. Binaenaleyh Gelişimsel Çalışmalar Merkezi, ortak akademik hedefler için işbirliği yapma, başkalarına yardım etme ve onlardan yardım alma, sosyal becerileri hayata geçirme, sınıfla ilgili kararlar almak suretiyle öğrencilerin özerk bir şekilde hareket etmesi gibi aktiviteler sayesinde bir topluluk bilinci inşa etmeyi amaçlar. Bu bağlamda öğrencilerin empati ve perspektif alma becerilerinin gelişimine yardımcı olmak için başkalarının tecrübeleri üzerinde tartışma fırsatları sunulması önemlidir. Bu merkezde uygulanan programlar, “rehberli özerklik” diye adlandırılan doğrudan ve dolaylı yöntemler yoluyla geniş ölçüde çocukların bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerini desteklemek üzere tasarlanmıştır (Solomon vd., 2002; akt: Narvaez 2006: 715).



Narvaez, Çocuk Gelişimi Projesi kapsamında uygulanan programların geliştirmeyi amaçladığı en önemli unsurun, öğrencilerdeki toplum bilinci olduğunu ifade eder. Bu bağlamda o, öğrencilerin toplum bilinci kazanmalarının; öğrencilerin ötekine karşı ilgilerinin artması, çatışma çözme becerileri, özgeci davranış, toplumu önceleyen içsel bir motivasyon, öğretmenlere güven ve saygı, akademik meşguliyetin (Battistich vd, 1996; Watson, Battistich ve Solomon, 1997) yanı sıra diğerinin öğrenmesine yardım etmekten memnuniyet duyma gibi olumlu çıktıların ortaya çıkmasına katkı sağlayacağını belirtir. Ayrıca Narvaez, bu yaklaşımın diğerleri arasında en kapsamlısı ve sistematigi olması, onun topluma vurgu yapan motivasyon teorisine dayanması, öğrencilerde güdümlü özerkliğinin sağlanması için doğrudan ve dolaylı öğretimsel yaklaşımları teşvik etmesi gibi hususların olumlu olduğunu belirtir. Buna karşın söz konusu projenin, öğrencilerin yapıcı şekilde öğrenmeleri için küçük somut bir beceri kümesi belirmiş olması bakımından eleştirir (Narvaez, 2006).

### **1.1.3.2. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımı**

Narvaez (2006), yukarıdaki üç yaklaşımı ana hatlarıyla ortaya koyduktan sonra kendi önerdiği bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımının (Integrative Ethical Education Approach) da benzer özelliklere sahip olduğunu belirtir. O hem karakter eğitimine hem de onun öğretime odaklanmak suretiyle yaklaşımını geliştirir. Ayrıca onun yaklaşımı, eski Yunan'da var olan beceri, uzmanlık, nihai mutluluk ve son yıllarda pozitif psikoloji tarafından vurgulanan toplum içerisinde gelişen insan kavramlarını bütünleştirmeyi hedefler. Diğer taraftan Narvaez'in yaklaşımı, bir yandan demokratik bir toplumun inşasında gerekli olan yansıtıcı (derin bir düşünmeye dayanan) muhakeme ve adalete bağlılığın geliştirilmesi, öte yandan çoğulcu bir demokrasinin vazgeçilmezi olan vatandaşların taleplerini kabul etme ve katılımcı demokratik süreçlere katılabilme yeteneğinin geliştirilmesini amaçlar.

Bu çerçevede onun yaklaşımı iki açıdan bütüncül bir anlayış ortaya koymaktadır. Narvaez bir taraftan, Aristoteles'in sistemleştirdiği erdem ahlakı ile Kant'ın temellendirdiği ödev ahlakını kendi kuramının felsefi arka planında birleştirmiştir. Diğer taraftan, yaklaşımının bilişsel (cognitive) bilimlerden elde edilen teoriyi, en iyi uygulama örneklerini yansıtan öğretim yollarını ve eski Yunan'da önemli bir yer tutan "beceri (techne) ve nihai mutluluk (eudaimonia)" anlayışlarını bir araya getirmiştir. Bu çerçevede o kendi yaklaşımında

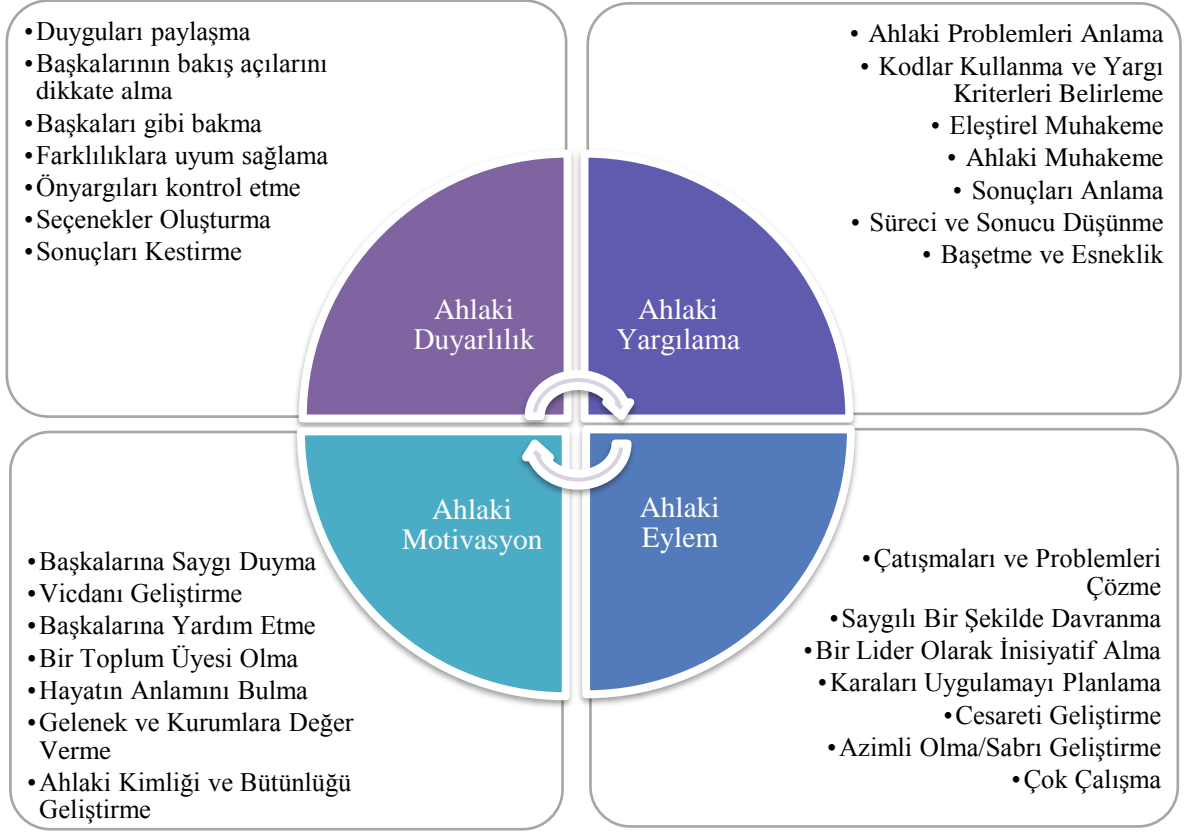
ahlak eğitiminin amacını “ahlak uzmanı” yetiştirmek olarak ortaya koyar. Böylece Narvaez ahlak eğitiminin birer unsuru olarak “kafa, kalp, gönül ve bilek”in bütün olarak olgunlaşmasına odaklanmıştır.

Narvaez, bütüncül ahlak eğitiminin üç temel düşünce ve bunlar altında da uygulamaya dönük ikişer gösterge üzerine kurmuştur. Aşağıda bu temel argümanlar ve bunların uygulamaya dönük çıktıları ele alınmıştır.

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı ilk kurucu düşünceye göre ahlaki gelişim, uzmanlığı geliştirmek anlamına gelir. Uygulamada ve davranışlarda ortaya çıkan olgunlaşmış, derin bir kavrayışa işaret eden uzmanlık kavramı ile ne teknik beceri ne de sadece entelektüel (zihinsel) yetenek kastedilmiştir (Hansen, 2001; Akt: Narvaez, 2006: 716). Uzman ile acemi birbirinden üç yolla ayrılır. İlki, belirli bir alanda uzman olan kişiler, acemilerden daha fazla ve daha iyi organize edilmiş bilgiye sahiptir (Chi, Glaser ve Farr, 1988; Sternberg, 1998; Akt: Narvaez, 2006: 716). Uzman bilgisinin bilgiyi açıklayıcı (ne), sürece dönük (nasıl) ve koşullara yönelik (ne zaman ve ne kadar) gibi performans sürecinde etkileşime giren farklı çeşitleri vardır. İkincisi, uzmanlar acemilerin kaçırdıkları ayrıntıları ve fırsatları fark etmek suretiyle dünyayı farklı şekilde algılar ve ona farklı şekilde tepki gösterir. Üçüncüsü ise acemiler problem çözmek için bilinçli ve çaba gerektiren yöntemler kullanırken, uzman becerileri büyük oranda otomatik olarak ve çaba gerektirmeksizin ortaya çıkar. Bu anlamda uzmanlık, bir alana yönelik olarak maruz kalınan genel günlük miktarın ötesinde daha fazla bir pratik yapmayı gerektirir, bu nedenle o amaçlı olarak geliştirilmelidir (Ericsson ve Charness, 1994). Dolayısıyla belirli bir mükemmellik düzeyindeki uzmanlar, alanlarında daha fazla ve daha iyi organize bilgiye; çok iyi şekilde düzenlenmiş algılama becerilerine; derin ahlaki bir arzuya ve son derece otomatikleşmiş ve çaba gerektirmeyen tepkilere sahiptir. Kısacası onlar, Ryan ve Lickona'nın (1987) da vurgu yaptıkları daha fazla içerik ve süreç bilgisine hâkimdir (Narvaez, 2006: 716).

Narvaez'ın ilk kurucu fikir altında ortaya koyduğu birinci gösterge, eğitimcilerin ahlaki davranışa ilişkin süreçleri ve becerileri öğretmeleri gerektiğidir. Buna göre ahlaki davranış, ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki odak ve ahlaki eylemden (Rest, 1983) oluşan dört süreci gerektirir. Dolayısıyla ahlaki bir davranışın bu dört boyutunu kazanan kişilerin, bu alanların her birinde uygulamaya dayanan becerileri edinmiş olmaları

beklenir. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımında ahlaki davranışı oluşturan her bir bileşen, bir beceri kümesini kapsar. Buradaki “beceri” kavramı, bir kimsenin doğum izi gibi her nereye giderse gösterebileceği günlük anlamda akla gelen niteliklerle eş değildir. Burada beceri kavramı ile ifade edilmek istenen kişinin benzer koşullarda gerçekleşen farklı durumlarda aynı şekilde davranmasıdır. Bu bağlamda beceriler, somut bir biliş (Varela, Thompson ve Roach, 1991) ve bütün beyin zihin-vücut sistemini kullanan ve eylem halinde ortaya çıkan bütüncül ve bağlamsal bir anlayış oluşturur. Ahlaki bir davranış söz konusu olduğunda, ahlaki uzmanların belirlenen dört süreçten bir veya daha fazlasında bütüncül bir uyum göstermeleri beklenir. Buna göre ahlak uzmanları, ahlaki duyarlılık becerileri yardımıyla, ahlaki bir durumu hızlı ve doğru biçimde daha başarılı okur, önyargılarını kontrol altına alır ve hangi rolü üstleneceklerini kolaylıkla belirler. Ahlaki yargı becerileri yardımıyla onlar, karmaşık ahlaki problemleri çözmek için görev ve sonuçlarla, sorumluluk ve etik kodlar hakkında derin bir düşünce geliştirirler. Ahlaki odak becerileri yardımıyla uzmanlar, öz-düzenleme yeteneğini geliştirir, kendilerini hayata saygı duymaya ve bağlılıklarını derinleştirmeye yönlendiren ahlaki bir kimlik geliştirir. Ahlaki eylem becerileri yardımıyla da onlar, ahlaki bir eylemi gerçekleştirmek için sonuca nasıl odaklanacaklarını bilir, olaylara cesaretle müdahale edebilir ve başkaları için inisiyatif kullanabilirler. Yukarıda bahsedilen ahlaki uzmanlık kavramı çerçevesinde Narvaez, aşağıda sunulan yirmi sekiz beceriden oluşan bir liste oluşturmuştur. Bu listedeki beceriler, ahlak, gelişim, vatandaşlık ve pozitif psikoloji alanlarında ortaya konulan birikimin incelenmesinin yanı sıra, Martin Luther King gibi ahlaki bakımdan örnek olduğu değerlendirilen kişiler, sağduyu, cesaret gibi klasik erdemler ve kararlılık, esneklik gibi modern erdemler dikkate alınarak örneklendirilmiştir.



**Şekil 1.3.** Bütüncül Ahlak Eğitiminde Temel Alınan Ahlaki Beceriler

**Kaynak:** Narvaez (2006: 717)'dan Türkçe'ye çevrilmiştir.

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı ilk kurucu düşüncenin ikinci göstergesi, ahlak eğitiminde hem ahlaki erdem in hem de ahlaki muhakemenin öğretilmesidir. Çünkü ahlaki uzmanlık; muhakeme, erdem, özerklik ve mükemmellik kavramlarını içerisinde birleştirir. Muhakeme kişiye iki uç arasında orta yolu belirlemesi ve kişiye ve duruma en uygun olanı belirlemek için nasıl davranılacağı konusunda yol gösterir. Bilinçli ahlaki muhakeme ve ahlaki kararlar alma olgun bir ahlaki yargılama için hayati öneme sahiptir. Ancak bilinçli ahlaki muhakeme, tartışılabilen, gözden geçirilebilen, doğruluğu-yanlılığı eşit derecede kabul edilebilen objektif bir mantıksal düşünme sayesinde gerçekleştirilebilir (Gutmann ve Thompson, 1996: Akt: Narvaez, 2006).

Diğer taraftan insana ilişkin son çalışmalarda ulaşılan insanların karar alma sürecinde bilinçli ve mantıklı bir sorgulamadan ziyade, bilinçaltını ve sezgileri kullanan sınırlı bir akılla hareket ettiği (Gigerenzer ve Selten, 2001; Kahneman, 2003) sonuçlarına işaret

eden Narvaez, uzmanların davranışlarının ortaya çıkmasındaki çabukluktan hareketle iki durum arasında bir ilişki kurar. Buna göre ahlaki kararlar hem bilinçli sistemler tarafından hem de bilincin farkındalığı dışındaki sistemler tarafından alınır ve her bir sistem bu sürece katkı sağlar. Ahlaki uzmanların da karar süreçlerinde bilinçli ve bilinçdışı sistemlerin rol oynadığına işaret eden Narvaez, erdemleri kazanma ve uzmanlığa ulaşma sürecini sorgulamakla devam eder. Bu noktada Urmson'a (1988) atıfla, erdemın arzu edilen davranışın defalarca tekrarlanması suretiyle kazanılmasına ilişkin yaygın olan yorumun, aslında Aristoteles'in erdemlerin doğasına ve onların nasıl kazanıldığına ilişkin anlayışının sadece bir yönünü oluşturduğunu belirtir. Onun anlayışının diğer yönü ise erdemlerin/üstünlüklerin dışsal bir rehberliğe gerek kalmayana kadar ebeveyn, öğretmen ve danışmanların (mentor) rehberliği sayesinde, pratik, çaba ile geliştirilebilir oluşudur. Başka bir deyişle, erdem gelişimi başkalarının rehberliği altında bir çıraklık-olgunlaşma dönemini gerektirir. Dolayısıyla erdemler kişinin toplumdan izole edilmesiyle değil, toplumun yardımı sayesinde ve ayrıca körü körüne itaat veya alışılmış bir ezberleme ile değil, rehber eşliğinde sürdürülen bir yansıtma (derinden düşünme) ile kazanılır (Narvaez, 2006).

Bu değerlendirmeden hareketle Narvaez, erdemlerin kazanılması sürecinde teknik (yöntem) bilgisini ifade eden Platon'un beceri (techne) kavramına vurgu yapar. Burada becerinin ifade ettiği teknik bilgi veya uzmanlık sürece ilişkin bilgiden daha fazlasıdır, o bir şeyin bütün varlığını kapsar (Hursthouse, 2003). Bu anlamda nasıl uzman alanında mükemmel olmayı arzuluyorsa benzer şekilde, erdemli insan da erdemler konusunda mükemmeliyeti arzular, nihâyet bu arzu sadece davranışlarında değil aynı zamanda tercihlerine ve seçimlerine yansır (Urmson, 1988). Buradan hareketle Narvaez, erdem eğitiminin, hem davranışı hem de algıları ve arzuları şekillendirmesi gerektiğini söyler. Bu süreçte başlangıçta ebeveyn ve öğretmen rehberliği ile alışılmış tepkisel davranışların yanı sıra arzu ve güdülerin istenilen yönde değişmesi için yavaş yavaş alıştırmalar yaptırılır. Birey tepkilerinin kendiliğinden şekillenmesi için uğraşırken karakter gelişimi kendi varlığını sürdüren veya kendi kendini düzenleyen bir hale gelir (Maturana ve Varela, 1980; Akt: 2006).

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı ikinci kurucu düşünce, eğitimin dönüştürücü ve etkileşimli olmak üzere en az iki yönlü tasarlanması gerektiğidir. Buna göre zekaya

ilişkin ulaşılan veriler (Piaget, 1952, 1970; Varela vd., 1991), bireylerin zihinsel şemaları deneyimlerle oluşturduğunu ve şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çocuklar, aidiyet, yeterlilik ve özerkliğe ilişkin ihtiyaçları karşılandığı zaman daha sağlıklı gelişir ve yüksek motivasyonlu olurlar (Deci ve Ryan, 1985; Eccles, 2004). Araştırmalarda elde edilen bu iki sonuca dayanarak Narvaez, çocukların farklı beceri alanlarındaki uzmanlıklarını geliştirmek ebeveyn ve eğitimcilerin sosyal ve eğitimsel çevreleri dönüştürmeleri ve öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri gerektiğini belirtir (Narvaez, 2006: 718).

Bu kurucu düşüncenin uygulamaya dönük ilk göstergesi, eğitimcilerin uygun ahlaki sezgileri teşvik edecek iyi yapılandırılmış ortamlar oluşturmasıdır. İnsan kavrayışının, çaba gerektirmeksizin otomatik öğrenen, uyarlanabilir bilinçaltı (Hasher ve Zacks, 1984; Wilson, 2002) ve çaba gerektiren süreçlerle öğrenen bilinçli akıl (Hogarth, 2001) olmak üzere iki kısma ayrıldığına işaret eden Narvaez, insan bilgisinin ve davranışının çoğunun uyarlanabilir bilinçaltında bulunduğunu ve örtük bilgilere veya sezgilere dayandığını (Hogarth, 2001; Sternberg, 2001) vurgular. Buradan hareketle Narvaez, yetişkinlerin çocuklarda doğru sezgileri inşa edecek ortamlar oluşturması gerekliliğini ortaya koyar. Olumlu bir öğrenme/sosyal atmosfer çocuğun gereksinimlerini karşılar ve daha büyük gruba ait olma duygusunu besler (Baumeister ve Leary, 1995; Akt: Narvaez, 2006: 720).

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı ikinci kurucu düşüncenin ikinci göstergesi, öğretimin, öğrencileri toyluktan ahlaki becerilerde yeterliğe ulaştırmaya dönük olarak tasarlanması gerekliliğini vurgular. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı, tamamen geliştirilmiş kavramsal bir ağ veya şema içerisinde bilginin dört farklı aşamasını yansıtır. Buna göre ahlaki uzmanlık, yukarıda da belirtildiği üzere hem bilinçli aklın hem de sezgisel aklın gelişimine katkı sağlayan bütüncül bir derin düşündürme yaklaşımı kullanmak suretiyle sistematik olarak oluşturulabilir. Öğrenciler, bilinçli aklı geliştirmek için dışsal öğretim yoluyla; sezgisel aklı geliştirmek için derinden düşündürme vasıtasıyla farklı beceri alanlarında veya becerilerde problem çözmeyi öğrenirler. Bu bağlamda onlar şema oluşturma sürecinde ilk olarak, duruma ilişkin birçok örnek sayesinde durumu bütüncül olarak anlamaya yardım eden *tanımlayıcı bilgiyi* inşa eder. Sonrasında *detaylı bilgiyi* inşa etmeleri için, onların dikkatleri, duruma

ilişkin ilk sezgileri durumun temel bileşenlerine ve belirli detaylarına yönlendirilmelidir. Üçüncü aşamada, öğrenciler alandaki *yöntem bilgisini* inşa ederek belirli süreçleri uygulama ve bunların egzersizini yapmayı, ayrıca duygularını saygılı bir şekilde ifade etme yollarını öğrenirler. Son olarak öğrenciler, farklı bağlamlardaki farklı problemleri çözdüklerinden, açıklayıcı, yöntemsel ve bağlamsal bilgiyi yeniden düzenlemek suretiyle sınıf dışı durumlarda kullanabilecekleri *icra bilgisini* inşa ederler. Öğrenciler şema yapısının bu aşamalarında gezindikçe teori, onların iyi düzenlenmiş bir çevreye sokulması sayesinde oluşan sezgilerle uyum içerisinde bütünleştirilir. Bu süreçte öğrenci acemilikten ustalığın kazanılmasına doğru bir gelişim gösterir (Narvaez, 2006). Kuşkusuz böyle bir öğretim sürecinde çocuklara bir konuda çok yönlü bilgiler geliştirmek için, kapsamlı bir rehberlik yapılması ve çokça uygulama fırsatları sunulması önem arz eder (Ericsson ve Charness, 1994; Ericsson ve Smith, 1991). Sunulacak rehberlik sayesinde çocukların, hayatları boyunca kullanacakları şemalar ve tepkiler zenginleştirilerek bağlamsal zekâları geliştirilebilir ve bunu hangi bağlamlarda kullanabileceklerine ilişkin somutlaşmış bir anlayış oluşturulabilir (Rogoff, 1990; Rogoff ve Lave, 1984). Okulda yukarıda belirtilen ahlaki becerilere ilişkin teşvik edici bir ortam ve planlanmış bir öğretim olmadıkça, çoğu öğrencinin onları geliştirmesi mümkün olamaz. Her bir becerinin kazandırılmasında öz-denetime katkı sağlayacak açıklama ve üst bilişsel rehberlik (bilinçli aklı geliştirme) gibi doğrudan ve becerilerin kazanmasına yönlendiren bir çevrede bırakma (sezgisel aklı geliştirme) gibi dolaylı yöntemlerden yararlanılabilir (Hogarth, 2001; Akt: Narvaez, 2006: 721).

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı üçüncü kurucu düşünce ise insan doğasının işbirlikçi ve kendini gerçekleştirici bir niteliğe sahip olduğudur. Buna göre insan doğası itibariyle toplumsal bir varlıktır ve o müşterek ortamlarda gelişir. Öte yandan ahlaki uzmanlık da ilişkiseldir, toplum içinde gelişir ve toplum içinde paylaşılır. Buradan hareketle insan doğası bir taraftan kendini geliştirici bir yöne sahipken diğer taraftan o işbirliğine dayalı ortamlarda daha kolay geliştirilebilir.

Bu çerçevede Narvaez, üçüncü kurucu fikrin ilk göstergesinin, eğitimcilerin okul içinde ve dışında toplumu inşa etmeye yardım etmesi olduğunu söyler. Çocukların yaşamlarını büyük ölçüde etkileyen okul toplumu ve yerel toplum olmak üzere iki tür toplum vardır. Bu bağlamda karakter eğitimi, toplumun iki yönlü bir işlev görmesini bekler. Birincisi

karakter özelliklerinin gözlemlenebilmesi açısından çocuğun ait olduğu toplum uygun bir yerdir. Toplum ortamları inşa eder ve çocuğa yol gösterebilecek daha fazla model örnekler sunar. İkincisi ise, karakter özelliklerinin uygulanabilmesi açısından çocuğun ait olduğu toplum bir çerçeve sunar. Zira toplum çocuğun karakter becerilerini uygulayıp somutlaştırabileceği bir yerdir. Çocuklara ahlaki becerileri kazandırmada, onların toplum içerisinde başkaları ile etkileşim kurmalarının önemi göz ardı edilemez. Bu anlamda bütüncül ahlak eğitimi, yerel toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere uygulamaya dönük ilkeler sunmaktadır. Yukarıdan aşağıya kısmı, ideal bir işleyiş için gerekli bulunan 28 ahlaki beceriyi ve acemilikten ustalığa doğru gelişimi sağlayacak uzmanlık eğitimini kapsar. Yaklaşımın aşağıdan yukarıya boyutu ise, toplum bağlamında beceriler çerçevesinin yerel uyumunun sağlanması açısından bir gerekliliktir. Temelde her toplum kendi ahlak anlayışı doğrultusunda özel toplumsal bakış açıları, ihtiyaçları ve çeşitlilik açısından nasıl bir çerçeve sunulacağını tartışır (Narvaez, 2006: 722).

Bütüncül ahlak eğitiminin dayandığı üçüncü kurucu düşüncenin ikinci göstergesi, eğitimcilerin öğrencilere ve toplum üyelerine öz-düzenlemeyi teşvik etmeleri gerekliliğidir. İnsanın temel sorularından birisi, “Ben ne olmalıyım?” sorusudur. Bu anlamda karakter gelişimi açısından nihai sorumluluk, bireye aittir. Dolayısıyla bütüncül karakter eğitiminde, öğrencilere karakterlerini şekillendirmelerinde öz-düzenlemeyi kazanmaları için farklı araçlar sunulur. Öğrencilere sadece becerileri ve uzmanlığı kazanmaları için değil aynı zamanda alana yönelik öz-yeterlilik ve öz-düzenlemeye ulaşmalarına rehberlik edilir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 2002). Öz-düzenleme bir modelin izlenerek becerilerin nasıl uygulandığının gözlemlenmesi, model yardımıyla taklit etme ve becerinin yapılandırılmış koşullar altında bağımsız olarak gösterilmesi aşamalarıyla kazanılır. Bu bağlamda her bir öğrenci, kendini gerçekleştirmeye giden yolu belirlemede yetişkin koçluğu/rehberliği ile ahlaki beceri gelişimini izleyebilir ve belirli bir takım uzmanlık becerilerini geliştirir (Narvaez, 2006: 723).

Buraya kadar ortaya konulanlarda da görüldüğü üzere Narvaez, bütüncül ahlak eğitiminde farklı paradigmaları savunan yaklaşımların üstün yönlerini birleştirmiş, kendi yaklaşımının hangi düşünceler üzerine kurulu olduğunu ortaya koymuş ve bu



yaklaşımın çıktılarını tespit etmek için uygulamaya konulan “The Community Voices and Character Education” projesinde etkin olarak görev almıştır. Projenin sonuçları, uygulama bölgelerinin yerel olmasından dolayı karşılaştırmaya imkân vermemekle birlikte, fazla uygulama yapılan okullardaki öğrencilerin daha az uygulama yapılan okullardaki öğrencilerden daha fazla kazanımları olduğu, öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür (Narvaez, 2006: 723).

### **1.1.3.3. Ahlaki Örneklilik Kuramı**

Ahlaklılığın kapsadığı psikolojik özelliklerin belirlenmesi konusunda yeni bir bakış açısı geliştirilmesi gerektiğini ifade eden Walker (2002), ahlaki örneklilik kuramında ahlakın bileşenlerine ilişkin bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Ahlaki örneklilik kuramı, henüz bir ahlak eğitimi yaklaşımına dönüştürülmemiş olmakla birlikte, ahlak eğitimine ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca Walker’ın çalışması, kişilerin ahlaki olgunluğu nasıl anlamlandırdığını sorgulaması, böylece ahlaki olgunluk kavramına ilişkin bir çerçeve sunması bakımından da önemlidir. Bu hususlardan dolayı Walker’ın ahlaki örneklilik kuramı, bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımları içerisinde değerlendirilmiştir.

Giriş kısmındaki ilgili çalışmalar başlığında da ifade edildiği üzere, Walker ve Pitts’in çalışmasının sonuçlarına göre (1998) ahlak, bazı sosyal ve kişilerarası etkileri olan ve iç-ruhsal (intrapsişik) bilişsel ve duyuşsal mekanizmalar tarafından yönetilen gönüllü eylemlerdir. Bu tanımda vurgulanan birkaç husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki ahlakın insanların etkileşimlerini düzenleyen hem kişilerarası hem de içsel bir girişim olduğudur. Ahlak kişinin davranışlarının başkalarının hukuku üzerinde ortaya çıkardığı etki ile ilgili olması bakımından kişilerarasıdır. Yine ahlak insanın nasıl yaşaması gerektiğini ifade eden varoluş sorusu ile ayrılmaz ilişkisinden ve temel değerleri, yaşam biçimini ve kişinin ahlaki kimliğini etkilemesinden dolayı içsel bir girişimdir. Yukarıdaki tanımda ikinci vurgulanan husus ise ahlaki süreçlerin düşünce, duygu ve davranışın dinamik etkileşimini kapsayan çok boyutlu bir niteliğe sahip olduğudur. Suç veya empati gibi ahlaki duygular, insanın kişisel değerlerine ya da diğerleriyle etkileşimlerine eşlik eden bazı bilgi ve düşüncelerle ortaya çıkar ve bu davranışlar onların ahlaki niteliğini belirleyen niyetlerde kendisine dayanak bulur.

Walker, ahlaki süreçlerin bu interaktif doğasının, alandaki hâkim paradigmlar tarafından minimize edildiği görüşündedir. Zira ahlak psikolojisindeki birbiriyle rekabet eden sosyal öğrenme geleneği, psikanalitik ve bilişsel-gelişimsel gelenek ahlaki işleyişteki düşünce, duygu ve davranışın birbirine bağlı olan doğasının üstünü örter ve ayrıştırılan bazı özel bileşenler hakkındaki anlayışı önemsizleştirir. Dolayısıyla Walker, bu farklı yönlerin birbiri ile nasıl ilişkide oldukları konusunda daha kapsamlı ve bütüncül bir değerlendirmenin, ahlak psikolojisi için acil bir hedef olduğunu ifade eder (Walker, 2002: 65-66).

Walker, ahlaki mükemmellik ile ilgili araştırmalarda iki boyutlu bir yaklaşımın benimsendiğini belirtir. Buna göre birinci yaklaşım, ahlaki erdemler ve ideallere geniş bir anlayışa götüren bir yol olarak günlük dilde ve yaygın anlayışlarda kökleşen ahlaki mükemmellik kavrayışlarını inceler. Diğer yaklaşım ise en geçerli modelleri ve insani gelişim ölçülerine ilişkin şablonları kullanan, ahlaki örnekler olarak tanımlanan bireylerin güncel psikolojik süreçlerini incelemekle meşgul olur. Bu hususa değindikten sonra Walker, mevcut anlayışlar çerçevesinde yürütülen başlangıç araştırmalarının, ahlak eğitimindeki çocuklar ve gençlerle olan meşguliyet alanları için göstergelere sahip olduğunu söyler. Ona göre aslolan, çocukları ahlaki alanın genişliği ve onların değerlerinin, seçimlerinin ve eylemlerinin ahlaki göstergeler için duyarlı hale getirmeye olan ihtiyaçtır. Dolayısıyla ahlak, günlük hayatın her yanına yayılan bir parça olarak düşünülmeli ve insanların düşüncelerinde çok önemli bir konuma sahip olmalıdır. Çocukları ahlaki alan konusunda daha farkında kılmak, hayatta üstlenilen birçok şey için ahlaki kaygıların alakalı olduğu ahlaki bir kimlik gelişimini kolaylaştıracaktır (Walker, 2002: 81).

Walker, ahlak eğitiminde çocukların ahlaki işleyiş içerisinde arka planda yaşanan gerginliklerle mücadele etmeleri gerekliliğine vurgu yapar. Onun çalışmasının sonuçlarında ulaştığı ahlak kavramının altında yatan bir boyut, irade ve paylaşma kavramlarını içeren kendi-öteki boyutudur. Burada bazen çoğu ahlaki durumda sürdürmesi zor olan, kişilerarası duyarlılık yeteneğinin gelişimini dengelemeye ihtiyaç vardır. Çocukların ahlaki değerlere bağlılığı ve onları yapma konusundaki isteklilikleri, yeni fikirlere karşı açıklık ve başkalarının koşulları, bakış açılarına ilişkin bir duyarlılık ile dengelenmesi gerekir. Bu bağlamda tehlikeli olan husus, kendi ahlaki amaçları peşinde

olan, başkalarına karşı saygısızca davranan çocuklara eğitimcilerin böyle bir ahlaki irade ve kesinlik duygusunu aşılama ihtimalidir. Ahlak kavramının altında yatan diğer bir boyut ise, ortak ahlaki değerler ve özerk ahlaki ilkeler arasındaki sıkça görülen gerilimleri yansıtan içsel-dışsal boyuttur. Bu noktada, çocukların içerisinde yaşadıkları toplumun sahip olduğu ahlaki değerlere saygı ve dikkatlice düşünülmüş bireysel ahlaki ideal ve ilkeleri izleme gerekliliği arasındaki tesadüfi gerilimleri değerlendirmesi gerekir (Walker, 2002: 81-82).

Walker'a göre ahlak eğitimi, ahlaki erdemlerin eleştirel bir tartışmasını da kapsamalıdır. Kolay bir şekilde sınıf duvarlarını erdemlerin yazılı olduğu afişler ile kaplamak, iyi bir ahlaki karakteri ortaya çıkarmak için küçük bir etki oluşturacaktır. Bundan ziyade, çocuklar dürüstlük, ilgi gibi çoğu değerın güçlüklerini ve belki de olumsuz yönlerini değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda bazı ahlaki örnekler (şahsiyetler) çoğu erdemın karmaşık ve karanlık yönlerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. Örneğin çocukların dürüstlük erdemine, başkalarını kırmaktan sakınma düşüncesi ile alıştırılması gerekir. Benzer şekilde, ilgi erdemi, başkalarına karşı aşırı ilgi, kendini kötüleme ve inkâra dayandığı ve ayrıca başkalarında kırgın bir zorunluluk hissine neden olduğu zaman olumsuz olabilir. Çocuklar, otantik bir benlik duygusunun sürdürülmesine dayanan uygun ilgiyi değerlendirmeye ihtiyaç duyar (Walker, 2002: 82).

Ayrıca diğer değerler de sıkça birbiri ile çatışabilir. İşte bu bağlamda ahlaki örnekler, çocukların böyle ahlaki örneklere yönelik bazı öykünmeleri ortaya çıkarabilir. Bundan dolayı, ahlak eğitiminde bazı tarihi ve kamusal açıdan görünür olan örneklerin incelenmesi gerekir; ama aynı zamanda yerel ve kişisel kahramanların hayatları da buna dâhil edilmelidir. Burada önemli olan şey, onların hayatlarının bütünü içerisinde incelenmesidir, kahramanların sadece söz ve davranışları değil, aynı zamanda onların kişiliklerinin karmaşıklığı, deneyimlerinin biçimlendirici yönleri, zayıf yönleri ve mücadeleleri de ele alınmalıdır. Çocukların ahlaki örneklilikte çeşitliliği fark etmesi ve kişisel bir kahramanla özdeşlik kurması da önemlidir. Çocuklar sadece bilişsel olarak ahlaki örneklerle çalıştırılmamalı, aynı zamanda onların ahlaki eylemlere katılması da sağlanmalıdır (Walker, 2002: 82-83).

## 1.2. Ahlaki Olgunluğun Tanımlanması

Daha önce de belirtildiği üzere, bir eğitim sisteminden kişilere okullarda ahlak eğitimi sunması ve bu eğitim vasıtasıyla onlara nihai anlamda ahlaki olgunluğu kazandırmayı amaçlaması beklenir. Aksi takdirde okul kendi sorumluluğunu yerine getirmiyor demektir (Dewey, 1995: 23). Ahlak hangi felsefeye göre ve nasıl tanımlanırsa tanımlansın, öğretime konu edilebilir bir olgu ise onun, eğitim açısından kişilere kazandırılabilir bir davranış (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) dizisi sunması icap eder. Öte yandan bu davranış kümesinin neleri kapsayacağı da ayrı bir tartışma konusudur. Ahlak eğitimi okul programlarında yer aldığından beridir bunun nasıl (bağımsız veya örtük) öğretileceği ve bu eğitimin içeriğinde hangi erdemlere veya değerlere yer verileceği hala tartışılan bir husustur. Bu bağlamda ahlaki olgunluk kavramının tanımı, yukarıda zikredilen hususlara ilişkin yol gösterici olacaktır. Buna karşın ilgili alanyazında ahlaki olgunluğu tanımlanması konusunda tam bir fikir birliğinin oluşmadığı, farklı ahlak gelişimi yaklaşımlarının temel aldığı felsefi anlayışa göre farklı vurgu noktaları belirledikleri görülmektedir. Şu halde farklı yaklaşımlar için de geçerli olabilecek ortak bir ahlaki olgunluk tanımının ortaya konulması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle aşağıda önce ahlak gelişimi ve eğitimi yaklaşımlarının ahlaki olgunluk tanımlamalarının yanında, ilgili çalışmalarda yukarıdakilerden farklı olarak ortaya konulan ahlaki olgunluk tanımları, vurgulanan hususlara göre sınıflandırılarak tartışılmış; sonrasında ise ortak bir ahlaki olgunluk kavramı tanımı yapılmıştır.

Daha önce de ifade edildiği üzere, erdem merkezli yaklaşımlarda ahlaki olgunlaşma erdemlerin, kişi tarafından ilgili durumlarda bilinçli ve istemli bir şekilde ve düşünmeksizin (tereddüt etmeksizin) yapılacak derecede karakterde yerleşmiş olmasıdır. İlgili literatürde bu vurgu noktasına işaret eden başka tanımlar da bulunmaktadır. Bazı değişkenlere göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini incelediği çalışmasında Şengün (2008: 37) ahlaki olgunluğu, “ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda yerleşmesini, kökleşmesini ve kişinin yanında kimsenin bulunmayıp tek başına kaldığı zamanlarda bile, zihninde ahlaki değerlere aykırı davranmayı düşünmemeyi gerektiren bir karakter özelliği” olarak tanımlar. Ayrıca bu özelliğe sahip olan bireylerin, ahlak dışı davranmayı, yaratılış misyonunu ve insanlık onurunu kaybetmek gibi tehlikeli gördüğünü ifade eder. Bu kavramda ön plana çıkarılan değerlerin karaktere yerleşmesi,

bunların içselleştirilmesi, bunların karakter özelliği haline gelmesi, bunların terk edilmeyecek şekilde korunması hususları erdem merkezli yaklaşımların ön plana çıkardıkları hususlardır. Bununla birlikte bu tanımda, daha çok bilişsel gelişimsel yaklaşımın vurguladığı vicdan kavramına da küçük bir vurgu vardır. Buna karşın bu özellik, erdem merkezli yaklaşımlarda karakterin bir özelliği olarak düşünülmektedir. Diğer taraftan Fukuyama (1992: 59; Akt: Şengün, 2007: 54) da ahlaki olarak olgun kabul edilmesi için, kişinin ahlaki değerleri sadece duygu, düşünce ve yargı olarak taşımanın yeterli olmayacağını, bunun yanında o değerlerin tutum ve davranış bilincine dönüşmesi gerektiğini belirtir. Hatırlanacağı üzere ahlaki duygu, düşünce, yargı, bilinçlilik, vicdan gibi hususlar Lickona'nın (1998) da ahlaki karakter özellikleri içerisinde yer verdiği özelliklerdendir.

Benzer şekilde Aydın (1991: 212) ahlaki olgunluk kavramını, “ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamı” olarak tanımlar. Bu bağlamda ahlaki olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlardaki mükemmellik düzeyini ifade etmektedir. Buradan hareketle, ahlaki olgunluk düzeyine ulaşmış bireylerin istek ve arzuları ile davranışları arasında tam bir uyumun olduğu söylenebilir. Onlar, bu uyum için kendilerini zorlamazlar ve yaptıkları iyi işlerden de mutluluk duyarlar. Burada da Lickona'nın (1998) ahlaki karakter özellikleri içerisinde yer verdiği özelliklere ve davranışın zorlanmaksızın kendiliğinden oluşuna, mutluluk kavramına ilişkin bir vurgu söz konusudur. İfade edilen bu hususlar, daha önce de belirtildiği üzere, karakter kavramını önceleyen erdem merkezli yaklaşımların temel vurgu noktalarını oluşturmaktadır.

Diğer taraftan ahlaki davranışta bilişsel süreçleri önceleyen yaklaşımlarda, kişinin ahlaki yargı yeteneklerini kullanarak üst düzeyde bir ahlaki muhakeme sonucu evrensel düzeyde kabul görececek bir davranışı benimsemesi ve buna uygun davranış geliştirmesi vurgulanır.

Yine bu hususlara vurgu yapan Onur (1991: 114), olgun ahlaki davranışı çocuğun kendi vicdanının buyruklarını dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkan ve günlük etkinliklerinde ve yaşamının örgütlenmesinde, kendi yargısına dayandıkça gelişen davranış olarak ifade eder. Dolayısıyla kişinin ahlaken olgunlaşması, iyi ve doğru olanı seçmesini sağlayan özgürlüğün artmasıyla ilişkilidir. Ayrıca yukarıda ortaya konulan tanımdan farklı bir

şekilde çalışmasının giriş kısmında Şengün (2008: 37) Oğuzkan'a (1981: 17) atfen ahlaki olgunluğu, "bir kimsenin ya da bir topluluğun ahlak ilkelerine göre doğru veya yanlış davranışlar konusunda akla uygun kararlar verebilmesi için gerekli gelişme düzeyi olarak niteler. Foulquié (1994: 357) de ahlaki bakımdan olgunlaşmayı aslolana göre karar verebilme gücü şeklinde açıklar. Bu tanımlarda ise ahlaki olgunluk tam da Kohlberg'de olduğu gibi doğru-yanlış kriterleri doğrultusunda uygun tavır geliştirmeyi takip eden gelişimsel süreç olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ahlak terimleri sözlüğünde (Seyyar, 2003: 17) ahlak olgunluğu, bir kişinin veya bir topluluğun genel ahlak kaidelerine göre doğru ve yanlış davranışlar konusunda akla ve vicdana uygun kararlar verebilmesi için, erişmesi gerekli olan asgari psikososyal gelişme seviyesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda da ahlaki olgunluk, Kantçı ve Kohlbergci bir bakış açısıyla ahlaki bir durumda aklın ve vicdanın yol göstericiliği doğrultusunda hareket etme için gereken düzeye ulaşmak olarak değerlendirilmiştir.

Öte yandan Trautner (1991; Akt. Çifçi, 2001: 155) de olgun ahlaki davranış göstermek için, hem sosyal olarak arzu edilmeyen davranışların bastırılması, hem de özgeci (otonom) davranışlarda bulunulması gerektiğine işaret eder. Dolayısıyla bu anlayışa göre ahlaki davranış, kültürde hâkim olan sosyal normlara uygun davranış geliştirme ile özdeşir. Bu tanımlar dikkate alındığında, onların çıkış noktası olarak vicdan, ahlaki yargı, özerklik, sosyal normlara uyum gibi Kohlberg ve Durkheim'in vurguladığı kavramları ön plana çıkardıkları, dolayısıyla bu tanımların, bilişsel-gelişimsel yaklaşımla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Son olarak yukarıdaki iki yaklaşımı birleştiren bütüncül yaklaşımlarda ise kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kazanmasına vurgu yapılır. Yukarıda da ifade edildiği üzere bütünleştirici ahlak eğitimi yaklaşımı bağlamında ortaya konulan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Daha önce de değinildiği üzere "Maturity as a Guide to Morals" başlıklı çalışmasında Hedstrand (2007), dil felsefesi açısından "olgunluk" ve "yargı olgunluğu" kavramlarını tanımlar ve ahlaki olgunluk kavramının kuramsal çerçevesini ortaya koyar. Bu bağlamda Coan'a (1977: 76) atfen Hedstrand, olgunlaşma kavramının, -Freud, Jung, Erikson, Fromm gibi psikologların temsil ettiği- iki gelenek üzerine temellenen klasik psikolojide anlamını bulduğunu söyler. Bunlardan birisi, kendini başkalarının refahına adanmış,

toplumsal ilgi ve sosyal yeterlilik gösteren (örneğin diğerleriyle başarılı bir şekilde ilişki kurabilen) insancıl veya fedakâr kişiler olma idealine sahip Yahudi-Hıristiyan sevgi ahlakıdır. Diğerleri ise Rönesans'tan başlayarak günümüze gelen, zihinsel yeterlilik, bağımsızlık, duygusal kendini kontrol, azim ve üretkenlik kavramları ile nitelendirilen, nesnel bilim adamı ya da yaratıcı sanatçı olma idealine sahip Batı'daki bireysel gelenektir (Hedstrand, 2007: 13). Ayrıca çalışmasında, olgunluğun kapsamında evrensel sempati tarafından biçimlendirilen “özerklik” kavramının önemli bir yere sahip olduğunu belirten Hedstrand (2007: 113), bu evrensel sempatinin insanların yaşamlarını iyiye yönlendirmelerine, iyi ahlaki yargılamalarda bulunmalarına ve iyi davranmalarına götüreceğini belirtir. Bütün bunlardan sonra olgunluğun, kişiye ahlaka uygun olarak yaşama becerisi kazandıracığını ifade eden Hedstrand, yargı olgunluğunun bilgi, yargı ve davranışı gerektirdiği sonucuna ulaşır. Bu ifadelerden hareketle Hedstrand'ın ahlaki olgunluğu bilgi, yargı ve davranış bileşenlerinden oluşan bir bütün olarak değerlendirdiği ve bu olgunluğun da sonuçta ortaya çıkacak bir beceri olarak anlamlandırdığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifade edilen vurgu noktalarına ilave olarak, olgun ahlaklılığın tanımına ilişkin üst kriterler belirlemeyi amaçlayan Trautner, ahlak gelişimi ve eğitimindeki farklı yaklaşımlardan hareketle, bir anlamda bütüncül bir yaklaşımla aşağıdaki üç ayrı kritere işaret eder (Trautner, 1991; Akt: Nermin Çiftçi, 2013: 156). Bunlardan birincisi davranışçı ve psikoanalitik yaklaşımın vurguladığı normların içselleştirilmesi ölçütüdür. Buna göre birey, dışsal kontrol ve zorlama olmadan normatif yükümlülükleri ya da gereklilikleri yerine getirir ya da kendisi tarafından savunulan bir norma uyar. İkincisi, bilişsel ahlak gelişimi yaklaşımı tarafından vurgulanan adalet duyarlılığıdır. Bu ölçüte göre kişi, bulunduğu ahlaki gelişim basamağına göre sosyal bir sistemdeki ödül ve cezalara ya da kaynakların alış-verişi ve paylaşımına dair kurallara; hak-haksızlık, doğru-yanlış hakkındaki adalet bilincine ve duyarlılığına uygun şekilde hareket eder. Üçüncü ölçüt ise, sosyal-psikolojik yaklaşımın vurguladığı, kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme ya da bunlardan vazgeçebilmedir. Bu ölçüte göre bireyin, karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçmesi; acıma, empati ve suçluluk duygularını hissedebilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verilmediğinde söz konusu olan manevi tatmin denilen duyguları yaşayabilmesi beklenir.

Bütüncül bir bakış açısı sunması bağlamında, ahlaki davranışı, ahlaki kişinin davranışları şeklinde ifade eden Götz'ün (1989: 13) nitelendirmeleri de önemlidir. Bu bağlamda o, olgun ahlaki kişiyi, John Wilson tarafından tanımlanan şu özelliklere sahip bir kişi olarak tanımlar:

- a) Diğer insanlarla ve onların ilgileriyle eşit bir şekilde özdeşleşebilme.
- b) Kendisinin olduğu kadar diğer insanların duygularının farkında olabilme.
- c) Her belirli durumla bağlantılı olan olgusal veriye hâkim olabilme / iyi şekilde bilebilme.
- d) Belirli bir sosyal bağlamın kurallarını, beklentilerini, görgü kurallarını bilebilme ve anlayabilme.
- e) Sosyal durumlara uygun hareket edebilme.
- f) İkelere ve akla dayanan bir yargılama yapabilme.
- g) Doğru eylem biçimini ayırt edebilme (fiili durumlar için ilkeleri uygulayabilme), doğruyu yanlıştan ayırt edebilme (temyiz)
- h) Uygun olduğuna karar verilen eylemi yapabilme.

Buraya kadar ifade edilenler kısaca değerlendirilecek olursa, ahlak eğitiminde bahsi geçen yaklaşımların ahlaki olgunlaşmaya ilişkin anlayışlarında erdemlerden ahlaki becerilere doğru bir evrimin söz konusu olduğu görülmektedir. Kuşkusuz bu değişimde Narvaez'ın (2006: 703) Aristoteles'e atfen dile getirdiği teknik/beceri (teche) kavramının ahlak eğitimine uyarlanması etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca ahlaki olgunluğun beceriler açısından tanımlanması, günümüz okullarında ahlakın ve ahlaki davranışın erdemler dışında daha somut öğretilerle bir şekilde ortaya konulması gerekliliğinin bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Aşağıda ahlaki olgunluk kavramı önce ahlak ve olgunluk kavramları, sonra ise ahlaki olgunluk kavramı açıklanmak suretiyle tanımlanmıştır.

Psikoloji biliminin de önemle üzerinde durduğu kavramlardan birisi olan olgunlaşma, Türkçe sözlükte (Püsküllüoğlu, 2008) ruhbilim açısından canlı varlığın, kalıtım ve çevreyle etkileşim yoluyla birbirini izleyen olgunluk düzeylerine ulaşması olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle olgunluk ise, canlının, herhangi bir özelliğinde ya da tüm özelliklerinde yapı ve işlev açısından yetişkinliğe özgü olan düzeye ulaşmasıdır. Psikoloji Sözlüğü'nde (Budak, 2005: 542) ise olgunluk, insan gelişiminde erişkinin



toplumsal açıdan kabul edilebilir cinsel, zihinsel ve duygusal bütünlüğe ulaştığı evre olarak tanımlanır. Bu yönüyle olgunlaşma, gençlikten hemen sonra ve ihtiyarlardan önce gelen kemal çağı olarak görülür (Foulquié, 1994: 357). Olgunlaşma kelimesi bazen fiziksel gelişim dikkate alınarak “gelişme” anlamında anlaşılır. Gelişme sürecinde, organizmanın dış şartlarına bağlı olan şeyle, iç şartlarına bağlı olan şey arasındaki karşıtlığı göz ardı ettiği için bu anlamın bir yana bırakılması gerekir. Olgunlaşmada asıl söz konusu olan ise, iç şartlardır (Oléron, 1963: 965)

Öte yandan insani özellikler açısından olgunlaşma, insanın bilgisinin, görgüsünün, hoşgörüsünün gelişmesi, olayları geniş bir açıdan değerlendirebilecek duruma gelmesidir. Bu çerçevede olgun insan bilgisi, görgüsü ve hoşgörüsü gelişmiş, olayları geniş bir açıdan değerlendirebilen kişidir (Püsküllüoğlu, 2008). Bu minvalde Foulquié (1994) olgunlaşmayı, genç bireyin gelişmesine kumanda eden ve onu olgunluğa götüren iç değişiklikler olarak ifade eder. Buna göre olgunlaşma, tam olarak gelişmiş insanın veya insani melekelerin durumu veya karakterini ifade etmektedir. Ardoino’ya (1965: 72-72) göre kişinin olgunluğu hiçbir zaman tamamen ermez, olgunluğa hiçbir zaman erişilmez. O daima peşi sıra gidilecek, elde edilecek ya da yeniden yapılacak bir şeydir. Bloch ve Niederhoffer (1969: 18) ise olgunluğun biyolojik olmaktan ziyade sosyal bir kavram olduğunu belirtir (Foulquié, 1994: 357).

Yukarıda verilen olgunluk tanımları, bu kavramın insanın fizyolojik ve psikolojik açıdan gelişimine işaret eder. Esasen insanın olgunlaşması bu iki yönün birlikte yetkin duruma gelmesi ile gerçekleşir. Birisini diğerine öncelemek veya birisini göz ardı etmek doğru olmaz. Bununla birlikte ahlaki olgunlaşma kavramı söz konusu olduğunda kavramın daha çok insanın içsel özelliklerinin gelişimine ilişkin anlamı ağırlık kazanır. Dolayısıyla ahlaki olgunluk kavramında, kişinin izleyeceği bir gelişme süreci, bu süreçte geliştireceği melekeler ve karakteri, yine bu süreçte geçireceği içsel değişim hususları öne çıkmaktadır.

Burada ortaya konulan bütün bu açıklamalardan hareketle, farklı yaklaşımlar için geçerli ortak bir ahlaki olgunluk tanımı şöyle yapılabilir: “*Ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki davranışının ortaya çıkış sürecinde rol oynayan akli, duygusal ve davranışa dönük becerileri bir bütünlük içerisinde geliştirmesi suretiyle, benimsenen ahlak anlayışına uygun tavır geliştireceği bir yetkinleşme sürecidir.*” Bu tanımında, ahlaken olgunlaşma,

ahlaki davranışın aşamalarında yer alan becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılmasının, benimsenen ahlak anlayışı ile tutarlı bir tavır geliştirilmesi ve bu tavır gelişiminin de bir yetkinleşme süreci olduğu vurgulanmıştır. Böylece de ahlaki olgunluğa ilişkin anlayışta farklı yaklaşımların bakış açısı bütüncül olarak kapsanmış, hem eğitimsel olarak kazandırılabilir ahlaki beceriler öne çıkarılmış hem de bu becerilerin kazanılması bir yetkinleşme süreci olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda da bu şekilde tanımlanan ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı tartışılmıştır.

### **1.3. Ahlak Eğitiminde Ahlaki Olgunluğun Kazandırılabilmesinin İmkânı**

Buraya kadar ifade edilen kısımda ahlaki olgunluğun ne olduğu ortaya konulmuştur. Ahlaki olgunluğun ne olduğunun bilinmesi kadar, ahlaki olgunluğun öğretilbilir olup olmadığının bilinmesi de önemlidir. Kuşkusuz ahlak ile ilgili diğer konularda olduğu gibi ahlaki olgunluğun öğretilbilirliği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bu noktada Höffe (1979: 463) “dersten ahlaki yetkinlik kazandırması beklenir mi?” sorusuna ne hemen “evet” ne de kesin bir “hayır” ile yanıt verilebileceğini ifade eder. Bu konuda kesin olarak verilecek hayır cevabı, ahlak dersinin anlamını gözden kaçırmak demektir. Öte yandan ahlak dersinin öğrenciye ahlaki yetkinlik kazandırması gerektiğini söyleyebilmek için de bu dersin daha en baştan, eylem ve somut ilişkilere, ahlaki ilkelere dayanarak yön verecek şekilde programlanması şarttır. Etik dersi diğer derslerden farklı olarak ahlaki olgunluğun kazandırılması konusunda tarafsız kalamaz. Bu ders ağırlıklı olarak bilgi kazandırmayı amaçlasa da, onun ahlaki davranışı tüm boyutlarıyla ele alması gerekir (Pieper, 1999: 131).

Ahlaki olgunluğun kazandırılması sürecinde ahlaki bilgilerin kazandırılmasına odaklanılması gerektiği görüşüne, Kierkegaard (Akt: Pieper, 1999: 122) farklı bir bakış açısı getirir. Ona göre etik bilgiler teorik bilgi biçimindeki bir enformasyon gibi doğrudan aktarılamaz; bunların aktarımı ancak dolaylı olarak mümkündür. Zira bu türden bilgiler bir beceriye, bir yapabilmeye dikkat çeken bilgilerdir ve bunlar insanı ancak kişinin eylemleriyle ve onun özgürlüğü sayesinde gerçekleştirebilecek eylemlere yöneltir. Bu noktada öğrencinin, öğretmeni basitçe taklit ederek ahlaklı bir insan olacağı gibi bir sonuca ulaşmak doğru olmaz. Binaenaleyh ahlakiliğin bizzat insan tarafından varoluş sürecinde gerçekleştirilmesi gerekiyorsa, bir eğitimci olarak öğretmenin öğrenciye “kendi

göbeğini kesme” ve kendini ya da kendi yapabileceğini sorumluluk içerisinde serbestçe geliştirme olanağı sağlayan bir yöntem geliştirmesi gerekir.

Burada ve daha önce de ortaya konulan ifadelerden de anlaşıldığı üzere ahlaki olgunluk, kısaca ahlaki becerilerin kazanılması suretiyle ortaya çıkan bir yetkinleşmeyi ifade eder. Şu halde bu yetkinleşme sürecinin temel bileşeni ahlaki becerilerin kazanılmasıdır. Dolayısıyla ahlak eğitiminin nihai amacı olarak ahlaki olgunluğun artırılmasıyla, bireylerin bu ahlaki becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri kastedilmektedir. Diğer taraftan, ahlaki olgunluğun beceri kazanma süreci olarak tasarlanması, ahlaki olgunluğun da öğretilbilir olmasına imkân sunacaktır. Götz’ün (1989: 15) de ifade ettiği üzere ahlaki bir hayat sürmeye ihtiyaç duyulan beceriler, bunu yapmaya patolojik ve sosyal olarak engellenmeyen bir kişi tarafından geliştirilebilir bir mahiyet arz eder. Aslında bu becerilerin çoğu, hayatın diğer alanlarında da uygulanabilir ve geliştirilebilir. Ancak ahlaki bir hayatın yaşanmasında bütün bu yardımcı yetenekleri koordine etme becerisi, bütün diğer beceriler gibi, köklerini yetenekte bulmaktadır ve yetenek miktar bakımından bireyden bireye farklılaştığından dolayı, burada ayırt edici husus eğitim (training) dikkate alınmaksızın, bu yeteneğin egzersizinin yapılmasıdır. Eğitim temelde çok gereklidir ve onun büyük kısmı, daha az yetenekli kişi için bir dengeleyici işlevi görür. Böylece ahlaki davranış için yeteneğin olgunlaşmasını ortaya çıkarır. Bu bağlamda başat bir ahlaki becerinin varlığını sorgulayan Götz (1989: 16), sorgulamasına “evet” cevabıyla devam ederek, bunun yeteneğin doğduğu, genetik olarak Allah vergisinde köklerini bulan, ahlaki davranış için yardımcı becerileri yöneten temel bir beceri olduğunu söyler. Bu, bir beceri olduğundan tamamen eğitilebilir, onun kökeni yeteneğe dayandığından dolayı sonuçları heterojen olacaktır ve sadece bir kısmı ahlaki bir örnekliliği yansıtacaktır. Dolayısıyla Götz, bu örneklikler olmaksızın hiç bir modelin var olamayacağını, eğitim olmaksızın da ne modellerin ne de ahlakın var olabileceğini ifade eder.

Ahlaki becerilerin nasıl öğretileceği konusuna gelince; ahlak dersi aracılığıyla kuramsal ağırlıklı öğretim süreçleri üzerinden öğrencilerin ahlaki yetkinliğe ulaştırılması amacı, eylemlerin ve normların doğruluğunu sadece teorik bilgi düzleminde kavramayı ön görmez, bunun ötesinde bu kavrayışı pratikte fiilen gerçekleştirme iradesini de ön görür. Bu nedenle okul yalnızca üzerinde düşünülen ahlaki eylem yapısının aktarılması sorumluluğunu üstlenebilir; pratikte öğrenilenin uygulanmasından ya da

gerçekleştirilmesinden sorumlu değildir. Öğretmen öğrencinin ahlakiliğini notla değerlendirmemesi gerekir, ama onun ahlaka ilişkin varsayımsal yeteneklerini, sorunlarını eleştirel olarak değerlendirebilir. Öte yandan ahlak dersinde nasıl not verileceğine ilişkin de; inançlara not vermekten kaçınılan, öğrencinin bilgiye ve mantığa dayalı düşünme süreçleri ile bilgilenme ve davranışlarını ayarlama konusundaki rüştü dikkate alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu çerçevede öğrenciye not verirken bilgiyi edinip saklaması, uygulaması, önyargılara teslim olmaması, başka bakış açılarını anlaması, çok yönlü düşünebilmesi, incelikler koyabilmesi, gerekçeli açıklama yapabilmesi, neyin mümkün ve uygun olduğunu hissedebilmesi gibi beceriler dikkate alınmalıdır (Akt: Pieper, 1999: 130-131). Bu paralelde ahlak dersi öğretmenin görevi sadece “iyi”ye ilişkin genel bir anlayış sunmökla sınırlı kalmalı, ahlaki kavrayışın eyleme yansıtacağı umudunu beslemekle yetinmelidir. Ahlaki yetkinliğin kazanılması, elbette, sadece kuramsal bilgi aktarımıyla mümkün olacak şey değildir. Bu yetkinlik, her bir tek kişinin iradesini, kuramsal yoldan edindiği iyi kavrayışına uygun şekilde geliştirdiğini pratikte kanıtlamasıyla ve bu iradeye uygun eylemleri yapabildiğini göstermesiyle kendini belli eder (Pieper, 1999: 132).

## **BÖLÜM 2. AHLAK EĞİTİMİNE BECERİ MERKEZLİ YAKLAŞIM**

Önceki bölümde ahlaki olgunluk kavramının alanyazında nasıl ele alındığı incelenmiş, onun mevcut gelişmeler doğrultusunda beceri kazandırma odaklı tanımlanabileceği ortaya konulmuş ve bu şekilde tanımlanan ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı tartışılmıştır. Bu bölümde, -ahlaki becerilerin kazandırılması olarak tanımlanan- ahlaki olgunluğun öğretilmesine imkân sunacağı düşünülen beceri merkezli öğrenme yaklaşımı kuramsal açıdan ele alınmıştır. Buna göre aşağıda önce beceri merkezli öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımın ahlak eğitiminde kullanılabilmesinin imkânı irdelenmiş, sonra beceri merkezli yaklaşımda program geliştirme süreci ve ahlaki becerilerin belirlenmesi sürecinde göz önüne alınması gereken hususlar tartışılmış ve bu yaklaşıma örneklik teşkil edebilecek farklı ülkelerdeki uygulamalar değerlendirilmiştir.

### **2.1. Beceri Merkezli Eğitimin Kavramsal Çerçevesi**

İlgili literatürde “competence-based learning (İng.) ve Kompetenzorientiertes Lernen (Alm.)” olarak adlandırılan bu yaklaşım, temelde öğrencilere öğretim programları içerisinde kazandırılması hedeflenen öğrenme yeterliklerine dayalı bir yaklaşım olarak ifadesini bulur. Kavram tam karşılığı itibarıyla “Yeterlik Temelli Öğrenme” şeklinde Türkçe’ye çevrilebilir. Buna paralel olarak, başka bir çalışmada (Medeni, 2013: 9-12) “Kompetenzmodells und Bildungsstandarts” kavramlaştırmasının “Yeterlilik Modeli ve Eğitim Standartları” şeklinde Türkçeleştirildiği görülmektedir. Ancak söz konusu kavram, MEB’in 2017 yılı içerisinde öğretim programlarının yapılandırılmasında “Programın Yaklaşımı” başlığı altında (DÖGM, 2017a: 4; 2017b: 6; 2017c: 4) “beceri temelli ...” şeklinde ifade edilmiştir.

Burada kavramın isimlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken iki husus bulunmaktadır. Bunların birincisi, beceri ve yeterlik kavramlarının anlam ve kapsam açısından farklı olmasıdır. Beceri daha çok bilişsel ya da pratik olarak yüksek düzeyde karmaşık olan bilişsel ve/veya psikomotor işlemleri yapabilmeyi simgeler. Yeterlik ise daha geniştir ve daha bütüncül bir şekilde bilgi, tutum, bilişsel beceri ve icraatları kapsar (Linhares vd., 2013: 265). Buna göre beceriler, yeterliğin altında ve daha özel nitelikleri açıklayan bir kavramdır. Kavramın isimlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken ikinci husus ise, yeterlik merkezli eğitim (competence-oriented education) ve yeterlik temelli eğitim

(competence-based education) anlayışlarının programda yer verdiği ağırlık açısından ortaya çıkan farklılıktır. Yeterlik merkezli eğitimde, yeterliğin kazandırılması amaçlanır ve öğrenme çıktıları yeterlik durumlarını içerir. Dolayısıyla yeterlikler, öğrencilerin analitik düşünmeye ihtiyaç duyması, belirli bir stres durumu içerisinde hoşgörü sahibi olabilmesi veya yaratıcı olabilmesi gibi davranış durumlarını ifade eder. Bu yaklaşımın dezavantajı, yeterliklerin detaylı bir şekilde özelleştirilmeksizin ve onların özel bir bağlamla ilişkisi kurulmaksızın tanımlanmış olmasıdır. Yeterlik temelli eğitimde ise yeterlikler, eğitim programının tasarlanmasında, yenilenmesinde veya gözden geçirilmesinde sürecin başlangıç noktası olarak görülür. Yeterlik profilleri, program ve öğretim tasarımının dayandığı temellerdir. İçerik, görev ve iş analizleri yeterlik temelli eğitimin gelişimi için bir başlangıç noktasıdır. Bu analizlerin sonuçları, eğitim içeriğine ilişkin kararlar alınmasında dikkate alınır (Mulder, 2012a: 307). Buradan da anlaşılacağı üzere, yeterlik merkezli eğitim ve yeterlik temelli eğitim kavramları arasında yeterliğin programa etkisi ve programda yer bulduğu derinlik açısından farklılık söz konusudur. Buradan hareketle, yeterlik merkezli eğitimin ilk, orta ve lise düzeyindeki eğitim programlarında; yeterlik temelli eğitim yaklaşımının ise lisans ve üzeri düzey programlarda ve özellikle orta ve yükseköğretimde mesleki eğitim bağlamında kullanılmasının daha işlevsel olabileceği söylenebilir.

Buraya kadar dile getirilen ifadelerden hareketle, bu çalışmada söz konusu eğitim yaklaşımının isimlendirilmesinde, gerek kavramın daha anlaşılır bir şekilde kullanılması, gerekse Türkçe literatürde kavramsal bir bütünlük oluşması açısından “beceri merkezli eğitim/öğrenme” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Çalışmada yeterlik kavramı bir eğitim yaklaşımı veya programı ifade edilmek istendiğinde “beceri merkezli eğitim”; öğrencinin kazanması amaçlanan nitelikler ifade edilmek istendiğinde “beceri merkezli öğrenme” kavramı tercih edilmiştir. Bununla birlikte burada beceri ile temelde daha genel bir anlama sahip olan yeterlilik kavramının ifade edildiği ve böylece asıl itibarıyla “yeterlik merkezli eğitim/öğrenme”ye atıfta bulunulduğu dikkate alınmalıdır. Beceri ve yeterlik kavramları arasındaki farklılık ve ilişki ileride daha geniş bir şekilde ele alınmıştır.

### 2.1.1. Yeterlik Kavramının Gelişim Süreci

Yeterlik kavramının ortaya çıkışında temelde dünya toplumlarının yaşadığı sürekli ve hızlı değişime dayalı olarak birtakım hususlar rol oynamaktadır. Bu değişimin arkasında bazı psikolojik, sosyal ve politik nedenler yer almaktadır. Bunların en başında her vatandaşın hızla değişen ve ilişkilerin yüksek oranda birbiriyle bağlantılı olduğu bir dünyaya uyum sağlayabilmesi, aktif bir vatandaş olabilmesi, sosyal dayanışma ve istihdam edilebilirlik gibi politik nedenler gelmektedir. Diğer taraftan yaşlanma ve nüfus bağlamında ülkeler arasında görülen değişkenlik, iş gücüne duyulan ihtiyaç gibi sosyal nedenler de böyle bir değişimi gerekli kılmıştır. Buna ilave olarak bilginin hızla artması, okul dışında bilgi edinebilme imkânlarının çoğalması ve başlangıç aşamasında öğrencilerin farklı bilgi düzeylerine sahip olmaları gibi girdiye ilişkin; ayrıca öğrenmenin öğrenci tarafından kaydedilen malumatın miktarına indirgenmesi ve bundan hareketle onun geleceğine ilişkin bir vizyon belirlenmesi gibi çıktıya dair hususlar beceri merkezli öğrenmenin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Comenius LLP, 2015: 2-4).

Değişim ve ilerlemenin daha yoğun etkilediği işletme ve finans alanlarında beceri ve yeterlik kavramına yönelik vurgu, sektörde çalışacak kişilere bu niteliklerin kazandırılması açısından mesleki eğitim programlarında da karşılığını bulmuştur. “White Paper on Education and Training (1995: 12-13)” başlıklı raporda Avrupa Komisyonu, çalışabilirliğin artışı desteklemek bağlamında sadece bilgiye değil, aynı zamanda temel becerilere de ihtiyaç duyulacağına ilişkin büyük bir vurguya yer vermiştir. Yine Avrupa Komisyonu 2010 yılında yayınladığı “New Skills for New Jobs” başlıklı raporunda, bütün Avrupa birliği ülkeleri için konunun güncelliğine ve keskinliğine işaret etmiştir (Tchibozo, 2011: 194).

Neumann (2011: 10), özellikle Almanya’da yeterlik kavramının ortaya çıkışında Klafki ve Baumert’in “genel eğitim(Allgemeinbildung)” kavramlarının önemli rol oynadığını söyler. Bu bağlamda Klafki Almanya’da klasik anlamıyla (bilimsel eğitimin ikinci planda yer aldığı) yer bulan “eğitim/Bildung” kavramının “bugün ve gelecek merkezli” bir bakış açısıyla geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu noktada Klafki, üç boyutu kapsayan “genel eğitim” kavramını ortaya koyar. Buna göre, genel eğitim herkes için eğitimsel bir hedeftir. Genel eğitim, genel kamuyla ilgili olan problemlerle ilişkilidir ve bilişsel, sosyal, etik, politik, estetik gibi insan ilgi ve yeteneklerinin temel boyutlarının bütününe kapsar.

Klafki'nin genel eğitim kavramının merkezinde, insanın içerisinde yaşadığı çağın anahtar problemleri” düşüncesi yer almaktadır. Şu halde genel eğitim, insanın böyle anahtar problemlerin farkına varması ve bunlar için herkesin ortaklaşa sorumlu olduğunu algılaması ve bunların çözümü konusunda istekli olmasını ifade etmektedir (Klafki, 2007; İng. Akt: Neumann, 2011: 10). Diğer taraftan Baumert'in ortaya koyduğu genel eğitim kavramı ise, bütün dünya toplumları tarafından ortak olarak paylaşılan eğitimsel hedeflerin neler olduğu ile ilişkilidir. Baumert bu ortak hedeflerin, kanonik bilgi ve temel beceriler tarafından temsil edildiğini ileri sürer. Ona göre insanlar her gün farklı perspektiflerden problemlerle karşılaşmaktadır. Bu perspektifler, “dünya ile karşılaşma biçimleri (the modes of encountering the world)” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu bağlamda insanlar “bilişsel-enstrümantal, estetik-etkileyici, normatif-değerlendirici ve yapısal gerçeklik problemleri” olmak üzere dört farklı şekilde hayatın gerçekleriyle yüzleşmektedir. İşte bu karşılaşma şekilleri de kanonik bilgi yapısını oluşturur. Buna göre bilimsel bilgi, bilimsel perspektiften dünya ile karşılaşmada ihtiyaç duyulan bilgiler gibi bilişsel-enstrümantal yolun bir parçasıdır. Baumert'e göre temel yeterlikler, bireylerin kanonik bilgiyi kullanmalarını gerektirir. Bu yeterlikler ise, dilde ustalık, matematik yeterliği, yabancı dil yeterliği, bilişim teknolojileri yeterliği ve bilgi kazanmaya ilişkin öz düzenlemedir (Baumert, 2002; Akt: Neumann, 2011: 10).

Esasen eğitim alanında “competence” kavramının ilk olarak ortaya çıkışı, OECD bünyesinde yeterliklerin belirlenmesi üzerine yürütülen çalışmaya dayanmaktadır (Salganik, Rychen, Moser vd., 1999: 5; Diethelm ve Dörge, 2010: 68). Bu amaç doğrultusunda, “Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçimi: Teorik ve Kavramsal Temeller” başlıklı üç yıllık bir program gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel çıkış noktası, çocuklar ve yetişkinlerin modern ve demokratik bir toplumda hayatlarını başarılı ve sorumlu bir şekilde idare edebilmek ve ayrıca bugünün ve geleceğin zorlukları ile yüzleşecek bir toplum oluşturmak için ihtiyaç duyulacak yeterliklerin belirlenmesidir. Buna ilave olarak program, yeterliklerin doğru ve uygun bir şekilde değerlendirilebilmesi ve sonuçların yorumlanabilmesine imkan sunacak temel yeterliklerin (key competencies) belirlenmesi için teorik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlar (Salganik, Rychen, Moser vd., 1999: 5).

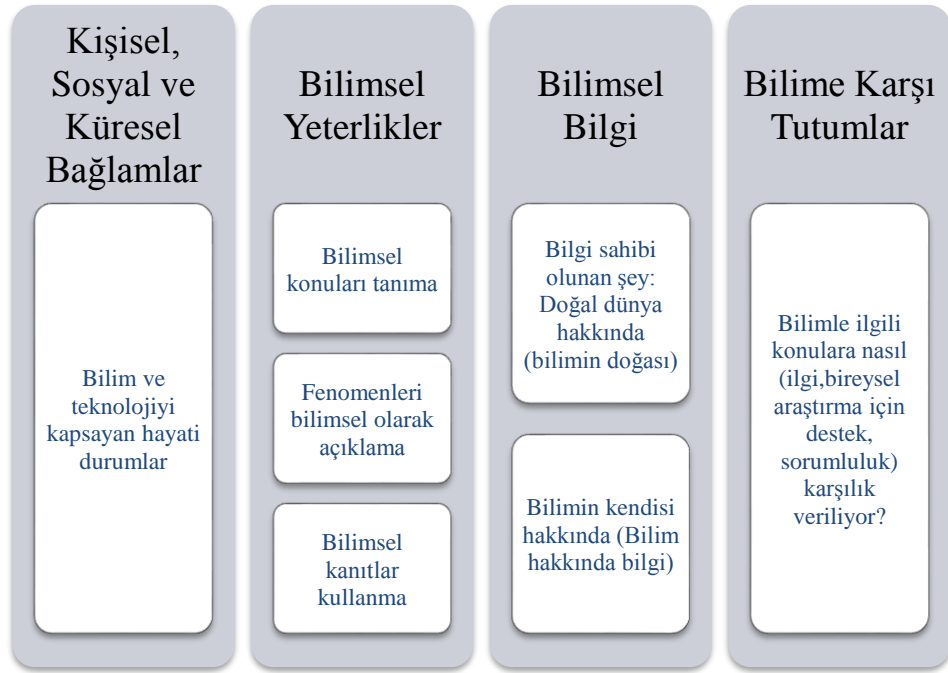
Yukarıda bahsi geçen projede öğrenme çıktılarının göstergelerinin geliştirilmesi görevini üstelenen birim (Network A) çalışmalara başladığı zaman “yeterlikler” kavramı henüz



kullanılmamıştır. Geniş anlamda çıktı göstergelerinin geliştirilmesi üzerine yürütülen tartışmalarda, bilişsel olmayan hedefler, hedefe yönelik çıktı göstergeleri, programla sınırlandırılmamış bilgi-beceriler ve programlar üzeri beceriler gibi farklı kavramlar ön plana çıkmıştır. Ayrıca programlar üzeri beceriler kavramı, başlangıçta sadece okul programlarının kapsamadığı bilgi ve becerileri ifade ederken, sonunda bu kavram program üzerinde farklı konu alanlarını kapsar mahiyette bir anlama işaret etmektedir (Salganik, Rychen, Moser vd., 1999: 16).

Çalışmanın sonucunda üzerinde uzlaşılan programlar üzeri yeterlikler kavramı, hayatın sosyal ve ekonomik katmanlarından duyulan ihtiyaçlara cevap olarak, geniş anlamda eğitimin çıktıları ile ilişkili bilgi ve becerileri kapsayan yeterlikler alanına işaret eder. Bunun arka planında yatan önemli soru ise şudur: “Formal eğitimini tamamlamış genç yetişkinler, toplumda bir vatandaş olarak yapıcı bir rol oynayabilecek beceriler bağlamında nelere ihtiyaç duyarlar?” Bu çerçevede INES (Indicators of National Education Systems) projesi ile ulaşılabilir bilgilere dayanan öğrenci başarısının göstergelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu göstergeler iki başlık altında incelenmiştir. Birisi, okulda öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerine dayanan okulla sınırlandırılmış bilgi ve beceriler; diğeri ise toplum içerisinde birey ve toplum açısından kıymetli bulunan bir hayatı sürdürebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin eğitim vasıtasıyla kazandırılıp kazandırılmadığına dayanan, programla sınırlı olmayan sosyo-kültürel bilgi ve becerilerdir (Trier, 1992; Akt: Salganik vd., 1999: 12).

Sonuçta bireylere kazandırılacak nitelikleri genel anlamda karşılayan bilimsel okuryazarlık kavramı ön plana çıkmıştır. Buna göre bilimsel okuryazarlığa sahip olan birey şu niteliklere sahiptir: 1. Bilimsel bilgi ve soruları tanımlayabilmek için bu bilginin kullanımı, yeni bilgiler kazanma, bilimsel fenomenleri açıklama ve bilime ilişkin bir konu hakkında kanıta dayalı sonuçlar ortaya koyma. 2. İnsan bilgisinin ve araştırmasının bir şekli olarak bilimin karakteristik özelliklerini anlama. 3. Bilim ve teknolojinin insanın maddi, zihinsel ve kültürel çevresini nasıl şekillendirdiğini fark edebilme. 4. Yansıtıcı bir vatandaş olarak bilimle ilgili konularla meşgul olmaya ve bilimle yakından ilgili olmaya karşı isteklilik. Bu noktadan hareketle PISA’da bilimsel okuryazarlık bağlamında aşağıdaki dört temel alan dikkate alınmıştır.



**Şekil 2.1.** PISA İçin Genel Değerlendirme Çerçeve

**Kaynak:** OECD, 2006: 23; Akt: Neuman, 2011: 8'den Türkçe'ye çevrilmiştir.

Dörge (2010: 80), yeterlik kavramının ortaya çıkış sürecinde göze çarpan kavramlardan birisinin de anahtar nitelikler (key qualifications) kavramı olduğuna işaret eder ve onun gelişim sürecine temas eder. Dörge'nin ifadesine göre Mertens (1974: 36) bu kavramı, mesleki eğitim programlarının iş alanında ortaya çıkan değişime ayak uydurması yönünde tartışmak üzere ilk defa kullanan araştırmacılardan birisidir. Daha sonra Helen Orth (1999: 107), çalışmasında yükseköğretim programlarında kazandırılacak anahtar niteliklerin neler olacağı konusunu incelemiş ve anahtar niteliklerin anahtar yetkinliklere dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Ort'tan iki yıl sonra Jaeger (2001: 70-78) anahtar nitelikler kavramını reddederek bunun yerine anahtar yeterlikler kullanımını önermiş ve anahtar niteliklerin ne olduğuna ilişkin detaylı bir liste ortaya koymuştur. Sonuç olarak Jaeger'in bu listesi, anahtar yeterlikler için özelleştirilmiş mesleki, sosyal, yöntemsel ve kişisel yetkinlik olmak üzere dört boyutun "süper yetkinlik" içerisinde birleştirildiği, diğer bir adıyla davranışa götüren yetkinliğe (action-enabling competency) ilişkin yeterlikleri kapsar. Daha sonraki süreçte OECD'nin yeterlik kavramını tanıttığı ve anahtar yeterlikleri belirlediği raporu yayınlanmıştır (Dörge, 2010: 80-81). OECD'nin ortaya koymuş olduğu raporda anahtar yeterlikler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

**Tablo 2.1.**  
**OECD Raporunda Tanımlanan Anahtar Yeterlikler**

<b>1) Araçları interaktif olarak kullanabilme:</b>
a. Dil, sembol ve metinleri interaktif olarak kullanabilme,
b. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme,
c. Teknolojiyi interaktif şekilde kullanabilme.
<b>2) Heterojen gruplar içerisinde etkileşime girebilme:</b>
a. Başkaları ile iyi bir şekilde ilişki kurabilme;
b. İşbirliği geliştirebilme;
c. Çatışmaları çözme ve yönetebilme.
<b>3) Özerk bir şekilde hareket edebilme:</b>
a. Resmin bütününe görerek buna uygun davranabilme;
b. Hayat planlarını ve kendi projelerini oluşturabilme ve bunları gerçekleştirebilme;
c. Hakları, ilgileri, sınırları ve ihtiyaçları değerlendirebilme.

**Kaynak:** Dörge, 2010: 82'den Türkçe'ye çevrilmiştir.

Esasen OECD'nin ortaya koyduğu bu yeterlikler tamamen yeni sayılmaz. Zira bunlardan birinci grup Jaeger'in (2001: 78) de ortaya koymuş olduğu yetkinlik türlerinden yönetsel yetkinlik, ikinci grup sosyal yetkinlik, üçüncü grup ise kişisel yetkinlik olarak değerlendirilebilir (Dörge, 2010: 82). Bununla birlikte Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme yeterlikleri kapsamında sekiz temel yeterlilik alanı kabul etmiştir. Bu yeterlikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.2.**  
**Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri**

1. Ana dilde yeterlilik
2. Yabancı dillerde yeterlilik
3. Fen, Teknoloji ve Matematik alanlarında yeterlilik
4. Dijital yeterlilik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri
7. Girişimcilik ve İnisiyatif
8. Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği

**Kaynak:** Avrupa Komisyonu ve Avrupa Birliği, 2006: 13'ten Türkçe'ye çevrilmiştir.

### 2.1.2. Yeterlik Kavramının Tanımı

Latince “competentia”dan gelen, Almanca “Leistungsvermögen, Kompetenz”, Fransızca “capacité”, İngilizce “competence, competency” ve eski Türkçe’de “ehliyet, kifayet” kavramları ile ifade edilen yeterlik kavramı, belli bir iş ya da mesleğe karşı anıklık, normal insanlarla yarışma, görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanmıştır. Yine diğer bir anlamı da, insanın kendi sorunlarını çözme yeteneğine sahip olma duygusu olup, kendine yeterliği ifade eder (Öncül, 2000: 1673). Yeterlik, bir şeyi başarılı ve etkili bir şekilde yapabilme yeteneğidir. Bu ise bilgi ve davranış arasında bir uyum olması anlamına gelir. Bu kavrama ilişkin yapılan birçok farklı tanım bulunmaktadır.

Sözlük anlamı bağlamında yeterlik kavramı, APA Psikoloji Sözlüğü’nde (APA, 2015: 220) farklı alanlara göre farklı boyutlara işaret edecek şekilde tanımlanmıştır. Psikoloji açısından yapılan ilk tanıma göre yeterlik, kişinin, durumlara olduğu gibi ayak uydurması ya da onları benimsemesinin aksine, belirli problemleri etkili bir şekilde çözebilmesi, kendi davranışlarını ve çevresini değiştirebilmesi için kendi hayatını kontrol edebilme yeteneğidir. Yeterliğin buradaki anlamına bakıldığında, kişinin kendi hayatını sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesi ve kendi sorunlarının başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Mesleki eğitim bağlamında ortaya konulan ikinci anlamında ise yeterlik, bir görev ya da görev dizisini kapsayan, insanın geliştirilmiş yetenekler repertuarıdır. Yeterlik ve performans arasında, kişinin bir problem veya problem dizisi üzerindeki güncel çalışmasında hangi yeterliğin geliştirileceği konusunda bazen ayırım yapılır. Bu bağlamda yeterlik, bir görev konusundaki maharete işaret eder ve burada yeterlik, performansı etkileyen bir husus olarak ön plana çıkmaktadır. Aynı sözlükte dilbilim ve psikodilbilim açısından yapılan üçüncü tanımda yeterlik, bireylerin konuşabilmesine ve anlamasına imkân sağlayan bir dilin temel kurallarına ilişkin bilinçli olmayan bilgidir. Bu çerçevede ise yeterlik, belirli bir konuşmacının hafıza, dikkat ve yorgunluk gibi dilbilimle ilgili olmayan faktörlerce sınırlandırılan güncel dilbilimsel performansından ayrı tutulması gereken akılcı (rasyonalist) bir kavramdır. Buradaki yeterlik ve performans kavramları, dilbilimin doğru bir görevi olarak dilbilimsel yeterliklerin incelenmesini tasarlayan Noam Chomsky tarafından takdim edilmiştir. Dilbilim açısından düşünüldüğünde yeterlik, bir dili kullanma bağlamında ulaşılan olgunluk seviyesine işaret eder. Chomsky’nin bu bakış açısı aşağıda daha detaylı şekilde

ele alınmıştır. Son olarak, hukuk bağlamında yeterlik kavramı, işlemlerin doğasını kavrayabilme ve kişinin eylemlerinin yasal sorumluluğunu üstlenme yeteneği olarak ifadesini bulur. Bu çerçevede düşünüldüğünde de yeterlik kavramında, kişinin eylemlerinin sonuçları bakımından üstlenilmesi gereken sorumluluğa ilişkin bir vurgu söz konusudur.

Öte yandan Epstein ve Hundert (2002, Akt: Khan ve Ramachandran, 2012: 922), tıp alanında yeterlik kavramını “birey ve toplum yararına hizmet edilmesi için; iletişim, bilgi, teknik beceri, klinik muhakeme, duygular, değerler ve günlük uygulamada yansıtıcı düşünmenin alışılmış ve akla uygun şekilde kullanımı” şeklinde tanımlamaktadır. Hager ve Gonczi (1996: 1) “yetkinlik/competency” ve “yeterlik/competence” kavramlarının birbirinin yerine kullanılabileceğini belirtir, tıp eğitimi literatüründe “yetkinlik/competency” teriminin “beceri/skill” için kullanılabileceğini söylemekle birlikte Khan ve Ramachandran (2012: 922), “yeterlik/competence” teriminin farklı olarak yeterliği uygulayabilme becerisini ve icracının niteliğini ifade ettiğini söyler. Burada da görüldüğü üzere mesleki bağlamda yeterlik kavramı, beceri ve yetkinlik kavramı ile birlikte, birbirinin yerine de kullanılabilen bir kavramdır. Bu hususa işaret eden Çınar (2016: 3), insan kaynakları ve yönetimi alanında İngiliz ve Amerikalı yazarların aynı kavramın kullanımında farklı bir yaklaşımı izlediklerini söyler. Buna göre Amerikalı yazarlar “yetkinlik (competency)” terimini kullanırken, İngiliz yazarlar “yeterlik (competence)” terimini tercih etmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere, yetkinlikte üst düzey performansı ayırt eden bireysel özellikler kastedilmekte iken, yeterlikte kişinin işini etkin yapabilmesi için gerekli minimum iş standartları kastedilmektedir. Bununla birlikte Amerikalıların yetkinlik kavramına atfettikleri anlam ile İngilizlerin mesleki standartlar olarak kullandıkları yetkinlik kavramının birbirlerini tamamladığını öne sürülmektedir. Dolayısıyla bu kavramlarda, bazı kişisel niteliklerin veya belirli davranış kalıplarının öne çıkardığı farklı boyutlar göz ardı edilmemelidir.

Mulder’a (2012a: 320) göre yeterlik, değer atfedilen eylemleri uygulamaya geçirebilmeyi ifade eder. Bu uygulamalar sadece bilgi değil, aynı zamanda beceri ve tutumları da içerir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde yeterlik, genel anlamda yetenek olarak tanımlanabilir. Tchibozo’ya (2011: 194) göre ise yeterlik, belirli bir durumda bir dizi problemin üstesinden gelebilmek için duruma uygun olarak içsel ve dışsal kaynakları harekete

geçirebilme yeteneğini ifade eder. Buradaki içsel kaynaklar, bilişsel kaynaklar, değerler ve anonim sosyal normları ifade eder. Dışsal kaynaklar ise iş birliği ağları ve doküman kaynaklarıdır.

Klieme ve Hartig (2007; Akt: Neumann: 2011: 14) yeterlik kavramını tanımlarken, literatür taramasını 1950'lere kadar geri götürür ve söz konusu kavramın tanımlanmasında üretken (generic or generative approach), normatif ve işlevsel-pragmatik olmak üzere üç farklı yaklaşım olduğunu belirtir. Üretken yaklaşım, dili gözlemlenebilir ses ve cümle kalıplarıyla eşleştiren ve davranışçı dil anlayışını benimseyen Chomsky'nin (1986) dil kazanımı ile ilgili çalışmasına dayanmaktadır. Chomsky, dilin insanların yaratıcı olmasını sağlayan bir kurallar sistemi olarak algılaması fikrini Descartes ve Wilhelm von Humboldt'a dayandırmaktadır. Bu bağlamda dil, insanlara karşılaştıkları her yeni durumda yeni düşünceler ifade etmelerini sağlar. Şu halde Chomsky, bu yaratıcı dilsel yeteneklerin altında yatan bilişsel sistemi tanımlamak için (etimolojik kökene atıf yapmaksızın) teknik bir terim olarak yeterlilik terimini ortaya koymuştur. Binaenaleyh onun ilgilendiği husus, bütün insanlar için yaygın olan dille ilgili davranışların bilişsel temeline ilişkin anlayıştır. Diğer taraftan Chomsky, yeterlik kavramı ile ilişkisi bağlamında performans kavramına da değinir. Buna göre kişilerarası farklılıklar, yeterliğin gerçekte ortaya konulması açısından sadece, kişiye ve duruma ilişkin faktörlerden etkilenen performansla ilgilidir. Ayrıca Habermas, Chomsky'nin ortaya koyduğu bu kavramı, daha geniş bir şekilde, bireylerin iletişimsel durumlar üretmesine olanak tanıyan sosyo-bilişsel kuralların ve yapıların özü olarak iletişimsel yeterlik şeklinde genelleştirmiştir. Bu durum, 1990'lara kadar yeterlik kavramını kullanan sosyal bilimciler için oldukça etkili bir çerçeve oluşturmuştur. Kısacası üretken yaklaşımı benimseyen kuramlar yeterlik ve performans arasında ayırım yapmışlardır (Klieme, Hartig ve Rauch, 2008: 5). Buraya kadar ifade edilenlerden anlaşıldığı üzere, Chomsky'nin ortaya koyduğu bağlamda dil yeterliği, kişilerin ana dilini öğrenmeleri için herkeste var olan ve doğuştan getirilen bir yetenektir. Bununla birlikte bu yeterliğin kullanılması veya ortaya çıkışında farklılaşan husus, kişilere veya duruma bağlı olarak değişebilir bir nitelik gösteren performanstır.

Klieme ve arkadaşlarının (2008: 6) yeterlik kavramını incelerken ortaya koyduğu ikinci yaklaşım, temelde eğitim filozofu Heinrich Roth'un (1971) çalışmasına dayanan normatif

yaklaşımıdır. Esasen Roth, özellikle Alman eğitim sisteminde eğitimin genel amaçlarının ne olacağına yönelik olarak Alman felsefe ve eğitim geleneği arasında denge oluşturmak için eğitim ve yeterlik fikrini birleştirmiştir. Buna göre, klasik anlamda eğitim kavramı, insanın kendi öz-düzenlemesi (self-formation) ile ilgilidir ve bu öz-düzenlemenin zorunlu bir parçası, özellikle aydınlanma döneminde Kant'ın ortaya koymuş olduğu olgunluk (mündigkeit) kavramıdır. Roth bu olgunluk kavramını irdeler ve onu yeterlik kavramı ile ilişkilendirir. Ona göre olgunluk, şu üç anlamda yeterlik olarak yorumlanmalıdır: 1. Öz-yeterlik olarak - Kendi eylemlerinden sorumlu olabilme. 2. Mesleki yeterlik – Bir mesleği icra edebilme ve değerlendirebilme (Judge). 3. Sosyal yeterlik – Sosyal, toplumsal ve politik bağlarla ilgili olan sosyal alanlarda veya meslekte sorumluluk alabilme, sorumlu şekilde davranabilme ve sorumlu bir şekilde değerlendirebilme (Roth, 1971: 180; Akt: Klieme, Hartig ve Rauch, 2008: 6). Genel eğitimin bileşeni olarak yeterlik kavramını kullanan Baumert (2002) ile eğitim kavramını, yeterlik anlamında anahtar problemleri başarılı ve sorumlu bir şekilde çözebilmek olarak yorumlayan Klafki (2007), Roth'un yeterlik tanımlamasındaki normatif yaklaşımından etkilenmiştir. Burada işaret edilen üç düşünürün de ortaya koyduğu yeterlik kavramı, kişinin hayatta karşılaştığı kişisel, toplumsal ve küresel bütün problemler ile baş edebilmesini ifade eder. Buna göre yukarıda değinilen bakış açıları, geleneksel anlamdaki eğitim ile yeterlik kavramlarının birleştirilebileceğini ortaya koyar (Neumann, 2011: 15).

Yeterlik kavramının tanımlanmasındaki üçüncü yaklaşım ise, David McClelland'a kadar geri götürülen işlevsel – pragmatik yaklaşımıdır (Klieme, Hartig ve Rauch, 2008: 7). McClelland (1973) "Zekâ Yerine Yeterliğin Ölçülmesi" başlıklı makalesinde, klasik zekâ tanımlarını eleştirerek, zekânın yerine yeterliğin ölçülmesini önermiştir. McClelland, eğitimsel araştırmalarda gerçek yaşam durumlarına ilişkin kavramlar ve değerlendirme araçları ortaya koyabilmek adına yeterlik merkezli tanılamayı savunmuştur (Klieme, Hartig ve Rauch, 2008: 7). Ona göre yeterlik kavramı, işin doğası gereği ihtiyaç duyulan eylemlerin etkin ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli değerler, bilgiler ve becerileri harekete geçirme, ilişkilendirme ve fiiliyata geçirebilme yeteneğidir (Linhares vd., 2013: 265). Buradaki anlamıyla yeterlik kavramı, bir mesleğin yerine getirilmesi için kazanılması gereken belirli davranış kalıplarını etkin ve bağımsız şekilde icra edebilmeye işaret eder. Klieme ve arkadaşları McClelland'ın, bu yeterlik tanımı içerisinde, somut başarı durumlarında başarıyı yordamaya katkı sağlayacak herhangi bir

kişisel özelliğın yeterlik olarak değeriendirilebileceğini, buna karşın yeterlikle ilgili anlayışı herhangi bir teori ile ilişkilendirmek suretiyle özelleştirmemesini eleştirirler. Diğer taraftan Klieme vd. (2008: 8), bilgi ve becerilere sahip olmakla, bunları belirsiz, öngörülemez ve stresli çeşitli durumlar altında iyi şekilde kullanmak arasında önemli bir fark olduğuna (Bandura, 1990: 315) ve yeterliğin “gerçekleştirilmiş yetenekler (realized abilities)” şeklindeki tanımına (Connell, Sheridan ve Gardner, 2003: 142) değerinir. Buradan hareketle de yeterlik kavramının geçmişine bakıldığında, “gerçek hayat” vurgusunun önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. Diğer taraftan Klieme vd.’nin (2008: 8) işlevsel – pragmatik yaklaşım bağlamında işaret ettiğı iki yeterlik tanımı daha vardır. Buna göre Mayer (2003: 265), “Beceriye, kişinin bilişsel performansını destekleyen öğrenme bilgisi için var olan potansiyel; yeterliğı, bilişsel performansı destekleyen, kişinin kendi kazandığı özelleştirilmiş bilgi; uzmanlığı ise yeterliğin çok daha üst düzey bir seviyesi” şeklinde tanımlar. Ayrıca Simonton (2003: 230) da yeterliğı, belirli bir alandaki bir performans veya başarı için önemli bir bileşen içeren herhangi bir kazanılmış bilgi veya beceri olarak ortaya koyar. Yine bu yaklaşım bağlamında işaret edilen diğer bir araştırmacı da Weinert’tir. Onun tanımı aşağıda daha detaylı şekilde ele alınmıştır. Buraya kadar ortaya konulanlardan anlaşıldığı üzere işlevsel – pragmatik yaklaşımda yeterlik, gerçek hayatta kişiyi başarıya ulaştıran eğilimler olarak görülmüş ve bu anlamda onların doğuştan getirilmekle birlikte daha çok sonradan öğrenilebilir olduğuna vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla yeterliklerin, bilişsel, öğrenilebilir ve alana özgü yönleri (Neumann, 2011: 17) olmak üzere üç özelliğı ön plana çıkarılmıştır.

Yeterlik kavramı eğitim bağlamında düşünüldüğünde onun kullanımının, Franz Weinert (2001)’e kadar geri gittiğı ifade edilmektedir (<http://lexikon.stangl.eu/>). Esasında Wienert, OECD adına yaptığı araştırmasında, yeterlik kavramına ilişkin dokuz kavramı irdeler ve onların teorik ve pratik önceliklerini eğitimsel bağlamda tartışır. Ona göre, yeterlik kavramının teorik ve pratik olarak, alana özgü öğrenme, alana özgü beceri, bilgi ve stratejiler şeklinde sınırlandırılması uygundur (Weinert, 2001; Klieme ve Hartig, 2007; Akt: Neumann, 2011: 16).

Weinert (2001: 27) yeterlik kavramını şöyle tanımlar: “Yeterlik, bireylerin, belirli problemleri çözebilmek, farklı problemlerle ilgili farklı çözümleri üretmek ve bunları başarılı bir şekilde ve sorumluluk içerisinde kullanabilmeye yardımcı olan, güdüsel, iradi



ve sosyal eğilim ve becerilerinin yanı sıra, önceden sahip oldukları veya öğrenme yoluyla kazandıkları bilişsel beceri ve yeteneklerdir”.\* Bu çerçevede yeterlik, eğitim açısından gündelik ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek durumlarda geleceğe dönük ihtiyaçların başarıyla karşılanabilmesini hedefleyen, öğrenilebilir, bilişsel olarak sağlamca edinilmiş ve bilgiye dayanan yetenekler ve becerilerdir (<http://lexikon.stangl.eu/>). Diğer taraftan Klieme vd. (2003: 72) Weinert’in tanımının, “kişinin belirli problemleri başarılı bir şekilde çözebilme yeteneğini ifade eden eğilim, yani belirli bir türdeki somut ihtiyaç durumlarının üstesinden gelebilme” şeklinde de anlaşılabilirliğini belirtir. Dolayısıyla Weinert’in bu tanımındaki yeterlik, farklı yönleriyle yetenek, bilgi, anlama, beceri, eylem, deneyim ve motivasyon hususlarını da kapsamaktadır (Klieme vd., 2003: 74).

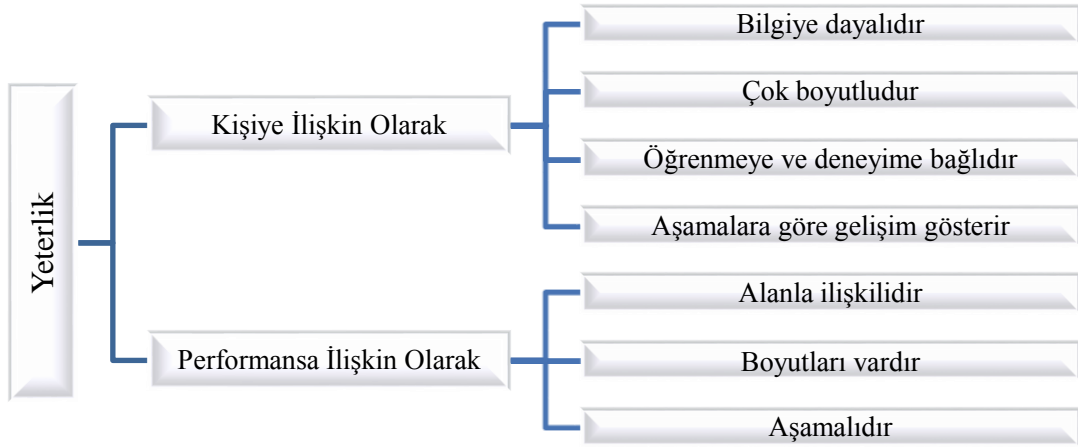
Burada işaret edilen ihtiyaçlar sayesinde yeterlikler, işlevsel olarak tanımlanabilir, öğrenilebilir ve test edilebilirler. Bu bağlamda yeterlik, bilgiyle bağlantılı olan kabiliyet ve becerilerin dışı vurulan bir uygulaması olarak hem bilginin hem de davranışın gelişmesi anlamına gelir. Böylece tecrübeler davranım sürecinde mevcut olan bilgi ve becerinin arka planında daima yansıtılır ve sürekli olarak değiştirilir. Ayrıca tanımda da işaret edildiği üzere yeterlik, sadece bilgi ve beceriyi içermez, bunun ötesinde ilgileri, güdüleri, değer yargıları ve sosyal eğilimleri de kapsar. Sosyal eğilimlerin de yeterlik kavramı ile bütünleştirilmesi, öğrenmeye ve öğrenene ilişkin yeterliklerin hem etkili bir şekilde hem de sosyal bağlamla uyumlu bir şekilde desteklenmesi gerekliliğindedir. Öte yandan yeterlik kavramı günlük anlayışta olumlu bir anlama sahip olmakla birlikte okul bağlamında o, bir şeyler yapmak için ne görünebilir ne de ölçülebilir bir koşulu olan içsel bir anlamı ifade eder. Dolayısıyla, alan içeriği yeterlik perspektifi altında ikinci sırada gelir. Yeterlikler elbette öğretilebilir bir içerik olmaksızın da vardır. Bununla birlikte öğrenmek ayrı bir şeydir. Öğrenen alana ilişkin bilgiyi tartışmak, içeriği anlamak, ilişkileri fark etmek ve yeni alanlar keşfetmek ister. Binaenaleyh bu durum, kişinin kendi kendine düşünmesi anlamına gelir. Ancak kendi kendine düşünme yeterlikle daha az

---

\* Medeni (2013: 12), çalışmasında bu tanımları Türkçe’ye şu şekilde çevirmiştir: “Bireylerin sahip oldukları veya öğrenme yoluyla kazandıkları bilişsel beceri ve yeteneklere dayanarak, çözdükleri belirli problemlerin yanı sıra, farklı durumlarda kişisel çıkarlarını gözetmeksizin fark etikleri toplumsal sorunları çözebilecek eylemleri seçme ve gerçekleştirme motivasyonudur.” Kavramın İngilizce çevirisi için bkz. Neumann, 2011: 16.

ilişkilidir, zira burada konu tam aksine noktası noktasına kontrol edilebilir uyumlu ve eğitilebilir becerilerle ilgilidir (<http://lexikon.stangl.eu/>).

Brand, Hofmeister ve Tramm (2005: 4) da yeterlik kavramının niteliklerini aşağıda şekilde gösterildiği üzere ortaya koyar. Bu şekilde gösterilen özelliklerin açıklamaları da aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 2.2.** Yeterlik Kavramının Özellikleri

**Kaynak:** Brand, Hofmeister ve Tramm, 2005: 4'ten Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere, yeterliğin kişiyle ilgili olması, onun bu yeterliğe sahip olan ya da buna sahip olması beklenen insana ilişkin bir şekilde formüle edilebilmesini ifade eder. Yeterliklerin bilgi temelli olması, ilgili davranışın duruma özgü bir şekilde üretilmesine imkân sunan yapılandırılmış bir bilgi tabanına sahip olması anlamına gelir. Bu bilgi çeşitli şekillerde mevcut olabilir ve sonradan aktive edilebilir. Bu anlamda düşünüldüğünde yeterlikler, belirli temel şemaların kişide doğuştan var olup olmadığı ya da ne oranda var olduğu dikkate alınmaksızın, öğrenme ve deneyime bağlı olarak değerlendirilebilir. Yeterlikler, sadece bilişsel ve psikomotor olarak değil, aynı zamanda motivasyona ilişkin, sosyal ve istemsel (iradi) yönleri kapsayacak şekilde çokboyutlu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yeterliklerin daha önce açıklanan kişi odaklı olması, onun bireysel öğrenme ve gelişim sürecine de işaret etmektedir ve bu anlamda yeterlik söz konusu sürecin cereyan ettiği bu gelişim aşamaları veya fazları doğrultusunda

kazanılır. Yeterlikler, sınırlandırılmış davranışlara ya da davranış alanlarına, başka bir deyişle performansa ilişkin de formüle edilebilirler. Performans alanı açısından yeterliklerin, temel alanlara özgü şekilde ele alınabileceği, ayrıca sınırlandırılmış konu, problem ve davranış alanları ile ilişkilendirilebileceği ve bundan dolayı da özel bilgi ve becerileri gerektirebileceği konusunda geniş bir fikir birliği vardır. Yetkinlik boyutlarının farklılaşmasına ilişkin, kişinin (fail) farklı etkileşim boyutları ve onun çevresi açısından, farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bağlamda yaygın olan yaklaşım ise, Roth (1971: 379) tarafından ortaya konulan pedagoji ve antropoloji üzerine kurulu alan yeterliği, sosyal yeterlik ve insani benlik yeterliğidir. Son olarak, düşüncenin yeterlikleri fitri olmasından dolayı, onlar farklı nitel özelliklerde bulunur ve böylece aşamalar halinde tanımlanabilir ve bir performans alanı olarak da anlaşılabilir. Bütün yeterlikler, öğrencilerin başarabilecekleri ancak çok da indirgenmemiş aşamalara göre belirli özelliklere ilişkin bilişsel süreç ve davranışlar tarafından özelleştirilebilir (Brand, Hofmeister ve Tramm, 2005: 5).

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere özelde yeterlik kavramı, temelde okul hayatıyla sınırlandırılacak hedefleri aşarak, çocuğun toplum içerisinde değerli ve sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi ve toplumda var olabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler olarak anlaşılmıştır. Bu noktada yeterlikler, eğitimin sisteminin genel ve özel amaçları doğrultusunda kişilerde hem geliştirilmesi hedeflenen yetenekleri, hem de kazandırılması amaçlanan, öğretilbilir, değerlendirilebilir ve şekillendirilebilir çok boyutlu çıktıları kapsamaktadır. Sonuç olarak yeterlikler, kendi aktif katıldığı süreçler sonucunda edindiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı kapsayan çeşitli donatılar olarak değerlendirilebilir. Bu donatılar, kişinin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesine, kendisini değişen şartlar ve ihtiyaçlar karşısında yeni durumlara hazırlayabilmesine ve hayatını etkin ve yetkin bir şekilde sürdürebilmesine katkı sağlar.

### **2.1.3. Yeterliğin Bileşenleri**

Yukarıda da işaret edildiği üzere yeterlik kavramı, bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, performans gibi birçok bileşenden oluşmaktadır. Bununla birlikte Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015) ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (2009) yeterliğin bileşenlerinin bilgi, beceri ve yetkinlik olmak üzere üç boyut halinde belirlendiği görülmektedir. Bu bileşenlerden ilki, yeterliğin kapsamına ilişkin bilgidir. Bilgi, verilerin

öğrenme yoluyla özümsemesidir. Herhangi bir çalışma veya araştırma alanı ile ilgili kuramsal ve/veya uygulamalı gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların bütünüdür (YÖK, 2009: 8). Bilgi, birey tarafından informal süreçlerde toplanmış ve geliştirilmiş olabilir. Bu çerçevede bilgi, gerçekler ve kavramlara ilişkin olarak deklaratif; prosedürlere, yöntem ve tekniklere ilişkin olarak süreçsel; bilginin kullanılabilmesi için gerekli şartlara ilişkin olarak da durumsal/şartsal olarak ayrılabilir. Öte yandan bilginin edinilmesinde, bilgiyi değerlendirme, muhakeme etme, imgelem yapma, seçme, soyutlamalar gösterme, indirgeme, karar verme, bir strateji belirleme ve organize etme gibi zihinsel süreçler kullanılır (Tchibozo, 2011: 195). Bu bağlamda bilgi, sınırları iyi bir şekilde belirlenmiş ve belirli bir bağlamla ilişkilendirilmiş bilişsel yapıları ifade eder. Bu bilgiler, hazır oluşturulmuş, öğretmen ya da kitap tarafından aktarılabilecek yığınlar olarak değil, öğrenciler tarafından yapılandırılmak suretiyle kazanılacak şemalar olarak değerlendirilmelidir.

Yeterlik kavramının diğer bir bileşeni de beceridir. Önceden beceri kavramıyla gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışların ve fiziksel becerilerin geliştirilmesi anlaşılırken, yeni yaklaşımlarda daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi önceliklidir (Güneş, 2012: 2). Bununla birlikte beceriler, alışkanlıklar gibi sonradan kazanılan yeterlik ve tavırlar kategorisi içerisinde yer alır. Alışkanlıklar bir taraftan kazanılarak edinilirken, diğer taraftan insanın doğuştan gelen yetenekleri üzerine inşa edilir. Dolayısıyla beceriler, alışkanlıklar gibi hallerdir, eğilimler değildir. Öte yandan bunlar, sigara içmek, dondurma yemek gibi herhangi bir haz verici bir ihtiyacın karşılanmasına dönük eylemlerden de tamamen ayrı düşünülmelidir. Beceri ve alışkanlıklar davranışın yetenek ve melekeye dönüşümünü kapsamamasına karşın, onlar hevesleri ve temayülleri kapsamaz (Götz, 1989: 11).

Güneş, Leboyer, Tardif ve Piaget ve Vygotski'nin beceri tanımlarını ortaya koyduktan sonra, bu kavrama yönelik “davranışlar bütünü” anlayışından “bilgiler ve zihinsel işlemler sistemi” olarak anlaşılmasına doğru bir dönüşümün öne çıktığına işaret eder (Güneş, 2012: 3). Öte yandan Güneş, Quiesse'ye (2007) atfen, becerinin davranış olmadığını, zira davranışın bir uyarıcıya karşı verilen tepki olduğunu belirtir. Beceri, bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını hareket geçirdiği bir süreçtir. Dolayısıyla beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı olarak geliştirilebilir.

Bu bağlamda Perrenoud'un da ifade ettiği gibi (1999, 2004) becerinin geliştirilmesi için sürekli uygulama yapılmalı, bilgilerin uygulamaya nasıl aktarılacağı, nasıl düzenleneceği, nasıl birleştirileceği, zihinsel ve fiziksel kaynakların nasıl harekete geçirileceği ve kullanılacağı vb. hususlar ilgililere gösterilmelidir (Güneş, 2012: 3).

Beceriler, devimsel (motor), şekilsel (modal) ve bileşik (ambiantial) olmak üzere üç ana kategoriye ayrılabilir.\* Devimsel beceriler, hem üretim hem de davranım türleri ile ilişkili olan yatkınlıkları kapsar. Üretim becerileri, boyama (resim), inşa etme ve genel olarak bütün üretim faaliyetlerini kapsarken; ikinci alt kategori, konuşma, yürüme, oynama, atlama, şarkı söyleme, ıslık çalma vb. davranışları kapsar. Şekilsel beceriler, temelde performansın tarzıyla ilgilidir. Bu da yine düşünme, isteme, ilgilenme, dinleme (ve bunların zıtları) gibi zihinsel olabildiği gibi; hoşlanma, nezaket, ilgi, sağduyu, cesaret, ölçülülük, adalet (ve bunların zıtları) gibi erdemler olarak isimlendirilen duygusal becerileri kapsar. Temelde bu bölümlenme Aristoteles'in zihinsel ve ahlaki erdem ayrımını dikkate alır. Son olarak, birleşik beceriler ise daha basit olan şekilsel ve devimsel becerilerin karmaşık bir kombinasyonundan ortaya çıkar. Kişinin yemekten sonra dişlerini fırçalaması, dinlenme sandalyesinde gazete okuması veya televizyon izlemesi, ayağa kalkması ve yatağa girmesi bu türden alışkanlıklardır. Bunlar hem sıradan yaşamının tekrarlayan doğası içerisinde ortaya çıkar, hem de bununla baş edebilmemize yardımcı olur (Götz, 1989: 12).

Hirt'e (2009) göre beceri, ne bilgi, ne davranış, ne de uygulama bilgisidir. Bunlar sadece becerinin kaynaklarıdır. Öğrenci bunların hepsine yeterince sahip olmayabilir ancak bir görevi yerine getirirken gerekli zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları birer birer harekete geçirmeyi öğrenmelidir. Diğer taraftan becerinin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre becerinin de düzeyi değişmektedir. Bireyler hayat boyu çeşitli becerilerini aşama aşama geliştirirler. Bu bağlamda beceriler temel, orta ve üst olmak üzere farklı "beceri düzeyleri"ne göre gruplandırılır. Her düzeyin becerileri ve öğretimi farklıdır (Güneş, 2012: 3).

---

\* Becerilerle ilgili farklı alanlara özgü tasnifler de bulunmaktadır. Örneğin beden eğitimi alanında yer alan beceri sınıflandırmaları için bkz. [http://users.metu.edu.tr/skirazci/Courses/LearningSlides/06071\\_01\\_SB.pdf](http://users.metu.edu.tr/skirazci/Courses/LearningSlides/06071_01_SB.pdf) (12.01.2017)

Alışkanlıklarla beceriler birbirinden farklıdır. Alışkanlıklar, daha şuarsuz, daha tekrarlayıcı bir niteliğe sahiptir ve davranışların az ya da çok özdeş bir şekilde yeniden ortaya çıkışını ifade eder; diğer taraftan beceriler Ryle'nin de isimlendirdiği gibi "akli/düşünme sonucu ortaya çıkan kabiliyetler"dir. Bu ayırım, davranış kazanımının farklı şekilleri ile açıklığa kavuşabilir. Beceriler eğitimin bir sonucu olmasına karşın, alışkanlıklar, egzersiz ve koşullanmanın sonucudur. Dolayısıyla beceriler, eğitim yoluyla kazanılır ve en azından bunun uygulanış sürecine ilişkin bir farkındalığı kapsar (Götz, 1989: 12).

Burada beceri kavramı ile ilgili olarak vurgulanması gereken dört husus bulunmaktadır. Birincisi, beceri, muhakeme, temyiz (ayrıt etme) ve yargılamayı ifade eden kelimenin asıl/kök anlamıyla yakından benzerlik gösterir. Burada kullanıldığı gibi, becerikli olmak, basitçe birisinin eğitim vasıtasıyla akıllıca tavır sergilemek için bir hali kazanmasını ifade eder. İkincisi, Aristoteles'in da ifade ettiği gibi, becerinin uygulanması, yetersizlikten yeterliliğe ve mükemmelliğe doğru bir süreklilik seyredir. Üçüncüsü, bir becerinin uygulaması, becerinin bir parçasını oluşturan bir görevin başarılmasını garanti etmez. Bir yarışmacı, mükemmel birisi bile olsa bir oyunda sadece kazanılmış bir beceriyi uygulayarak kazanamaz. Kazanılmış bir becerinin egzersizi olan oynama, bir görev eylemidir, başarıyı ifade eden bir eylem değildir. Dördüncüsü, beceri pratik ile kazanılmış olsa bile pratik, psikolojik ve nörolojik olarak, ölçüsü failde Allah vergisine bağlı olarak değişebilen, doğuştan getirilen bir yeteneğin uygulamaya geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi olarak anlaşılmalıdır (Götz, 1989: 12-13).

Yeterliğin diğer bir bileşeni de yetkinliktir. Yetkinlik, bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilmeyi ifade eder. Türkiye Yükseköğretim Yeterlik Çerçevesi kapsamında "yetkinlik", bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik boyutları şeklinde tanımlanmıştır (YÖK, 2009: 10).

Sonuç olarak yeterlik kavramı, çeşitli bileşenleri kapsar. Bu çerçevede yeterlik merkezli programlarda, yeterlikler belirlenen bileşenleri kapsayacak şekilde somutlaştırılarak ifade edilmelidir.

## **2.2. Beceri Merkezli Eğitimin Kuramsal Çerçevesi**

Beceri merkezli öğrenme, Avrupa’da özellikle Almanya ve Avusturya özelinde derinlemesine tartışılmıştır. Bu durumun arkasında, iki ülkenin 2000 yılındaki PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) sonuçlarında -“PISA Şoku” şeklinde adlandırdıkları- başarısızlık yatmaktadır. Bu sonuçlara göre her iki ülke de eğitim programlarını yeterlik merkezli bir bakışla yapılandırmaya ihtiyaç duymuştur. Böylece “girdi odaklı eğitimden çıktı odaklı eğitime” doğru bir geçişe yönelmişlerdir (Medeni, 2013: 11). Beceri merkezli öğrenme, Avrupa Birliği üyelik süreci ve üye ülkelerindeki tartışmalarla paralel şekilde ülkemizde de tartışılmaya başlanmıştır. Bu konuda Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi kararları, Avrupa Birliği İlerleme Raporları’nda, Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’nde yer alan ifadeler bu konuda oldukça dikkat çekicidir. Bahsedilen kararlarda vatandaşların bilgi, beceri ve yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesinin, sosyal bütünlüğün geliştirilebilmesi bakımından önemli bir argüman olarak değerlendirildiği söylenebilir (Gözübüyük Tamer, 2013: 44). Ne var ki yeterliliğe dayalı eğitim anlayışı ülkemizde ağırlıklı olarak yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitim ve ağırlıklı olarak yükseköğretim kapsamında değerlendirilmiştir. Buna karşın bahsi geçen anlayışın, formal eğitimin önemli kısmını oluşturan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde programlara henüz şimdilerde yansıtıldığı, ancak bunun da sağlam bir bilimsel ve kuramsal temele sahip olmadığı görülmektedir. Bu kritik değişimin arkasında Almanya ve Avusturya’da yaşanan şoka benzer olarak, PISA 2015 yılı sonuçlarında 15 yaş grubu Türk öğrencilerin ölçülen beceri alanlarında başarı düzeylerinin oldukça gerilerde olmasının etkili olduğu söylenebilir (OECD, 2016: 320-355). Bu bağlamda ülkemizdeki mevcut durumun yeniden gözden geçirilmesi ve var olan problemleri giderecek çözüm yollarının araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda öncelikle beceri merkezli eğitime ilişkin teorik bir temelin inşa edilmesi önemli bir gerekliliktir.

### **2.2.1. Beceri Merkezli Eğitimin Ortaya Çıkışı**

Yeterlik temelli eğitim, 1960’lardan itibaren Amerika ve Kanada’da mesleki eğitim alanında ortaya çıkmış ve 1980’lerde ise Avrupa’da artan bir şekilde yaygınlık kazanmıştır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında Avrupa’da o dönemde yaşanan ekonomik kriz, işsizlik ve okul bunalımının önemli etkisi olmuştur (Tchibozo, 2011: 193). Bu

noktadan hareketle yeterlik temelli eğitim, işe yaramaz ve sosyo-ekonomik gelişmelere ilgisiz kalan eğitim programlarına bir karşı tepki olarak yorumlanabilir (Mulder, 2012b: 319). Eğitimsel bir anlayış olarak bu yaklaşım 1990'lardan itibaren genel eğitimde, şimdilerde ise ilk orta ve üniversite öğretiminde merkezi bir yer işgal etmektedir. Onun önemli ilkelerinden birisi, öğrenenlere karmaşık durumların üstesinden gelmek için bilgi de dâhil olmak üzere çeşitli içsel ve dışsal kaynakları harekete geçirebilme becerisi kazandırmaktır (Tchibozo, 2011: 193). Yeterlik merkezli eğitim ile iş dünyası arasında ilişki kuran Edwards (2016), makalesinde bu yaklaşımın ortaya çıkışında Foucault'un (1980) bilgi ve iktidar arasında kurduğu ilişkiye atıfta bulunur. Bu görüşe göre, güce hâkim konumda bulunan yetkenin kendi bilgisini inşa edeceğine dayanır. Bu çerçevede gerek devlet politikalarında gerekse yönetsel süreçlerde önemli bir güce sahip olan iş dünyası, ihtiyaç duyduğu nitelikleri yeterlik kavramıyla ortaya koymuş ve bu anlayışın eğitim programlarında merkeze alınması talebini ilgililere yöneltmiştir. Dolayısıyla bu eğitim anlayışının ortaya çıkmasında, iktidarın kendi bilgisini üreterek onu ilgili alanda kullanıma sunmasının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Edwards, 2016: 247).

Yukarıda ağırlıklı olarak kavramsal temellendirilmesi yapılan beceri merkezli eğitime ilişkin olarak Mulder (2012a: 307), bu anlayışın temelde anahtar bir eğitim felsefesi olduğunu, bu felsefenin çekirdek kavramının da yeterlik olduğunu dile getirir. Bununla birlikte yeterlik merkezli eğitimin, tam anlamıyla bir yaklaşım olarak kuramsallaştığı da söylenemez (Mulder, 2016: 17). Bu konuda en geniş literatüre sahip olan Almanya'da dâhil olmak üzere, ilgili alanyazında beceri merkezli öğrenmenin, doğrudan bir öğrenme kuramı olarak ele alındığı çalışma bulunmamakta, daha çok onun eğitime nasıl yansıtılacağı ile ilgili yayınlar yer almaktadır (Paechter, Stock, Schmölzer-Eibinger vd., 2012; Jude, Hartig, Klieme, 2008; Klieme, Hartig, Leutner, 2008; Michelsen ve Rieckmann, 2014; Mulder, 2012a; Mulder, 2012b, Mulder, 2016; Tchibozo, 2011; Edwards, 2016). Bu çalışmalarda da özet olarak, çoğunlukla yeterlik kavramının tanımı, yeterliklerin programdaki somut göstergeleri bakımından eğitim standartları olarak nasıl ifade edileceği, beceri merkezli programların nasıl hazırlanacağı ve bu programlara göre hazırlanmış derslerde nasıl bir öğretim yapılacağı vb. konular ele alınmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, beceri merkezli eğitimin/öğrenmenin daha çok bir program yaklaşımı olarak anlaşıldığı söylenebilir.



Öte yandan bu yaklaşımla benzerlik gösterse de daha ziyade ortaöğretim, yükseköğretim ve meslek eğitiminde yararlanılan yetkinlik temelli öğrenme (competency-based learning), öğrencilerin eğitimleri boyunca öğrenmeleri beklenen bilgi ve becerileri kazandıklarını göstermelerine dayanan öğretim, değerlendirme, derecelendirme ve akademik raporlama sistemlerine işaret eder. Kamu okullarında yetkinlik temelli sistemler, akademik beklentileri belirlemek ve belirli bir ders, konu alanı ya da başarı düzeyindeki “yetkinlik” veya “uzmanlık”ı tanımlamak için kullanılır. Yetkinlik temelli öğrenmenin genel amacı, öğrencilerin okulda, yükseköğretimde, kariyerlerinde ve yetişkinlik dönemlerinde başarılı olmaları için hayati olduğu varsayılan bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Eğer öğrenci beklenen öğrenme çıktıları karşılamak konusunda başarılı olursa, ilave öğretim, uygulama süresi, yetkinliği sağlayabilmek ya da beklenen standartları karşılamak için akademik destek alır (The Glossary of Education Reform). Ayrıca diğer bir sözlükte “competency-based instruction” kavramı, öğrencilerin rekabetçi olmayan şartlarda, bireysel hedefleri doğrultusunda kendi tempolarında çalıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen öğrencilerle uygun hedefler belirlemek ve hedefler doğrultusundaki ilerleyişini takip etmek için çalışır (APA, 2015: 220).

Beceri merkezli eğitim, bilgiye ve kültürel mirası aktarmaya önem veren eğitim geleneğini küçük görmez, bunun aksine yeterliklerin gelişimini önemser. Yeterlik öğretiminin iki yönden başarılı sonuçlar ortaya koyacağı savunulabilir. Bu çerçevede bir taraftan, öğrenenin belirli bir eylem durumu içerisinde yapılandırmacı bir bakışla kendi yeteneklerini geliştirmesi için hedeflere ulaşmasını amaçlayan davranış boyutuna yer verilirken, öte yandan yine bu yapılandırma sürecinde rol oynayan anlam(a)lara, ilgi ve güdülere yer verilir (Tchibozo, 2011: 194). Dolayısıyla beceri yaklaşımı daha somut, daha aktif ve daha kalıcı bir öğrenmeyi sağlar. Bu gerçekten hareketle, özellikle Avrupa ülkelerindeki eğitim programları temelde öğrencilere, bir becerinin nasıl ve niçin kullanıldığı, bunu yeni bir durumda uygulamak için neler gerektiğini ve onun ileriki bir zamanda nasıl geliştirileceğini öğretmeye öncelik verir. Kısaca beceri merkezli eğitimde, öğrencinin okulda öğrendiklerini yeni iş ve görevlerde, karmaşık durumlarda hayat boyu kullanma yeteneğinin geliştirilmesine önem verilir (Güneş, 2012: 3).

Beceri merkezli eğitimin amacı, öğrenenin bir işi yapma gücüne ulaşmasını sağlamaktır. Beceri öğretimi bilgi öğretiminden farklıdır. Buradan hareketle beceri öğretiminde önce kazandırılmak istenen beceriye ilişkin bilgiler sunulur, onun amacı açıklanır, ardından çeşitli etkinlik, proje ve görevler verilerek beceriyi kullanmasına fırsatlar sunulur. Bu kapsamda öğrencilerin verilen bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak beceriyi geliştirmesi gerekir. Buna karşın öğrencinin bilgileri anlamadığı ve zihninde yapılandıramaması durumunda, beceriyi geliştiremeyeceği unutulmamalıdır (Bissonnette ve Richard, 2001; Saskatchewan, 2001; Akt: Güneş, 201: 5).

Beceri merkezli öğrenmenin öne çıkan belirgin özellikleri arasında şunlar zikredilebilir (Comenius LLP, 2015: 5): 1. Bireysel (öğrenen merkezli) öğrenme. 2. Keşfetme, yaşayarak öğrenme. 3. Anlamli bağlam, interaktif işbirliği. 4. Disiplinlerarası beceriler edinme. 5. Yansıtıcı değerlendirme. Bu özellikler kısaca açıklanacak olursa, ilk olarak, beceri merkezli öğrenme, diğer hususlarda da ifade edildiği üzere, öğrenen merkezli bir öğrenme sürecine vurgu yapar. Bu çerçevede, yeterlikleri kazanırken öğrenen, bir nesne değil, özne konumundadır. İkinci olarak, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi beceri merkezli öğrenme, daha önce de ifade edildiği üzere, öğrenenin kendi bilgisini kendi tecrübeleri doğrultusunda oluşturmasına önem atfeder. Bu anlamda öğrenen, yeterlik kazanma sürecinin öznesi konumundadır. Üçüncü olarak, beceri merkezli eğitimde öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak yeterliklerin, belirli bir bağlamla ilişkilendirilerek sunulması beklenir. Böylece öğrenen, söz konusu yeterlikleri hangi doğrudan ve dolaylı bağlamlarda kullanabileceğini ve onu hangi durumlara transfer edebileceğini kavrar. Yine belirlenen bu bağlamlarda da öğrenenin, akranlar, eğitimciler ve uzmanlar vb. ile etkileşim kurması sağlanmalıdır. Dördüncü olarak beceri merkezli eğitimde önce programlar üzeri temel yeterlikler belirlenir, sonrasında alana özgü alt yeterlikler tespit edilir ve bunlar ilişkilendirilir. Buna göre öğrenenlerin yeterlikleri, disiplinlerarası bir yaklaşımla öğrenmeleri sağlanır. Son olarak, beceri merkezli öğrenmenin önemli özelliklerinden bir diğeri yansıtıcı değerlendirmedir. Buna göre yeterliklerin kazanılması sürecinde öğrenenin, sorumluluk alması ve bu bilinç içerisinde öz-değerlendirme yapmasını ifade eder. Dolayısıyla öğrenenin hem süreç içerisinde hem de sonraki hayatında öz-değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerisi kazanması sağlanır.

Sonuç olarak, beceri (yeterlik) merkezli eğitim anlayışı öğrenene, günümüz bilgi toplumunda sınırları kestirilemeyecek bir hal alan bilginin yığınlar şeklinde aktarılmasına karşı çıkar. Bunun yerine öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olabilecek, onun bilgiye ulaşabilmesine imkân sağlayabilecek bugünün toplum şartlarına uygun beceri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu anlayışı, bilgi-konu merkezli anlayıştan ayıran en temel unsur, programların belirlenen temel yeterlikler üzerine inşa edilmesi ve öğrencilerden bu becerilere sahip olmalarının amaçlanmasıdır. Söz konusu yaklaşımla ilgili farklı eleştiriler getirilmekle birlikte, bunun eğitim sistemine sunabileceği fırsatlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yaklaşım, genel eğitimde ve ahlak eğitiminde eksik ve zayıf yönler giderilmek suretiyle etkili bir şekilde kullanılabilir.

### **2.2.2. Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Beceri Merkezli Eğitime Etkisi**

Beceri merkezli yaklaşımların ortaya çıkmasında kuşkusuz onlara temel oluşturan öğrenci merkezli eğitim anlayışının etkisi büyüktür. Bu anlayışın sistemleşmesinde rol oynayan eğitim felsefecisi ise Dewey'dir. Darwin'in görüşlerinden önemli ölçüde etkilenen Dewey, geleneksel olan unsurların çoğunu reddetmiş ya da onları evrim düşüncesi çerçevesinde uyarlayarak felsefede yeniden yapılandırmayı benimsemiştir. Dewey'in felsefesi, eylemleri deneyimle eş tutması ve bilmeyi deneyime dayandırması bakımından deneyselcilik; pragmatizm çizgisinde düşünce ve eğilimleri gerçek yaşamdaki sonuçlarıyla ölçmesi bakımından eylemsel faydacılık ve bunları araçlar olarak belirlenmesi bakımından da araçsalcılık olarak bilinir (Bakır, 2012: 14)

Dewey, insan merkezli bir bakış açısıyla bilginin sosyolojik boyutundan bireysel boyutuna inerek onu bireyler üzerinden toplum geneline ulaştırmak ve ona evrensel bir karakter kazandırmak ister. Bu amaç uğruna da bilgiyi sürekli değişen ve gelişen dünyada ilerlemenin bir aracı olarak görür. İlerlemecilik olarak bilinen bu anlayışa, uygarlığın geleceğini, bilimsel düşünme alışkanlığının yaygınlaşmasına bağlar. Bilginin anlaşılmasına yönelik böyle bir bakış, değişen dünyada eskiyen değerlerin yerine yenisinin konulması gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır (Bakır, 2012: 6).

Dewey'e göre eğitim, gerek öğrencilere karşı demokratik bir tavır benimsemeli, gerekse böyle bir bilinci öğrencilere de kazandırmak suretiyle demokratik bir toplumun inşasına katkı sunmalıdır. Demokratik eğitim düşüncesi çerçevesinde Dewey (2011: 40), ilerlemeci eğitim anlayışının otokratik düşüncenin baskın olduğu demokratik idealler ile

daha iyi bir uyum içerisinde olmasından ve geleneksel anlayışın yöntemlerin aksine daha insancıl yöntemler kullanmasından dolayı tercih edilebilir olduğunu iddia eder.

Dewey'e (2011: 33) göre eğitim, deneyim içerisinde, deneyim yoluyla ve deneyim için bir gelişim sürecidir. Bundan dolayı da deneyimin ne olduğu konusunda açık ve net tanımlar bulunması gerekir. Eğer deneyim, sonuçta konu ağı, öğretim ve disiplin yöntemleri, okulun fiziksel araç-gereçleri ve toplumsal örgütlenmesi hakkında kararlar vermeye yönelik bir plan ortaya çıkaracak şekilde algılanmaz ise, o zaman her şey havada kalır.

Dewey'in ortaya koyduğu öğrenci merkezli eğitim, yöntem ve içerik bakımından yapılandırmacı yaklaşım ile oldukça yakınlık göstermektedir. Özellikle Dewey'in öğrenci merkezli eğitim anlayışındaki öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını hedefleyen aktif öğrenme stratejisi ile düşünme ve öğrenme biçimleri, yapılandırmacı yaklaşımın ana temasını oluşturur. Ayrıca Dewey'in bilginin dışarıdan edinebilecek bir şey olmayıp doğal ve toplumsal alanda eylemlere aktif katılımı kazanılacağına ilişkin görüşleri de yapılandırmacılıkla benzerlik gösterir (Bakır, 2012: 54).

Yapılandırmacı yaklaşımla beceri merkezli yaklaşım arasında da önemli benzerlikler vardır. Ziegler, Stern ve Neubauer (2012: 17-18), bilişsel öğretme-öğrenme yaklaşımı perspektifinden ele aldıkları makalelerinde, kimsenin bir tarayıcı yahut kayıt makinesi gibi olamayacağına değinir. Bu çerçevede herhangi bir bilginin, bir kişiden diğerine basitçe aktarılmasının imkânsızlığına, insanın aslında herhangi bir bilgiyi öğrenme sürecinde pasif bir alıcı olmadığına ve bunun aksine onu kendi tecrübesi doğrultusunda zihninde yapılandırarak edindiğine işaret eder. Dolayısıyla yeterlik de bu yapılandırılmış bilgi şemalarının bir sonucu olarak kazanılmaktadır. Buradan hareketle Ziegler vd. yeterliklerin esasında zihinsel bir bilgi yapısının sonucu olarak ortaya çıktığını vurgular. Bu bakış açısı bir anlamda, beceri merkezli öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme arasındaki ilişkiye işaret eder.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı öğrenme, beceri merkezli öğrenmenin önemli dayanaklarından birisini oluşturmaktadır. Bu anlayışın temel vurgusu, öğrencilerin bilgilerini deneyim ve buluş ile yapılandırması üzerinedir. Diğer taraftan beceri merkezli öğrenmede, öğrenenin becerileri geliştirmesi, uygulama denemeleri yapması ve göstermesi sağlanır. Bu noktadan hareketle eğitimcilerin,

kazandırılması amaçlanan becerileri gerçekçi ve teşvik edici bir bağlamda sunması, göstermesi, bunların eyleme dönüştürülmesi için uygun imkânlar oluşturması beklenir. Diğer taraftan yapılandırmacı yaklaşımda yer alan değer bileşeni, beceri merkezli öğrenme için de dikkate değer bir husustur. Buna göre öğrenenin duygularından ve heveslerinden faydalanarak oluşturulacak öğrenme tecrübeleri, öğrenen açısından daha yoğun ve sürdürülebilir olacaktır. Dahası, değer öğrenen tarafından içselleştirilmesi ve anlamlandırılması, ona kendi değer ve inançlarının farkına varması için yardımcı olabilir (Comenius LLP, 2015: 5).

Beceri merkezli eğitim çıktı temelli eğitimle de ilişkilidir. Yeterlik merkezli programlar hazırlanırken, belirli meslekler analiz edilir, öğrencilerin bir işi etkili bir şekilde nasıl yapabileceğine ilişkin ihtiyaçlar ortaya konur, önemli görevleri icra edebilme ve problemleri çözebilme için nasıl hareket edileceği belirlenir. Bu bağlamda yeterlik merkezli eğitim, yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, program sonucunda ulaşılmaması gereken çıktıları odaklanır. Buna karşın, girdi temelli eğitimde öğretmenler ve uzmanlar programın içeriğini bizatihi kendileri belirler. Bu eğitim anlayışında öğretmen ve konu eğitim sürecinin merkezindedir ve tek yönlü-bilim odaklı (pratiğin göz ardı edildiği) bir yaklaşım benimsenir. Başka bir deyişle öğrenenler birçok şey bilirler, fakat bilgilerini uygulamaya geçirmeleri çoğu zaman mümkün olmaz (Mulder, 2012a: 305). Dolayısıyla bu eğitim anlayışının, temel vurgu noktası açısından çıktı temelli eğitim ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

### **2.2.3. Beceri Merkezli Eğitime Yöneltilen Eleştiriler**

Beceri merkezli eğitimin mesleki eğitimde uygulanması ile ilgili birtakım eleştiriler de söz konusudur. Bu eleştiriler, beceri merkezli öğrenmenin diğer eğitim düzeyleri için de genelleştirilebilir. Beceri merkezli eğitime yönelik ilk eleştiri, beceri merkezli öğrenmenin temele aldığı yeterlik, bir özelliğin teorik yönünden ziyade davranış boyutunu öne çıkarıldığı beceriyi ifade eder. Bu yönüyle söz konusu kavramda davranışçı yaklaşıma ilişkin bir gönderme söz konusudur. Buna karşın beceri merkezli öğrenmede hedefler belirlenirken, bilişsel yaklaşım da dâhil olmak üzere, farklı kaynaklardan gelen girdiler birleştirilir (Hébrard, 2013: 114). Bu noktadan hareketle Crahay (2006: 27: Akt: Hébrard, 2013: 114) da yeterlik kavramının bilimsel olarak belirli bir teoriye dayanmadığını ve bilişsel yaklaşımın ona kendi temel ilkeleriyle tutarsız bir şekilde atıfta

bulduğunu dile getirmiştir. Yine Hébrard (2013: 114); Stroobants (1993, 1998), Brochier (2002), Dolz ve Ollagnier (2002)'in dile getirdiği, bu kavramın sürekli eğitimin yanında temel eğitimde de kullanılmasına da eleştirilen bir husus olarak atıfta bulunur.

İkinci bir eleştiri olarak Hébrard (2013: 114-115), yeterlik kavramı üzerinde bir fikir birliğine ulaşılmamış olmasını ve onun açık-net bir şekilde tanımlanmamış olmasını dile getirir. Bu bağlamda yeterlik kavramının, bilgi ve nitelik (qualification) gibi farklı kavramları yerine kullanılmasına işaret eder. Buna karşın yeterlik kavramında bağlam, bağlamla ilişkilendirme önemli iken, bilgide böyle bir bağlamla ilişkilendirme hususu söz konusu değildir ve o soyuttur (Barbier, 1996: Akt: Hébrard, 2013: 114). Aynı şekilde Hébrard (2013: 115), bu niteliklerin bazı paydaşların fikir birliği ile belirlendiğini, onların geleneksel olarak kabul edildiğini; oysa yeterliklerin bireye ve duruma özgü olduğunu, genel bir kabulle kazanılmadığını ve sürekli geliştirilmesi gerektiğini dile getirir. Daha sonra o, bu eleştirilere cevap olarak sosyal yapılandırmacılık temelinde sanal ve gerçek yeterlikler şeklinde ayrımı öngören ikinci bir yeterlik tanımına (Jonnaert, 2002: 39) atıfta bulunur ve bu bakış açısının da eğitimsel anlamda oldukça tartışılır olduğunu ifade eder. Ona göre Jonnaert'in yeterlik tasnifindeki sanal yeterlikler doğrudan gözlemlenebilir olmasa da onlar performans veya eylemlerde açığa çıkmaktadır.

Bunlardan farklı olarak Medeni (2013: 15), yeterlik anlayışında, dersteki işlevsel bilginin, bu yaklaşımın sunduğu öğrenim sonuçlarına indirgenmesinden dolayı klasik anlamda eğitim (Bildung) kavramını değişime uğratmasından, eğitimin daha ziyade işlevsel ve ekonomik bir fonksiyona indirgenmesinden, din ve ahlak eğitiminde manevi boyuttan kaynaklanan algılanamayacak ve ölçülemeyecek birçok beceri ve yeterlikleri yeterlik yaklaşımının kapsayamayacağı bakımından da eleştiriler olduğunu dile getirmektedir.

### **2. 3. Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Yaklaşımın İmkânı**

Ahlak eğitiminin nihai anlamda ahlaki olgunluğu oluşturan becerilerin geliştirilmesi amacına hizmet etmesi beklenir. Bu çerçevede bugünün ahlak eğitiminde düşünülmesi gereken öncelikli husus, çocuklara hangi ahlaki değerlerin kazandırılacağı değil, programın hangi temel ahlaki yeterlikleri öğrencilere kazandırması gerektiğinin ortaya konulmasıdır. Bu çerçevede ahlak eğitiminde beceri merkezli bir eğitim/öğrenme yaklaşımının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Şu halde beceri merkezli bir ahlak eğitiminin nasıl geliştirileceği konusunda bir yöntemin ortaya konulması öncelikli

bir hal almaktadır. Bu kapsamda eğitim politikacıları ve programcılarının böyle bir modelin inşası için bütün alanların dikkate alındığı temel alan yeterliklerini ve özelde ahlak eğitimi alanına özgü yeterlikleri belirlemeye dönük çalışmalarına odaklanması önemlidir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin sınırsız bir bilgi yükü altında ezilmelerinin önüne geçebilecek, aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeye, sonuçta anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmelerine imkân sunabilecektir. Bu çerçevede aşağıda önce erdem ve beceri arasındaki benzer ve farklı yönler irdelenmiş, sonrasında ise ahlaki yeterlik kavramının ne anlama geldiği ve ahlak eğitiminde beceri merkezli eğitimin imkânı tartışılmıştır.

### **2.3.1. Erdem ile Beceri Kavramı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Erdem ile beceri aşağıdaki hususlar bakımından birbirinden farklılık arz eder (Zagzebski, 1996, 106-116; Ransom, 2009: 16-20). Buna göre beceriler daha çok eylemin etkililiği ile ilişkilirken; erdemler beceri değildir ve güçlü bir şekilde güdüsel yapı ile ilişkilidir. İkinci olarak, erdemler uygun durumlarda tecrübe edilmediğinde sahip olunamazken; beceriler kazanılırsa, istendiğinde deneyimlenen ya da deneyimlenemeyen “yalın yetenekler (only capacities)”dir (Zagzebski, 1996: 117). Söz konusu ayrıma ilişkin olarak, beceri, sergilenmesi zor bir eylem türüyken, erdem daha çok zıt eğilimlerden (fazilet-rezilet) dolayı zor durumlarda ustaca davranmakla ilişkilidir. Başka bir deyişle, bir becerinin zorluğu, teknik zorluğa bağlı olarak dışsal bir nedenden kaynaklanırken; bir erdem zorluğu ise motivasyona bağlı olduğundan içsel bir nedenden kaynaklanmaktadır. Ayrıca erdemler unutulabilir olmasına karşın beceriler unutulamazdır (Wallace, 1978: 46, Roberts, 1984: 240). Diğer taraftan kişinin becerileri kendi arzusuyla yapmamayı tercih etmesinde beceri açısından herhangi bir problem ortaya çıkmaz, ancak erdemleri uygulamayı terk etmesi kişinin erdemli insan niteliğinden ödün vermiş olacağını ifade eder (Zagzebski, 1996: 110; Broadie, 1991: 89). Ayrıca beceri belirli bir standardı karşıladığı takdirde o tatmin edici olarak görülür, oysa erdemde aslanan erdem kişinin kalıcı bir karakter haline dönüşmesidir ki bu da birçok ilave nitelikleri gerektirir (Zagzebski 1996: 111). Öte yandan, becerikli bir kişi yaptığı bir işte becerileri uygulamadığında veya uygulamak istemediğinde, bu onun beceriksizliği anlamında gelmez, oysa aynı durum erdemler söz konusu olduğunda kişinin erdemsizliği söz konusu olur (Broadie, 1991: 83). Diğer bir husus da, belirli olumsuz durumlar

karşısında becerinin sergilenmemesi aleyhte bir durum değildir, oysa bu durum aynı şekilde erdemler açısından olumsuz bir durum arz eder (Broadie, 1991: 89; Zagzebski, 1996: 112). Son olarak, erdem aynı zamanda zıttı olan bir rezilete sahiptir (örneğin cesaret erdeminin zıttı korkaklıktır), ancak beceri için böyle bir durum söz konusu değildir. Bir becerinin sergilenmesi, becerinin kendisi açısından dışsal bir değere sahipken, bir erdem içsel olarak değerlidir (Zagzebski, 1996: 112–13).

Buna karşın Zagzebski (1996: 113), ahlaki becerinin, erdemın uygulanmasında yardımcı bir rol oynayabileceğini söyler. Buna göre, örneğin işkenceye nasıl karşı konulacağını bilme becerisi sayesinde cesaret erdemi, yakını kaybetmiş olan birisine nasıl konuşulacağını bilme becerisi sayesinde merhamet erdemi işe koşulmuş olur, cömertlik erdemi ise başkalarına onları incitmeyecek şekilde davranma becerisi sayesinde işe koşulmuş olur. Ahlaki erdemler onlarla ilişkili olan birçok veya birkaç beceriye sahip olabilir veya belki hiçbirisine sahip olmayabilir (1996: 113).

Ahlaki beceriler söz konusu olduğunda erdemler, becerilerden daha geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir, oysa beceriler daha çok konuya, bağlama ve role özgü olma eğilimindedir (1996: 115). Erdemli olmak üzere güdülenmiş bir kişi, erdeme uygun olarak beklenen davranışları yapmaya isteklidir ve eylem halinde gerekli olan becerileri öğrenmeye ve sürdürmeye güdülenmiş olacaktır (1996: 115). Bununla birlikte Zagzebski, bir eyleyenin davranış halinde etkili olacak becerilere sahip değilken aynı anda güdülse bileşenlere sahip olmasının prensipte mümkün olduğunu söyler. Ama yine de bu, eyleyenin (failin) söz konusunu erdeme sahip olmadığı anlamına gelmez, çünkü erdem aslında etkinlikten ziyade motivasyonda bulunur.

Genel anlamda insanı ahlaklı davranmaya yöneltecek bireysel bir ahlak becerinin varlığı ve ahlaki kararlar alma sürecinde faal olan çeşitli yardımcı becerilerden farklılığı durumunu sorgulayan Götz (1989: 13), makalesinde ahlakla ilgili bütün öğrenmelerin kazanılmış tavırlar olduğunu ve bu konuda yapılacak sorgulamanın da kişinin bu nitelikleri nasıl kazandığına bağlı olduğunu ifade eder. Bu çerçevede Götz, nasıl kendiliğinden bir basketbol oynama becerisi yoksa kendiliğinden de bir ahlak becerisi yoktur; buna karşın belirli bir durumda amaca hizmet edecek belirli becerilerin birleşimi söz konusudur.



Götz (1989: 14) böyle bir başat becerinin varlığını, şu örnekle ortaya koyar: Ahlaki davranış için gerekli olan çoğu beceriye sahip olmak, fail iradenin onları uygulayacağını garanti etmek için yeterli değildir, başka bir deyişle kişi bu becerileri uygulamaya geçirmedeği takdirde ahlaki davranmış olmaz. Bununla birlikte her ne kadar ahlak da dâhil olmak üzere herhangi bir durumda en çok ihtiyaç duyulan bir beceri olsa da, temel bir ahlak becerisi olarak burada aranılan şey, uygun olduğuna karar verilen davranışları uygulamaya geçirebilme (yetisi) olan irade de değildir. Bu noktada Götz, tekniğin ötesine geçebilmeyi belirten deha ve bunun bir göstergesi olarak, onun sergilenmesi esnasında her bir beceriyi kullanmayı ifade eden stil kavramlarına atıfta bulunur. Deha doğuştan getirilen veya bazen (kesb ile) bir beceri haline getirilen yeteneği; benzer becerileri beklenen performansta sentezleme becerisini ifade eder. Buradan hareketle Kant'a (1987: 174-178) atfen Götz, dâhiliğin öğretilebilir olmayıp geliştirilebilir olmasının, onun doğuştan olsa bile, bir beceri haline getirilebilme imkânına sahip olduğu gerçeğini ispatladığını söyler. Binaenaleyh, bazı ressamın büyük ustalıklar başarırken diğerlerinin karanlıkta (bilinmezlikte) ağır adımlarla ilerlemesinde, kısmen yeteneklerdeki ve eğitimlerdeki farklılığın, kısmen de sosyokültürel şartlardaki farklılaşmanın rol oynadığını söyler. Bu örneğin ahlak için de paralel bir şekilde uygulanabileceğini ifade eder. Buradan hareketle de Götz, ahlaki bir hayat sürmeye ihtiyaç duyulan belirli becerilerin, bunu yapmaya patolojik ve sosyal olarak engeli olmayan bir kişi tarafından geliştirilebilir bir mahiyet arz ettiğini belirtir. Bu çerçevede ahlaki bir hayatın yaşanmasında bütün yardımcı yetenekleri düzenleme becerisinin geliştirilmesinde kişide onun ne miktarda var olduğuna ve teorik anlamda sunulan eğitimin çokluğuna bakılmaksızın ayırt edici hususun bu yeteneğin egzersizinin yapılması olduğunu belirtir (Götz, 1989: 15).

Ahlakın, beceri ve yeterlik açısından değerlendirilebileceğine ilişkin değinilmesi gereken diğer bir araştırmacı da Lind'dir (1978, 1982, 2008). Lind, Nowak ile kaleme aldıkları bir makalesinde (2015: 139-153) Kohlberg'in ahlaki yeterlik anlayışının sadece içsel ilkelere dayanmasından dolayı eksik olduğunu vurgular ve ahlakın hem içsel hem de dışsal boyutları kapsamaya gerektiğine işaret ederler. Bu noktadan hareketle Nowak ve Lind (2015: 151) ahlaki yeterlik (moral competence), Kohlberg'in anlayışından geliştirilen yeni Sokratesçi bir bakış açısıyla, içsel ahlaki ilkelere dayanan kararlar alabilme, bu ilkeler doğrultusunda yargılama yapabilme ve bu yargılarla uyumlu bir davranış

geliştirebilme olarak değerlendirmektedir. Bu anlamda buradaki yeterlik Kohlberg'in ortaya koyduğu ahlaki yeterlik tanımından daha geniş bir kapsamı içine aldığı söylenebilir.

Meslek öncesi ahlaki yeterliğin öğretilmesi konusunu ele alan Kole (2009: 43) de ahlaki yeterliğin, bilgi, beceri ve tutumların bütünleşmiş bir kümesi olarak düşünülebileceğini ve öz-yansıtmanın (self reflection) de kişinin kendi ahlaki gelişimine bu kümeyi entegre edebilmesinde önemli rol oynadığını ifade eder. Bununla birlikte Kole, ahlak psikolojisi bakış açısıyla bu kümenin neyi kapsadığını ortaya koymak için Rest ve Narvaez (1995)'in ortaya koyduğu dört bileşen modeline atıfta bulunur ve bu modeldeki ahlaki davranışları gerçek hayata ilişkin olarak somutlaştırır. Bu çerçevede ahlaki yeterlik, bir ahlaki telakkiler kümesine işaret eder. O, sadece ahlaken iyi-kötüye veya doğru-yanlışla ilişkin bilgiyi içermez, aynı zamanda eleştirel ahlaki düşünme, muhakeme ve yargı becerilerini, ahlaki bağlılığı ve ahlaki karakteri de kapsar. Ayrıca ahlaki yeterlik, bu bilgi, beceri ve tutumların takip edilmesi gereken herhangi bir (mesleki) durumdaki gerçek eylemlere odaklanır. Sözler veya iyi niyetler yeterli olmaz. Dolayısıyla ahlaki yeterlik bağlamında kişinin göstermesi beklenen husus, bu bilgi, beceri ve yetenekleri, kişiye özel eylem ve övülesi tutumlar yoluyla (mesleki) hayatında uygulamaya geçirmesidir.

Öte yandan Kole (2009: 244) literatürde “yeterlik” kavramına ilişkin farklı tanımların olduğunu, buna karşın kendisinin, kavram üzerindeki sis bulutlarını kaldırmasından dolayı Carr (2000: 91-18)'in ahlaki yeterlik tanımlamasını benimsediğini ifade eder. Bu bağlamda Carr yeterliği daha geniş bir yetenek anlamında kullanır. Yeterliğin bu yorumundaki vurgu, yeterli birisi olarak kişinin bu yetenekleri bütünleştirmesi üzerindedir. Yeterli bir kişi, esasında kazanılan yetenek ve eğilimler setinin toplamından daha fazlasıdır. Böylece odak, daha ziyade tek bir geniş yeterlik üzerinedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ahlaki yeterlik, bağımsız bir eylemliliğe ve kişinin (mesleki) uygulamalarındaki normatif standartlarla gönüllü bir özdeşliği vurgular. Bu ahlaki yeterli olma durumunun değerlendirilmesi için de, kişinin işbirliğiyle yürütülen uygulamalarda aktif bir katılımcı olarak “ilk kişi” bakış açısı ile hareket eder. İçeriden bakış diye adlandırılan bu tutum, kişinin aynı işi paylaşanların bu uygulamasına alıştırılması anlamına gelir. Bu sayede kişiler bir grubun katılımcısı olmak suretiyle ahlaki anlamda

kendisini veya arkadaşlarını değerlendirebilir ve öz düzenleme ve rasyonel ahlaki kontrol gibi ahlaki becerilere sahip olabilir.

Öte yandan Catalano, Hawkins ve Toumbourou (2008), *Positive Youth Development in the United States* başlıklı çalışmalarında “olumlu gençlik gelişimi” kavramının yapısının tanımlanması için literatürde belirtilen 18 farklı hususa işaret eder. Bunlardan birisi ahlaki yeterlikler, diğerleri ise sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal yeterlikler olmak üzere gençlere kazandırılması istenen yeterliklerdir. Bu çerçevede ahlaki yetkinlik, kişinin bir durumun ahlaki, duygusal veya sosyal adalet boyutlarını değerlendirip bunlar doğrultusunda tepkiler geliştirebilme yeteneğini ifade eder (Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008: 463).

Diğer taraftan Saarni (2007; Akt: Elias vd., 2008), arzunun gündelik yaşamdaki rolünü incelerken, “duygusal zeka”nın iyi bir şekilde tanımlanmasından önce duygusal yetkinliğin iyi bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu çerçevede o, duygusal yeterliliğin sekiz becerisine ilişkin olarak, karmaşık bir gelişimsel/işlemsel bakış açısı oraya koyar. Saarni, duygusal yetkinlik görüşünde sorun çözme ve duygusal alana yönelik ilişkilendirmeler yaptığı kadar, sosyal problem çözme ve diğer bilişsel becerilerle de ilişkiler kurmaktadır. Özellikle onun duygusal yetkinlik görüşündeki, ahlaki inançların sağladığı direktif ve bağlamsal etkiyi tanıyan ahlaki alana ilişkin “Duygusal deneyimimizi haklı olarak ve ahlaki inançlarımıza uygun olarak izlemeyi de kapsayan duygusal öz-yeterlik” becerisi dikkat çekicidir (Elias ve ark., 2008: 257).

Davidson, Lickona ve Khmelkov (2008: 380)’un “Akıllı ve İyi Okullar yaklaşımı” çerçevesinde geliştirmiş oldukları sekiz karakter gücünden (gelişimsel çıktılardan) birisi olan “ahlaki düşünür (ethical thinker)” boyutundaki hususlar da ahlaki yeterliği ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir.

1. İyi bir yargılamaya, ahlaki bilgeliğe ve ahlaki temyiz gücüne sahip olma.
2. Doğru şeyi yapmaya ilişkin sorumluluk bilincine ve iyi oluşturulmuş bir vicdana sahip olma.
3. Diğer insanların da şahitlik ettikleri güçlü bir ahlaki kimliğe sahip olma
4. Muhakemesini, vicdanını ve kimliğini etkili bir ahlaki davranışa çevirmek için ihtiyaç duyulan beceriye (know-how) ya da yeterliğe sahip olma.

Yukarıda ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, beceri ve yeterlik kavramı, diğer alanlarda olduğu gibi, ahlak alanında da uygulanabilir görünmektedir. Bu çerçevede ahlaki yeterliklerden ve becerilerden öğrenene kazandırılabilir özellikler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ahlak eğitiminde, yeterlik haline dönüştürülmüş ahlaki niteliklerin kazandırılmasını amaçlayan beceri merkezli bir yaklaşımın mümkün olduğu sonucu ortaya konulabilir. Sonuç olarak, nihai anlamda ahlaki olgunluk kazandırmayı amaçlayan bir ahlak eğitimi için beceri merkezli ahlak eğitimi yaklaşımı, işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

### **2.3.2. Ahlaki Becerilerin Kazandırılmasında Dreyfus Modeli**

Ahlaki yeterlik, herhangi bir alandaki yeterliklerde olduğu gibi aynı zamanda becerilerin kazanılmasına da işaret eder. Bu noktada Dreyfus ve Dreyfus (2014), ahlaki becerilerin edinilmesi ile ahlaki uzmanlık arasında bir ilişki kurar ve uzmanlığın gelişimi konusunda fenomenolojik bir bakış ortaya koyar. Dreyfus ve Dreyfus, Mandelbaum'un (1955: 36-48) ahlaki deneyime ilişkin ortaya koyduğu çerçeveden hareketle, uzmanlaşmayı temel alan ahlaki olgunluğun ne olduğunu ortaya koyarlar. Mandelbaum bu anlamda işe, ahlaki deneyimin neden ahlaki davranıştan ziyade ahlaki yargıyla denk görüldüğü sorusunu sormakla başlar. Bu sorunun cevabını ararken, kişinin günlük hayat içerisinde karşılaşılabileceği durumlara yönelik geliştirdiği iradi ve kasıtlı tepkilerin doğasını irdeler. Söz gelimi insanlar, acil yardım edilmesi gereken bir çocuk, insan veya hayvanla karşılaştığında, sonucunu düşünmeksizin onlara çözüm üretmeye eğilimlidir. Dolayısıyla Mandelbaum'a göre ahlaki bilinç esasen, mevcut kişilerarası duruma karşı düşünmeksizin verilen tepkileri kapsayan günlük ahlaki davranış içerisinde kendisini ifade eder. Bu varsayımdan hareketle Dreyfus ve Dreyfus (2014: 185), ahlaki uzmanlığın fenomenolojisini ortaya koymak üzere, ahlaki baş etmenin süregeldiği günlük hayatı tanımlamaya, değerlendirme ve seçimin hangi şartlar altında ortaya çıktığını belirlemeye ve bu ikisinin yapısını anlamlandırırken felsefi bir hataya düşmemeye dikkat edilmesi hususlarını dikkate alan bir metodoloji belirlenmesi ile işe başlamayı önerir.

Dreyfus ve Dreyfus (2014: 189), araç sürücüsü ve satranç ustası üzerinden örneklendirdiği “uzmanlığa ulaşma” yaklaşımının ahlak alanına uyarlanıp uyarlanmayacağını sorgular. Zira verilen bu örneklerde bir başarı-zaferle sonuçlanma imkânı olduğu gibi başarısızlık veya kaybetme olasılığı da bulunmaktadır. Şu halde ahlaki

uzmalığın ne olduğunun, bunun nasıl kazanılacağı ve kişinin ahlaken başarılı veya başarısız sayılmasını belirleyecek ölçütün ne olduğunun tespitine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda herhangi bir alanda uzman olmak için uzman kabul edilen kişilerin yaptığı şeyi yapmak, onlarla aynı veya benzer tepkiler geliştirmek gerekir. Aynı şekilde, ahlak uzmanı olabilmesi için kişinin, özdeş etik durumlarda ahlak uzmanları ile benzer şekilde tepki verme yeteneğine sahip olması; davranışlarının sosyal açıdan uygunluğunu veya uygunsuzluğunu sezebilecek bir hassasiyete sahip olması ve kişinin istenmeyen eyleminin sonucunda pişmanlık duyması beklenir. Ahlakta uzmanlık olarak görülen bu durum, ahlaki yönü itibariyle uzman olduğu düşünülen kişilerin yaptığı ve uygun bulduğu şeyi yapmaktır.

Dreyfus ve Dreyfus (2014: 186) ortaya koyduğu bu analogide benzerlik kurulamayan bazı hususlar olduğuna işaret eder. Buna göre satranç oynamak ve araba sürmek gibi eylemlerde kişinin davranışında yeterli veya yetersiz olduğuna dair geribildirimler anlık verilebilmektedir. Oysa kişinin eğitim sürecinden sonra karşılaştığı bir ahlaki durumda başarılı veya başarısız olduğunu tespit etme imkânı oldukça düşüktür. Ayrıca birisinin, diğer bir kişinin ahlaki eylemi sonucunda yaşadığı tatmin veya pişmanlık duygusu hakkında bir kestirimde bulunması da pek mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda Dreyfus ve Dreyfus, ortaya konulan bu uzmanlık anlayışında, bir uzmanın önceki durumlar, eylemler ve sonuçların soyut yansımalarının gelecekteki performansı geliştirmeyeceğine ilişkin iki gerekçe sunar. Birincisi, eğer kişi bağımsız bir şekilde yansıtıcı (öz-değerlendirme) düşündüyse, beyni bir eylemle eşleştirilen herhangi bir durumun önceden tecrübe edilmiş şeklini değiştiremez. Geçmişteki durum muhtemelen onun kendini duygu yüklü şekilde sunması bakımından bir karşılıktır. Böylece kişinin önceden geliştirdiği tepkiyi değiştirmek için yalnızca övünülür veya kınanılır olarak değerlendirilmesi değil, onun bundan memnuniyet duyması ya da pişman olması gerekir. Dolayısıyla, ahlaki uzmanlığa ulaşan bir kişinin karşılaştığı durumda geçmişteki tavrı doğrultusunda davranması, ayrıca kişinin başarısını veya başarısızlığını duygusal olarak yaşaması beklenir. İkincisi olarak ise, kişinin yansıtıcı şekilde düşünmesi, ona memnuniyet ya da üzüntü hissettiren eski davranışının ne tür bir eylem olduğu ile meşgul olduğu sorusunu da akla getirmektedir. Bu bir anlamda usta bir satranç oyuncusunun neden doğru bir hamleyi yaptığını ya da neden başarısız olduğunu anlamaya çalışması gibidir. Benzer şekilde bir kişi, örnek bir ahlaki durumda birinin diğerine karşı iyi amacı

için değil de araç/fayda uğruna davrandığını ve böyle bir davranışın ahlaki bir ilkeyi ihlal etmek olduğunu keşfedebilir. Buna karşın, başka bir durumda uzman davranışına uygun olan ilkeyi doğru şekilde uygulasa bile satranç örneğinde olduğu gibi başarısızlık yaşayabilir ya da üzüntü hissedebilir. Dolayısıyla gerek ahlakta gerekse diğer alanlarda uzmanlığın göstergesi olan ilkelerin bilinmesinin, uzmanları doğal olarak başarılı veya memnun edici sonuçlara ulaştıracağı varsayımı, geçerli olmayan bir yargıya dayanmaktadır. Şu halde ahlaki uzmanlık, ilkeler ve kazanılmış deneyimler bir kenara bırakıldığı zaman, her bir ahlaki duruma sezgisel ve uygun tepkiler vermek şeklinde formüle edilebilir. Aristoteles'in de vurguladığı gibi sezgisel ve hemen ortaya çıkan tepkiler, tam olarak uzmanın bir özelliğidir. Buradan hareketle Dreyfus ve Dreyfus (2014: 190), uzmanlık elde etmeye hizmet edecek bir beceri kazanma modeli geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu modele göre alt seviyelerde yer alan kişinin tepkileri kurala dayalı ve durumsal olmayan bir nitelik arz ederken, yüksek seviyelerdeki kişilerin davranışları hızlı ve sezgisel bir mahiyettedir. Aşağıda Dreyfus ve Dreyfus'un (2014: 185-188) geliştirdiği beceri kazanma modelinin aşamaları açıklanmıştır.

Beceri kazanma modelinin ilk aşaması acemiliktir. Normal olarak öğretim süreci, eğiticinin, öğrenme ortamını, deneyimi olmayan bir aceminin tanıyabileceği bağlamsız (context-free) özelliklere ayırması ile başlar. Yeni başlayan kişilere, bu özelliklerden hareketle beklenen eylemleri belirlemelerine yardım edecek ilkeler sunulur. Bu modelin ikinci aşaması ileri seviyeli başlangıçtır. Buna göre acemi kişi, gerçek durumların üstesinden gelme hususunda deneyim kazanırken, öğrenme durumuyla ilgili bileşenleri fark etmeye başlar ya da bir eğitici, öğrenme birimlerini gösteren çarpıcı örnekleri gösterir. Yeterli sayıda örnek gördükten sonra öğrenci bunları tanımayı öğrenir (Dreyfus ve Dreyfus, 2014: 185-186).

Beceri kazanmadaki üçüncü aşama yeterliliklidir. Bu aşamada tecrübe arttıkça, dikkate alınacak özelliklerin ve boyutların sayısı fazlalaşır. Bu çerçevede öğrenen, olası yoğun bilgi bombardımanına karşı koymak için, hiyerarşik bir karar verme yaklaşımını benimsemeyi öğrenir. İlk önce durumu düzenleyen bir plan, hedef ya da perspektif seçer; daha sonra öğrendikleri özelliklerin yalnızca küçük bir kısmını inceleyerek, performansını basitleştirebilir ve iyileştirebilir. Bu noktada yeterlilik aşamasında öğrenenin davranışında, plana göre belirgin olan unsurların bilinçli bir şekilde

değerlendirilmesini ifade eden bağımsız planlama ve beklenen başarılı deneyime ulaşmak üzere duygusal güdülenmişlikle sürdürülen, kuralların takip edildiği analitik seçim süreci olmak üzere iki tür nitelik ortaya çıkar. Deneyim duygusaldır, zira bir plan, hedef veya bakış açısı seçmek yetkin bir kişi için basit bir konudur. Kuralların ne zaman uygulanacağına, değiştirilmesine veya onlardan vaz geçilmesine yeterli kişi kendisi karar verebilir. Bununla birlikte kurallar kişiyi başarılı sonuçlara ulaştırmada tek başına yeterli değildir. Kişinin kuralları uygulasa bile duygusal olarak sonuca kendisini inandırmamış olması onun istemediği bir sonuca ulaşmasına neden olabilir. Öte yandan bazı durumlara öğrenenin eylemine umut, korku vb. duygular eşlik etmeye başlar, buna karşın yeterli kişinin, kendi bağımsız perspektif seçiminde bu duygularını kontrol ederek hareket etmesi beklenir (Dreyfus ve Dreyfus, 2014: 186).

Beceri kazanma sürecinin dördüncü aşaması ustalıktır (proficiency). Buna göre kişinin problem durumları hakkında yansıtıcı düşünmeye ve eylemlerine rehberlik edecek ilkeleri aramaya ihtiyaç duymayacak seviyede yeterlilik için beklenen bütüncül becerileri kazanmış olması, ustalık aşamasının temelini oluşturur. Bu sürece kadar öğrenen, birçok duygu yüklü durumu tecrübe ederek, her birinde planlar seçerek, belirli bir planın amaç veya seyrini fark ederek veya şaşırarak beceri kazanma serüvenine katılır. Genelde beceriyi görme şekillerinin, onu eyleme geçirme yollarından daha az olmasından dolayı, neler olup bittiğini durup düşünmeksizin anladıktan sonra, usta kişi hala ne yapılacağını düşünmek zorunda kalacaktır. Bu düşünme esnasında, kendini belirgin olarak gösteren unsurlar, değerlendirilir ve bunlar kararlar üretmek için kural ve ilkelerle birleştirilir (Dreyfus ve Dreyfus, 2014: 186-187).

Beceri kazanma sürecinin son aşaması ise uzmanlıktır (expertise). Bir önceki aşamada yeteneklerin yerinde kullanılması anlamında sayısız deneyim kazanan usta kişi, neyin yapılması gerektiğini artık öğrenmiştir, ancak uzmanlık aynı zamanda nelerin nasıl yapılacağına karar vermeyi de gerektirir. Herhangi birisinin de aynı bakış açısıyla görebileceği ancak farklı taktiksel kararlar almayı gerektiren hususlarda yeterli deneyime sahip usta, böyle durumlarda izlenmesi gereken kararı, eylemi veya taktiği alt sınıflara ayıracaktır. Bu, ona herhangi bir durumda anında sezgisel yanıtlar vermesine yardım eder. Örneğin, uzman bir sürücü, genel olarak herhangi bir dikkat göstermeksizin, yavaşlama eylemi gerektiğinde bunu yalnızca hisle ve aşinalıkla bilmez, aynı zamanda alternatifleri

hesaplamadan ve karşılaştırmadan eylemi nasıl gerçekleştireceğini bilir. Vitesi değiştirmesi gerektiğinde aslında bu eyleme ilişkin bir farkındalığı olmaksızın uygun olduğunda onu değiştirir. Ne yapılması gerekiyorsa basitçe yapılır. Uluslararası usta veya büyük usta (grandmaster) olarak isimlendirilen bir satranç oyuncusu, birçok durumda yapması gereken en iyi hamleye saniyeler içerisinde karar verir ve bu hızlı süreç içerisinde tamamen sezgilerine dayanmalı ve alternatiflerin analizi ve karşılaştırılması konusunda hiçbir surette vakit kaybetmemelidir. Böylece kişi başlangıç düzeyinde kurallara katı bir şekilde uyar ve zaman içerisinde bunları uygulamak suretiyle yani deneyimle, ne yapması gerektiğini sezgisel olarak keşfedeceği ve bunu düşünmeye gerek duymadan gerçekleştireceği uzmanlık noktasına ulaşır (Dreyfus ve Dreyfus, 2014: 187-188). Aşağıdaki tabloda beceri seviyelerine göre bu seviyelerde gösterilen zihinsel fonksiyonlar gösterilmiştir:

**Tablo 2.3.**  
**Beceri Kazanma Modelinde Beceri Seviyelerinde Gösterilen**  
**Zihinsel Fonksiyonlar**

Beceri Seviyesi Zihinsel Fonksiyon	Acemilik	İlerlemeye Başlama	Yeterlilik	Ustalık	Uzmanlık
<b>Hatırlama</b>	Durumsal değil	Durumsal	Durumsal	Durumsal	Durumsal
<b>Tanıma</b>	Ayrılmış	Ayrılmış	Bütüncül	Bütüncül	Bütüncül
<b>Karar verme</b>	Analitik	Analitik	Analitik	Sezgisel	Sezgisel
<b>Farkındalık</b>	Gözlemeleme	Gözlemeleme	Gözlemeleme	Gözlemeleme	Hemhâl olma

**Kaynak:** Dreyfus ve Dreyfus, 1980: 15'ten Türkçe'ye çevrilmiştir.

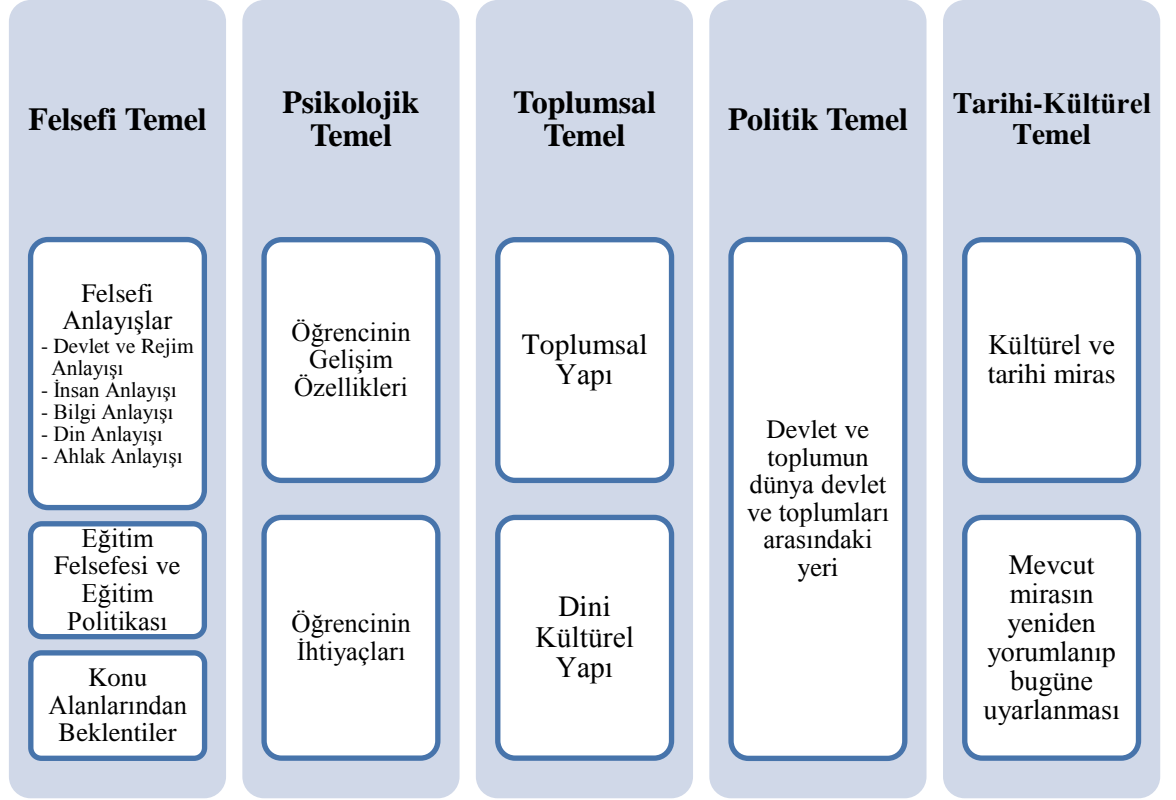
Dreyfus kardeşlerin ortaya koymuş olduğu modelde diğer alanlarda olduğu gibi, ahlak eğitimi alanında da her bir aşamayı tanımlayan kriterin nasıl belirleneceği sorusu cevaplanması gereken temel sorulardan birisidir. Böyle bir sorgulama, aynı zamanda ahlaki uzmanlıktaki aşamaların daha şeffaf ve net bir şekilde ortaya konulmasına imkân sunabilecektir.

#### **2.4. Beceri Merkezli Ahlak Eğitimi Programına Yön Verecek Kuramsal Temeller**

Okullarda ahlak eğitimi söz konusu olduğunda, hangi ahlaki ilke, değer, becerilerin öğretim konusu edileceği konusundaki tartışmalar her zaman varlığını devam ettirmiştir. Kuşkusuz beceri merkezli bir ahlak eğitimi programında yer verilecek yeterliklerin



belirlenmesinde, bireyden topluma ve dünya toplumu olmanın gereklerine kadar birçok parametrenin dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda ahlak ile ilişkili olan bütün kurumlara projeksiyon tutulması önemlidir. Buradan hareketle beceri merkezli bir ahlak eğitimi programı geliştirilirken ve yeterlikler belirlenirken dikkate alınması gereken hususlar şöyle gösterilebilir:



**Şekil 2.3.** Program Geliştirme Sürecine Yön Veren Temeller

**Kaynak:** Tosun, 2012: 114'ten uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere, genel anlamda program geliştirme sürecinde felsefi, psikolojik, toplumsal, politik ve tarihi-kültürel temellerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu temellerin her biri kapsamlı bir şekilde incelenmeli ve buradan elde edilen veriler özenli bir şekilde programa yansıtılmalıdır. Burada bu temeller tek tek detaylı şekilde ele alınmayacaktır. Bununla birlikte aşağıda beceri merkezli ahlak eğitimine yön vermesi bakımından, ahlakla ilgili bazı hususlar tartışılmıştır.

Beceri merkezli ahlak eğitiminde, toplumun sahip olduğu kültürel ve ahlaki mirasın programlara yansıtılması büyük önem taşır. Dewey'in (1995: 29) de belirttiği gibi, okullarda fikir eğitimi ile ahlak eğitimi, başka deyişle bilgi edinme ile karakter gelişmesi arasında yapılan ayırım, okulu sadece kendi içinde toplumsal yaşayışı ve değerleri sürdüren bir kurum olarak algılama yanlısının belirtisidir. Ona göre okul, bugüne kadar toplumun küçük bir örneği olarak düşünülmediği için ahlak eğitimi kısmen sağlıklı, kısmen de biçimsel kalmıştır.

Ryan ve Bohlin (1999: 95) toplumun üyelerinin iyi bir hayat yaşayabilmesi, güçlü bir ahlaki karaktere sahip olabilmesi için hikâyeler, biyografiler, tarihi olaylar vb. insan ürünlerinin devralınan ahlaki mirasın ne anlama geldiği konusunda rehberlik edeceğini söyler. Kuşkusuz bu ahlaki miras, aynı zamanda insani hataları, trajedileri, adaletsizlikleri, zayıf ve bozuk karakteri de kapsar. Bu noktada önemli olan, kişinin hayatını iyi ya da kötü yönlendirmesi için mevcut bilgiyi yerinde kullanabilmesidir. Dolayısıyla eğitim programlarında, bu miras öğrencilerin neyin en önemli olduğunu görebilme yeteneğini teşvik etmek için kullanılabilir.

Karakter eğitimin bütün programlara yansıtılması gerektiğini savunan Ryan ve Bohlin (1999: 95), bir programın ahlaki boyutlarını çizebilmek için odaklanılması gereken dört mercek olduğunu ortaya koyar. Bunlar: ahlaki okuryazarlık, ahlaki imgelem, ahlaki söylem, ahlaki bütünlüktür. Bunları kullanarak öğretmen ve öğrenciler en değerli bilginin ne olduğuna birlikte odaklanabilirler.

#### **2.4.1. Ahlaki Okuryazarlığın Geliştirilmesi**

Beceri merkezli ahlak eğitimi programına ahlaki mirasın yansıtılması bakımından odaklanılması gereken ilk husus, ahlaki okuryazarlığın geliştirilmesidir. Ahlak okuryazarlığı, doğru ahlaki tercihleri yapabilmek için gerekli birçok bilgi ve yeteneğe sahip olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Bajovic ve Elliott, 2011: 30; Akt: Bilecik, 2015: 43). Alan Walker ve arkadaşları (2007: 380) ahlak okuryazarlığının bileşenlerini bilgi sahibi olmak ve ahlaki becerileri geliştirmek ile sınırlandırırken Tuana (2007: 364-366) bu kavramın alt boyutlarını ahlaki duyarlılık, etik akıl yürütme becerisi ve ahlaki hayal gücü olarak belirler. Ahlak okuryazarlığı, ahlaki değerlerin muhakeme edilmesi, değerlendirilmesi, değerlerin tanımlanması, bir olay ya da olgudaki ahlaki problemlerin tespiti ve ahlaki yargı gibi birtakım yeterlikleri kapsar (Sağnak, 2012: 1423-1424).

Öğrencilerin ahlaki okuryazarlıklarını geliştirmek için, gerçek şahsiyetler üzerine okumalar ve tartışmalar yapılması önemlidir. Zira gençler, onları ahlaki yolculuklara çıkaracak bireyler hakkındaki bilgilere, hayati ve hatırlanabilir dersler öğreten örnek ve önder kişilerin bilgisine ihtiyaç duyarlar. Bunun yanında tarihi “kahraman”ın, temsil ettiği ve yönettiği toplum yaşayışı ile ilişkili olarak ele alınma gerekliliği vardır. Aksi takdirde tarihin, sadece heyecan verici bir hikâye durumuna düşmesi söz konusudur. bu durumda ahlak öğretimi, çocuğun toplumsal ilişkiler, fikirler ve anlamlar üzerine düşünme yetisini genişletip derinleştireceği yerde belirli kişilerin yaşayışlarından bir takım dersler çıkarma biçimine dönüşmüş olur (Dewey, 1995: 50).

Öte yandan öğrencilerin olumsuz örneklerle karşılaşmasından kaçınmaya gerek de yoktur. Zira kötü örnekler de insanın değerli hayat dersleri öğrenmesine katkı sağlaması yönüyle ayrıca önemlidir. Burada önemli olan öğrencilere sunulan denge ve gerçekliktir. Eğer mercek, karanlık noktalara oldukça uzak yerlere konulursa, bu takdirde öğrencilerde ahlaki şüphecilik, cynisizm (alaycılık) ve ayrıca depresyon gelişmesi riski ile karşılaşılabilir. Çocuğun biyografik görüşü açısından tarih ile kolayca ilgilendiği doğrudur. Sonuç olarak, gerçek insanları bilmek, zor bir durum anında dahi bir öğrencinin kendi kapasitesinin büyüklüğünü görebilmesine yardımcı olur (Ryan ve Bohlin, 1999: 99-101).

#### **2.4.2. Ahlaki İmgelemin Uyandırılması**

Beceri merkezli ahlak eğitimi programına ahlaki mirasın yansıtılması bakımından odaklanılması gereken ikinci husus, ahlaki imgelemin uyandırılmasıdır. Ahlaki imgelem, bireyin bir duruma ilişkin bilinçli olarak düşünmesi ve bilişsel olarak durumun bağlamını, durumun kişisel çerçevesini, durumun diğer olası kişisel çerçevelerini ve durumun olası seçimler dizisi vasıtasıyla farklı bir biçimde nasıl kullanılacağını kavraması için girişimde bulunması ile ortaya çıkan bir sorgulama durumudur. Ahlaki imgelem yeni ahlaki çıktılar geliştirmeye izin veren sorgulama temelli, deneyime dayalı, açıklayıcı bir süreçtir. Dolayısıyla bilişsel bir sorgulama durumu olarak ahlaki imgelem, bireyin bir durum üzerinde düşünmesine, etkili zihinsel modeller tartışmasına ve yeni ahlaki çıktıları imgelemesine izin verir (Kingsley, 2011: 8). Ahlaki imgelem, imkânlar ışığında güncel olanı görebilme sürecidir. Bireyler ahlaki bir durumla baş etmede, o ortaya çıkarken durumu anlamayı deneyebilir. Karşılık olarak var olan alışkanlıkları değerlendirebilir ve

yeni bakışlar içerisinde bir seçimde bulunabilir. Ahlaki imgelemi ölçmek için bir ölçek geliştiren Kingsley, ahlaki imgelemin, bir düşünme süreci ve bir beceri olduğunu; buna karşın onun, ahlaki bir çerçeve/yapı, bir karakter ya da özellik olmadığını ve eylem gerektirmediğini belirtir. Kingsley'in geliştirdiği üç faktörlü ahlaki imgelem ölçeğinin ahlaki düşünce ve imgelem, ahlaki sorgulama, ahlaki farkındalık boyutlarından oluşmaktadır.

Ahlaki mirasın aktarılması ve ahlaki imgelemin geliştirilmesi bağlamında çocuklar, ahlak eğitiminin entelektüel boyutuna olduğu kadar imgesel yönünü de tecrübe etmeye ihtiyaç duyar. İmgelem, erdem için anahtar kavramlardan birisidir ve insanın ahlaki yönü üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Zira imgelem, kişileri ilgili olduğu eylemi gerçekleştirme konusunda arzu/istek duymaya sevk eder. Ahlaklılık açısından da neyin doğru olduğunu bilmek yetmez, doğru olan şeyi yapmak da gerekir. Teorik olarak insanın seçimlerinde sebep-sonuçların kılavuzluk etmesi gerekirken, uygulamada onun imgelemi nedenden daha fazla rehberlik eder. Çocukların davranışları, büyük oranda onların zihin tiyatrolarında oynayan dramalar tarafından biçimlendirilir. Şu halde ahlaki miras içerisinde anlatılan hikâyeler, araştırılan tarihi gerçekler ve konuların hepsi öğrencilerin imgelerini, kendileri tarafından da yaşanılabilmesine inanılan bir tecrübeler, resimler ve olaylar hazinesiyle doldurur. Sonuç olarak ahlaki imgelem, çocukları ahlaki olanı yapmaya sevk edebilecek bir beceri olması bakımından büyük önemi haizdir (Ryan ve Bohlin, 1999: 102).

Araştırmaların sosyal, görsel medyada ve panolardaki şiddet ve uygunsuz görüntülerin çocukların zihinlerinde zararlı etkilediğini gösterdiğine işaret eden Ryan ve Bohlin, çocuklarda ahlaki imgelemin uyarılması için, programlar kapsamında onları büyüleyen, öğrencileri aydınlatan, eğlendiren ve onları harekete geçiren hikâyeler seçmeleri gerekliliğine vurgu yapar. İyi hikâyeler, öğrencilerin zihinlerini ve kalplerini genişletir, kendileriyle ilgili kaygılarından kurtulmasına ve harekete geçmek için nasıl bir potansiyele sahip olduklarını görmelerine yardımcı olur. Başka bir deyişle, hikâyeler sadece imgelemi beslemez, aynı zamanda ruhu besler. Şu halde ahlaki imgelemi kullanmak öğrenciler açısından iki türlü etkiye sahiptir. İlk olarak, ahlaki imgelem onların empati geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler, öğrencileri deneyecek sorular sorarak ve onları başkalarının deneyimlerini anlamlandırabilecekleri faaliyetlerle meşgul

ederek empati kurmalarını öğretebilir. İkinci olarak, ahlaki imgeleme dokunmak, öğrencileri ahlaki sorularla ilgilenmeye cesaretlendirir. Bu çerçevede öğrenciler “(Bu konuda) Yapılacak olan doğru şey nedir?” sorusunu daha güvenle sorabilirler (Ryan ve Bohlin, 1999: 103-105).

#### **2.4.3. Ahlaki Tartışmanın Teşvik Edilmesi**

Beceri merkezli ahlak eğitimi programına ahlaki mirasın yansıtılması bakımından odaklanılması gereken üçüncü husus, ahlaki tartışmanın geliştirilmesidir. Ahlaki olgunlukta davranışsal yönün olduğu kadar bilişsel yönün de geliştirilmesi gerektiğinden, öğrenciler, düşünme (reflection) ve deneyimlemeleri esnasındaki mantıksal araştırmaları uygulamaya geçirme gereksinimi duyarlar. Başka bir deyişle onlar, akranlarıyla, öğretmenleriyle, okumalarında ve kendi kendileriyle diyaloglarında tartışarak gerilme gereksinimi duyarlar. Çocuklara böyle bir bakış açısı kazandırılması için, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyalogunun gerçekleştirildiği ve öğrencilerin araştırma duygusunu teşvik eden bir sınıf atmosferinin oluşturulması büyük önem taşır. Karşılıklı anlayışa dayanan diyaloglar, sadece bir konuyu araştırmanın güçlü bir yolu değil, aynı zamanda sınıf içerisinde arkadaşlığı geliştirmenin de harika bir yoludur. Bu çerçevede ahlaki tartışmalarla meşgul olarak öğrenciler, ahlaki konuları ve ötekini ciddiye almayı, diğer birisinin söylediklerini anlayışla dinlemeyi ve bunlarla ilgilenmeyi öğrenirler. Ayrıca ahlaki tartışma, öğrencilerin şöhret ve kahramanlık, sevdâ ve aşk, alay ve mizah (olumlu anlamda), dürüstlük ve patavatsızlık (açık sözlülük anlamında) arkadaşlık ve yoldaşlık, ağzı sıkılık ve sır tutma arasındaki farkı kavramalarına, bunları birbirinden ayırt edebilmelerine yardım eder. Bunun yanında ahlaki tartışma öğrencilere, insani özelliklerdeki uyumsuzluğa ilişkin sağduyulu bir hisse sahip olma konusunda da gençlere yardımcı olur. Bu anlamda sınıfta ahlaki tartışmayı teşvik etmenin önemli bir yolu nesiller arası görüşmeler yaptırmaktır. Öğrencilerin görüşme soruları hazırlamalarına ve yaşlıları görüşlerini paylaşmak üzere sınıfa davet etmelerine yardımcı olmak, onların yaşlılarla empati kurmalarına ve ahlaki ikilemler üzerinde yaşlıların gözünden farklı bakış açılarını görebilmelerine imkan sunabilecektir (Ryan ve Bohlin, 1999: 105-108).

#### **2.4.4. Ahlaki Bütünlüğün Sağlanması**

Beceri merkezli ahlak eğitimi programına ahlaki mirasın yansıtılması bakımından odaklanılması gereken dördüncü husus ise, ahlaki bütünlüğün geliştirilmesidir. Ahlaki

olgunluk, bilgi, yansıtma, yargı ve kişisel tercihi gerektirir. Bu da bir anlamda ahlaki bütünlüğe işaret eder. Ahlaki bütünlüğü sağlamış bir öğrenci, yaptığı her işinde kafa, kalp ve eliyle bütünleşmiş kişidir. Böyle bir ahlaki bütünlük, araştırma, çok çalışma, gayret, sebat, başkalarını dinleme ve başkalarından öğrenme alışkanlıkları üzerine kurulur. Bu bağlamda öğretmenlerin matematik, fen veya beden eğitimi gibi hemen her dersi öğretirken benimsediği yöntem, öğrencilerin öz-disiplin, sebat, çalışkanlık ve sorumluluğu içselleştirmek için, sonuçta iyi seçimler yapacak bir itidal yolunu uygulayabilecekleri günlük ve sürekli bir çabayı kapsamalıdır. Böylece onlar, kalan hayatlarında iyi bir şekilde yaşayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları iç güçlerle –içsel karakterlerini- donanımlı hale getirilebilir. Ayrıca ahlaki bütünlük, sadece öğrencileri iyi bir yaşama biçimine ulaştırmayacak, aynı zamanda adetleri, sosyal kurumları, kişisel ve sosyal gelişmeyi engelleyen kanunları yargılayabilme ve eleştirebilmelerine olanak sunacaktır (Ryan ve Bohlin, 1999: 109-110).

Buraya kadar belirtilen hususlarda da görüldüğü üzere, beceri merkezli ahlak eğitimi programı hazırlanırken, bir taraftan genel olarak program geliştirme sürecine yön veren felsefi, psikolojik, toplumsal, politik ve tarihi-kültürel temeller göz önünde bulundurulmalı, diğer taraftan da toplumun sahip olduğu ahlaki mirasın programa yansıtılması gerekir. Bu miras, ahlaki okuryazarlık, ahlaki imgelem, ahlaki tartışmanın geliştirilmesi suretiyle aynı zamanda öğrencilerin ahlaki bütünlüğe başka bir ifadeyle ahlaki olgunluğa ulaşmalarına da yardımcı olacaktır.

## **2.5. Beceri Merkezli Ahlak Eğitiminde Program Geliştirme**

Günümüz bilgi toplumunda bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, eğitimcileri çocukları gelecek hayatlarına hazırlarken daha donanımlı şekilde yetiştirmeleri yönünde zorlamaktadır. Bu bağlamda ahlak alanı da dâhil olmak üzere değişen dünyanın ihtiyaçları karşısında çözüm sunabilecek önemli kavramlar, yaşam boyu öğrenme, anahtar beceriler ve yeterliklerdir. Bununla birlikte ahlak ve karakter eğitiminde, diğer alanlardan farklı olarak cevaplanması gereken bazı sorular bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi, okulda ahlak eğitiminin verilmesinin benimsenmesi durumunda, bunun eğitim programlarına nasıl yansıtılacağı veya okul programının neresine yerleştirileceği hususudur. Genel itibariyle ahlak eğitiminde okullarda iki ana yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Bunlardan yaygın olanı,

ahlak/karakter eğitiminin okulun ve tüm derslerin sorumluluğunda olduğu ve çoğunlukla doğrudan bir ahlaki değer veya problemin sınıfta öğretime konu edilmediği örtük programdır. Diğer ahlak eğitiminin belirli bir ders saatinde ve belirlenmiş bir program çerçevesinde gerçekleştirildiği açık programdır. Ahlak eğitiminin programlara ne şekilde yansıtılacağına ilişkin olarak Ryan ve Bohlin (1999: 93-96), onun okul programının her yerine yerleştirilmesini önerir. Buna karşın okullardaki ahlak dersi oldukça faydalı olsa da, böyle bir yaklaşım ayrıca bağımsız bir ders açmak anlamına gelmemektedir. Onların buradaki kastı, bütün seviyelerde öğretilen her bir dersin içerisine ahlaki içeriğin kasıtlı/bilinçli olarak bütünleştirilmesidir.

Ryan ve Bohlin'in karakter eğitimi için sunduğu örtük program önerisi, benimsemiş oldukları ahlaki anlayış ile tutarlılık arz etmektedir. Zira erdem ahlakını benimseyen karakter eğitiminde, erdemlerin hayatın her alanında görünür kılınması ve toplumun küçük bir prototipi olan okul hayatının her boyutunda erdemlerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi beklenir. Öte yandan ahlak eğitiminde hem açık hem de örtük programın birlikte kullanıldığı, temel bir ders olarak ahlak dersinin yanında ahlaki ilke, beceri, değer ve örneklerin diğer tüm alanlarda görünür kılındığı bir model de benimsenebilir. Okullarda her iki program türünün üstünlüklerini birleştiren böyle bir yaklaşımın ahlak eğitiminde daha başarılı sonuçlar elde edilmesine imkân sunacağı söylenebilir.

Ahlak eğitiminin programlara nasıl yansıtılacağı sorusuna cevap verildikten sonra nasıl bir program geliştirilmesi gerektiği konusunda şu soruların cevaplandırılması önem arz eder (Diethelm ve Dörge, 2010: 67-68):

- Programlarda yer verilmesi gereken önemli yeterlikler nelerdir, bunların hangisi daha çok ve hangisi daha az önemlidir?
- İhtiyaçlar bağlamında bütün önemli yeterliklerin tespit/dâhil edildiğinden nasıl emin olunabilir?
- Programda yer verilen yeterliklerin öğretiminde ne tür bir içerik kullanılmalıdır?
- Programdaki belirli yeterliklere ilişkin öğretim ünitelerinin geliştirilmesinde nasıl bir sistem oluşturulmalıdır?
- Programdaki yeterlikler, öğrencileri güdüleyecek bir şekilde nasıl kazandırılabilir?

Diethelm ve Dörge'nin belirlediği bu sorulara, bir eğitim programının bütün öğelerinin kapsanması bakımından aşağıdaki soru da eklenebilir.

- Programda belirlenen yeterliklerin kazanılma durumu nasıl değerlendirilebilir?

Yukarıda yer verilen sorular, beceri merkezli bir programın hazırlanabilmesinde bir başlangıç noktası oluşturabilecek ve böyle bir program hazırlanmasında yol gösterici olabilecektir. Bununla birlikte mesleki eğitimde uygulanabilecek yeterlik temelli eğitim programları için dört temel bileşenden söz edilmektedir (Mulder, 2012b: 322): Bunlardan ilki, daha çok içerik boyutunu açıklayan müfredat (curriculum) bileşenidir. Bu bileşen, içerikle neyin öğretileceği ve öğrenileceği hakkındadır. Bu çerçevede öğrenilecek ve öğretilecek şey birbiriyle ilişkili olmalıdır. İkinci bileşen, yukarıda eğitim durumları ögesini açıklayan öğrenme ve öğretim bileşenidir. Bu bileşen de öğrencinin öğrenmelerinin nasıl destekleneceği ile ilgilidir. Burada öğrenciyi aktif kılan ve tartışmacı (argümentatif) öğretim yaklaşımlarına ve öğrenen merkezli eğitime ihtiyaç duyulur. Üçüncüsü, öğrencinin öz-sorumluluk alma ve programın uygulamalı kısımlarına ilişkin sektörle işbirliği yapabilmesini, başka bir deyişle mesleki uygulama ifade eden öğrenmenin organizasyonu bileşenidir. Böylece öğrenciler programın uygulamalı kısmı kapsamında mekânlar, uygulamalar, toplum merkezli projeler, iş ziyaretleri, misafir dersler gibi iyi bir stajyerlik yapabilme imkânı bulurlar. Sonuncusu ise, iyi bir öğrencinin programın çekirdek yeterliklerini kazanması açısından ne durumda olduğunu ve uzmanlaşma sürecinde ne yeterlikte olduğunu ifade eden yeterlik değerlendirme bileşenidir. Burada Mulder'in (2012b: 322) yeterlik temelli eğitim programı bağlamında sunduğu bileşenler ile yukarıda Diethelm ve Dörge'nin (2010: 67-68) sorularla çerçevesini çizdiği öğeler arasında büyük oranda benzerlik bulunduğu söylenebilir. Buna göre beceri merkezli bir ahlak eğitiminde programın öğeleri, yeterlikler, içerik, öğrenme durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları çerçevesinde şekillendirilebilir. Dolayısıyla aşağıda bu unsurların nasıl geliştirileceği hususları ele alınmıştır.

### **2.5.1. Beceri Merkezli Eğitim Programının Bileşeni Olarak Yeterlikler**

Bir eğitim programının en temel ögesi, amaç/hedeflerdir. Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan programlarda bu unsur, kazanımlar şeklinde ifade edilmektedir. Beceri merkezli veya beceri temelli ahlak eğitiminde ise programın amaç bileşeni, kazanımlar şeklinde ifade edilebileceği gibi yeterlikler şeklinde isimlendirilebilir. Daha önce de



ortaya konulduğu üzere yeterlik kavramı, kişilerin, belirli problemlere çözümler üretmelerine ve bunları başarılı ve sorumlu bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olan, öğrenme yoluyla kazanılan bilişsel beceri ve yeteneklerdir. Bu yeterlikler programlar üzeri olabileceği gibi alana özgü de olabilirler. Ayrıca programlar üzeri yeterlikler kavramı da, hayatın sosyal ve ekonomik katmanlarından duyulan ihtiyaçlara cevap olarak, geniş anlamda eğitimin çıktıları ile ilişkili bilgi ve becerileri kapsayan yeterlikler alanına işaret eder. Bu çerçevede OECD tarafından yürütölen yeterliklerin tanımlanması projesinde programlar üzeri yeterlikler kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için 4 temel düşünce benimsenmiştir.

Bunlardan birincisi programlar üzeri yeterliklerin bağlamı ile ilgilidir. Buna göre yeterliklerin seçimi ve tanımlanmasında, ilgili alanın yalnızca formal eğitim açısından sınırlandırılıp sınırlandırılmadığı veya formal eğitim ve günlük hayatı kuşatıp kuşatmadığı sorusu önemlidir. Zira gençlerin sahip oldukları beceri ve yeterlikler, okullaşma, günlük hayat, formal ve informal eğitim süreçlerindeki etkileşimlerinin doğal bir sonucudur. Dolayısıyla öğrenenler bazı yeterlikleri sadece okuldan edinirken, bazılarını ise tamamen okul dışı süreçlerde edinebilirler. Bu kapsamda programlar üzeri yeterliklerin belirlenmesinde ve tanımlanmasında eğitimsel bağlamlara ilişkin böyle bir geniş bakış açısına ihtiyaç vardır. Programlar üzeri yeterliklerin tespitindeki ikinci önemli husus, yeterliklerin hayat kurtarıcı donatılar olacağı düşüncesidir. Bu anlamda yeterlikler, öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilmelerine yardımcı olacak “yaşam beceri”lerini de kapsar. Dolayısıyla bunların hayat kurtarıcı nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Bununla bağlantılı olarak programlar üzeri yeterliklerin belirlenmesindeki üçüncü önemli husus, söz konusu yeterliklerin öğrencileri gelecek hayata hazırlayacak nitelikler olduğu fikridir. Zira toplumun en büyük beklentisi, okul sayesinde çocukların gelecek hayata hazırlanabilmesidir. Bunun arkasında, okulda sunulan eğitimin burada sona ermeyeceği, çocuğun sadece okul içindeki süreçlerde değil, aksine sonraki hayatı için de yeterli hale getirilmesi gerektiği düşüncesi yatar. Bu çerçevede çocuğa ekonomik, mesleki veya sosyal problemlerle baş edebilme, diğerleri ile iletişim kurabilme, sosyal ilişkiler geliştirebilme gibi yeterlikler kazandırılması gerekir. Programlar üzeri yeterliklerin belirlenmesindeki dördüncü önemli husus ise, bu kavramsallaştırmaya özgü öğrenme yaklaşımıdır. Birçok yeterliğin kazanılmasında ve gençlerin geleceğe hazırlanmasında temelde öğrenme yeteneği hayati önem taşır.

Öğretim programlarında hangi yeterlikler belirlenirse belirlensin, her yeni nesil daha önceden öngörülemeyen farklı durumlarla baş etmek zorunda kalacaktır. Öte yandan yeterlik kavramı, bir anlamda nitelikli öğrenme kavramına da gönderme yapar. Nitelikli öğrenme kavramı ise öğrenme stratejileri ve alışkanlıkları gibi psikolojik kavramlarla ilişkilidir ve bilgi, beceri, inanç, tutum, değer, alışkanlık, duygu ve öğrenmeyi düzenleyen bunlar gibi diğer bütün psikolojik yapıları kapsar. Bu açıdan öğrenme kavramı, bir anlamda “yaşam boyu öğrenme” yeterliklerini çağrıştırmaktadır. Buradan hareketle öğrenme, programlar üzeri yeterliklerin belirlenmesinde anahtar bir kavram olarak değerlendirilebilir (Salganik, Rychen, Moser vd. 1999: 17).

Beceri merkezli yaklaşımda her bir ders kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlikler alana özgü yeterliklerdir. Bu yeterlikler söz konusu olduğunda, onların somut göstergeleri olan eğitim standartları kavramı önemli rol oynar. Eğitim standardı, içerik standartları/müfredat standartları, bu standartları öğrenmek için fırsatlar, performans standartları ve çıktı odaklı standartlar gibi çok farklı türleri kapsar. Performans standartları, beklenen sonuçlara göre üç ayrı seviyeye ayrılır. Birincisi, belirli yaştaki her bir öğrencide kazandırılması gereken minimum bilgiyi ifade eden minimal seviyedir. İkincisi, ortalama bir öğrencinin tanımlanan bilgiyi kazanmasını ifade eden normal seviyedir. Üçüncüsü ise en iyi öğrencilerin tanımlanan bilgiye sahip olmasını ifade eden son seviyedir. Diğer taraftan çıktı odaklı standartlar ise, belirli bir yaşta ölçülebilecek ürünleri ifade eden yeterliklere dayanmaktadır (Diethelm ve Dörge, 2010: 68).

Diethelm ve Dörge (2010: 69), eğitim standartlarının belirlenmesinde iki yöntemin bulunduğundan söz eder.\* Bunlardan ilki en yaygın olanıdır ki, bu yöntem “dersler için yeterlikler” adıyla bilinmektedir. Bu yöntemde yeterlikleri belirlemek üzere ulusal düzeyde temsil edilen bir çalışma grubu oluşturulur. Daha sonra bu ekip, belirlediği yeterlikleri kamuoyunun bilgisine sunar ve öğretmenler bu yeterliklere göre kendi içeriklerini ve planlarını hazırlamak suretiyle öğretimi gerçekleştirirler. Bu yaklaşım, öğretmenleri büyük bir belirsizlikle karşı karşıya bırakması, onlara aşırı yük getirmesi, araştırma sonuçlarına dayanmaması ve sonuçlarının görülüp düzeltilebilmesinde uzun

---

\* Eğitim standartlarının geliştirilmesi ve süreci bağlamında ayrıca bkz. Yüksel, 2010: 82-115; Turan, 2013, 35-77.

zaman gerektirmesi bakımından zayıf görülmektedir. Diethelm ve Dörge'nin (2010: 70-71) eğitim standartlarının belirlenmesi bağlamında dile getirdiği yeni yaklaşım ise “yeterlikler için bağlam (context)” şeklinde isimlendirilmektedir. Bu yaklaşımda ilgili literatürden, günlük hayatın ihtiyaçlarına ilişkin gözlemlerden ve ampirik araştırmalardan hareketle bir dizi önemli bağlamlar ve bu bağlamların ilişkili oluşu fenomenler ortaya konur. Bu yaklaşımın ilk aşamasında öğretmenler, söz konusu fenomenler için öğrenme üniteleri oluştururlar ve ikinci aşamada belirli bağlamlar içerisinde bu ünitelerle kazanmaları gereken yeterlikleri tayin ederler. Böylece her bir öğrenme ünitesi için öğretmenlerin önerileri doğrultusunda bir dizi yeterlikler ortaya konulmuş olur. Üçüncü aşamada ise bütün yeterlikler belirli bir bağlam altında toplanır. Sonrasında bu bağlam tarafından kazandırılacak bütün bu yeterlikler ayrılır ve doğrudan veya dolaylı olarak sözü edilen yeterlikleri gösterip göstermediği ve farklı öğrenme ünitelerinde ne sıklıkta ortaya çıktığına göre sınıflandırılır. Bunun devamında ise, uygulama sonuçlarına göre onların karşılaştırması yapılır. Buna göre bazı yeterliklere daha çok atıfta bulunulurken bazılarına daha az yer verilmekte, bazılarına doğrudan bazılarına dolaylı yer verilmekte, bunların bir kısmı bağlamla ilişkili iken bir kısmı ilişkisiz olmaktadır. İşte bu aşamada yeterlikler, güçlü ve zayıf yeterlikler şeklinde ayrıştırılır. Bu süreç her bir bağlamın hazırlanışında tekrar edilmelidir. Farklı bağlamlarda yer alan güçlü yeterliklerin karşılaştırılması sonucunda da bu bağlamlar üzerinde sıkça tekrar eden “temel yeterlikler” ortaya çıkacaktır. Söz konusu yeterlikler de öğretim üniteleri ile birlikte eğitim standartları olarak listelenecektir. Kuşkusuz zamanın ilerlemesi ile birlikte bağlamlarda değişiklik söz konusu olacak ve bu doğrultuda bağlamların ve öğretim ünitelerinin yeniden tasarlanması gerekecektir. Buna karşın, Diethelm ve Dörge (2010: 72), belirlenen temel yeterliklerde önemli bir değişiklik olmayacağını varsaymakta ve bundan dolayı hızlı değişen dünyanın şartları ile uyumlu, uzun vadeli/zaman üstü yeterliklerden oluşan öğretim üniteleri bulmakla uğraşmaktadırlar.

### **2.5.2. Beceri Merkezli Eğitim Programında İçerik**

Beceri merkezli eğitim programlarının ikinci unsuru, yukarıda da işaret edildiği üzere, içeriktir. Tchibozo (2011: 195), mesleki eğitim için yeterlik merkezli bir program kapsamında eğitim referans çerçevesine atıf yapar. Bu çerçeve, eğitimden sonra kişilerin istihdam edileceği meslek veya devam edeceği bir üst eğitim derecesi için tanımlanan

belirli durumlar için kazanılması gereken yeterlikler söz konusudur. Örneğin mastır derecesindeki bir eğitim, öğrenciyi bir doktora programına başlamaya, bir literatür taraması, survey yürütme veya bir araştırma metodolojisi tasarlama, nicel ve nitel analiz yöntemleri ile bir araştırma yürütme gibi durumlara hazırlar.

Beceri merkezli bir ahlak eğitimi programının da benzer şekilde öğrencileri, karşılaşılabilecekleri ahlaki durumların üstesinden gelebilecek yeterlikleri kazandırması beklenir. Bu içerik belirlenirken de kuşkusuz, eğitim programcılarının dikkate almaları gereken bir takım dinamikler olacaktır. Öğretim programındaki ders konuları önem derecesine göre ne kadar mantıklı biçimde seçilmiş olursa olsun bireyin kendi etkinlikleri, alışkanlıkları ve istekleri göz önünde tutulmadığı sürece inandırıcı bir ahlak içeriği oluşturma bakımından bir anlam ve değer taşımaz. Herhangi bir dersin ahlak öğretimi için içerdiği gizil güçlerden yararlanmadan önce, bu derslerin kişisel yaşantılar ve iş edinme yolları açısından ne anlam taşıdıklarını bilmek gerekir (Dewey, 1995: 58).

Beceri merkezli bir ahlak eğitimi programında içerik alanlarının, konu alanı, kişisel, toplumsal, felsefi ve kamusal perspektifler vb. temel bakış açıları ile tutarlılık göstermesi gerekir (HKM, t.y.: 14). Ayrıca söz konusu programların, öğreneni yetişkinliğinde, kamusal veya özel alanda, sosyal veya politik, mesleki veya kişisel hayatında yardımcı olacak aile üyeliği, topluma üyelik, vatandaşlık, iyi bir çalışan olma gibi rolleri kazandırması beklenir. Bu çerçevede yeterlik temelli eğitim programı, hedeflenen role ilişkin bütün problem durumlarını kapsamamakla birlikte, öngörülen problem durumları için hazırlayıcı bir nitelikte olmalıdır (Tchibozo, 2011: 196).

### **2.5.3. Beceri Merkezli Eğitim Programında Eğitim Durumları**

Beceri merkezli eğitim programlarında dikkate alınması gereken bir diğer bileşen eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları, öğretene ve öğrenene açısından programın uygulanacağı eğitim sürecinin nasıl yönetileceğini ifade eder. Bu noktada Tchibozo (2011: 196), yeterlik temelli yaklaşımda, hayati öneme sahip olan hususun, öğrenmenin çeşitli durumlarda uygulanması olduğuna işaret eder. Buna göre bir öğrenme durumu, ilk olarak otantik bir bağlam içerisinde düzenlenmiş ve karmaşık olmalıdır. Böyle düzenlenebilmesi durumunda, söz konusu öğrenme durumu gerçek yaşamla bir benzerlik içerisinde tanımlanabilir.

Yeterlik temelli öğrenme için temel bir gereklilik olan otantiklik, öğrenenin durumu ciddiye almasına yardım eder. Ayrıca bu sadece öğrencinin ilgisini, güdüsünü ve bağlılığını teşvik eden bir faktör değil, aynı zamanda problemin doğasını anlama ve onun çözümünde uygun kaynakların kullanılabilmesi açısından öğrenene kolaylık sağlayan bir faktördür. Bu bağlamda durumların karmaşık olması, öğrenenin kaynaklar arasında seçimler yapması ve bunları birleştirmesi yönüyle önem arz eder. Bu kaynakların nasıl bütünleştirileceğine ilişkin öğrencinin kazandığı önemli bir yeterlik de onun, problemi yeniden formüle etmeyi öğrenmesidir. Tchibozo, yeterlik temelli bir öğrenme durumunun, ayrıca bir yenilik/ilginçlik derecesi içermesi gerektiğini ifade eder. Buna göre eğitimcinin, bir yeterlik içerisinde, yeni bir duruma dayanan, her biri yeni öğrenme birimi ile ilişkilendirilmiş bir örüntülü durumlar ağını tanımlaması gerekir. Böylece öğrenci bir duruma ilişkin öğrendiklerini diğer bir duruma transfer etmeyi de öğrenir (Tchibozo, 2011: 196).

Yeterlik temelli öğretim ve öğrenmede, yukarıda ifade edilen öğrenmenin uygulanması hususu ile bağlantılı olarak, aktif yöntemlerin kullanılması da oldukça önemlidir. Buna göre, eğitimcilerin belirlenen eğitim durumu ile kullanılan örnekleri yaygınlaştırmada, vaka çalışmaları, problem temelli öğrenme, proje grupları, rol alma, görüşmeler, sunumlar, tartışmalar ve bunlar gibi öğrenciyi aktif kılacak diğer yöntemlere başvurması beklenir. Şüphesiz yeterlik temelli öğrenmede, işbirlikli öğrenme öne çıkan bir öğretim yaklaşımıdır. Bununla birlikte bu yaklaşımın vazgeçilmez tarafı yansıtıcı uygulamalardır. Meta-bilişsel eylem, bireyin kendi bilişsel süreçlerini ve onları nasıl kavramsallaştırdığını açıklayabilmesini, öğrencinin öz-süreç değerlendirmesi yapabilmesini ve kaynakları yeni durumlara transfer edebilmesini ifade eder. Buradan hareketle yansıtıcı uygulama, öznenin kendi uygulamasını açıklayabilmesi, onun rehber ilkelerini tanımlayabilmesi ve sürece ilişkin olumlu veya olumsuz bir eleştiri yapabilmesi şeklinde tanımlanabilir (Tchibozo, 2011: 196).

#### **2.5.4. Beceri Merkezli Eğitim Programında Ölçme-Değerlendirme**

Beceri merkezli ahlak eğitimi programının diğer bir bileşeni de değerlendirmedir. Bu bağlamda öğrenenin, programın temelini oluşturan yeterlikleri ne düzeyde kazandığının tespit edilmesi önem taşır. Bu noktada cevaplanması gereken iki soru bulunmaktadır: Birincisi beceri merkezli ahlak eğitiminde ahlaki yeterliklerin kazanılma durumu,

gerçekten değerlendirilmesi gereken bir nitelik arz etmekte midir, öyleyse yeterliklerin hangi boyutu ölçülecektir? İkincisi ise söz konusu program kapsamında kazandırılacak yeterlikler notla değerlendirilmeli midir? Hatırlanacağı üzere, birinci bölümde öğrencilere ahlaki olgunluğun kazandırılmasında, bilginin yanında uygulama ve duyu boyutlarının da öğretilmesi gerektiğine ve öğrencinin ahlaki yeterliklere sahip olma durumunun notla değerlendirilebileceğine işaret edilmişti. Beceri merkezli ahlak eğitimi de ahlaki olgunluğu yeterlik ve beceriler üzerinden tanımlayacağından dolayı, söz konusu eğitim sürecinde yeterliğin bütün boyutlarının öğretilmesi ve bunların kazanılma durumlarının değerlendirilmesi beklenecektir. Ancak bu değerlendirme sürecinde öğrencinin ahlakiliği değil; bilgiyi edinip saklama, uygulama, önyargılara teslim olmama, başka bakış açılarını anlama, çok yönlü düşünebilme, gerekçeli açıklama yapabilme, neyin mümkün ve uygun olduğunu hissedebilme gibi onun ahlaka ilişkin yetenekleri değerlendirilmelidir.

Yukarıda beceri merkezli ahlak eğitimi programında yer verilecek bileşenler ve bunların nasıl şekillendirilmesi gerektiği konuları ele alınmıştır. Bununla birlikte Mulder (2012a: 307-309; 2012b: 321) bir bütün olarak beceri merkezli bir eğitim programının geliştirilmesine yön verecek tasarım ilkeleri ortaya koyar. Aşağıda bu ilkelere yer verilmiştir.

1. Programda yer verilecek yeterlilikler, ilgili programın ilişkili olduğu meslek ve bilim alanın beklentileri doğrultusunda tanımlanmalıdır.
2. Çekirdek performans durumları, programın yeniden tasarlanmasında temel referans noktasıdır. Buna göre belirlenen bu mesleki çekirdek problemler, önemli sorumluluklar ve meslekteki görevler, bütün bir eğitim programının yeniden tasarlanmasında işe koşulmalıdır.
3. Öğrenme aktiviteleri farklı otantik durumlarda yer almalıdır. Buna göre mümkün olduğunca uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmelidir. Bu öğrenme aktivitelerinin de sınıftaki teorik öğrenme aktiviteleri ile açıkça ilişkisi kurulmalıdır. Bu tür uygulamalı öğrenmeler, öğrencilerin motivasyonlarının önemli ölçüde artmasını sağlayan pratik tecrübelerini artırır.
4. Öğrencilerin kazanmaları beklenen yeterlik tablosunda bilgi, beceri, tutumların bütünleştirilmesi sağlanmalıdır.

5. Öğrencilerin yeterlik gelişimi sık sık değerlendirilmelidir. Bu bağlamda öğrenciler programın daha başlangıcında, öğretim/öğrenme sürecinde ve programın uygulanmasından sonraki süreçlerde sürekli değerlendirilmelidir.
6. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini yansıtmalarına teşvik edilmelidir.
7. Eğitim programları, öğrencilerin öz düzenlemelerini sürekli artıracak bir şekilde yapılandırılmalıdır.
8. Eğitim programı esnek olmalıdır.
9. Rehberlik, öğrencinin öğrenme ihtiyaçları için önemlidir. Buna göre öğretmenler hem okulda hem de uygulamada rollerini birer koç ve uzman olarak dengeli bir şekilde yerine getirmeli; öğrencileri, öğrenme ihtiyaçlarını formüle etme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri için cesaretlendirmelidir.
10. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirmeleri için bir temel oluşturulmalıdır. Bu bağlamda programlarda öğrenme, kariyer ve vatandaşlık yeterliklerine önem vermelidir (Mulder, 2012a: 307-309; 2012b: 321'den uyarlanmıştır).

Sonuç olarak beceri merkezli eğitim, henüz tam anlamıyla kuramsal bir öğretim yaklaşımı olarak şekillenmiş olmasa da, bu felsefi bakış açısının ağırlıklı olarak mesleki eğitimde olmak üzere, genel eğitimde bir program anlayışı olarak yer bulduğu söylenebilir. Bu çerçevede beceri merkezli bir programın temel unsurunun yeterlikler olduğu, bundan dolayı da belirlenecek olan yeterliklerin programın içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerinin de şekillenmesinde belirleyici olacağı söylenebilir.

## **2.6. Beceri Merkezli Ahlak Eğitiminde Deneyimler: Almanya Örneği**

Daha önce beceri merkezli ahlak eğitiminin kuramsal temellendirilmesi ve bu programların yapısı ile tasarım süreci ana hatlarıyla ele alınmıştır. Burada beceri merkezli bir ahlak eğitimi programı uygulayan Almanya'daki etik dersinin genel statüsü ve Hessen Bölgesi'nde uygulanan etik dersi programının genel yapısı, bunlarda hangi program üzeri ve alana özgü yeterliklere yer verildiği irdelenecektir.

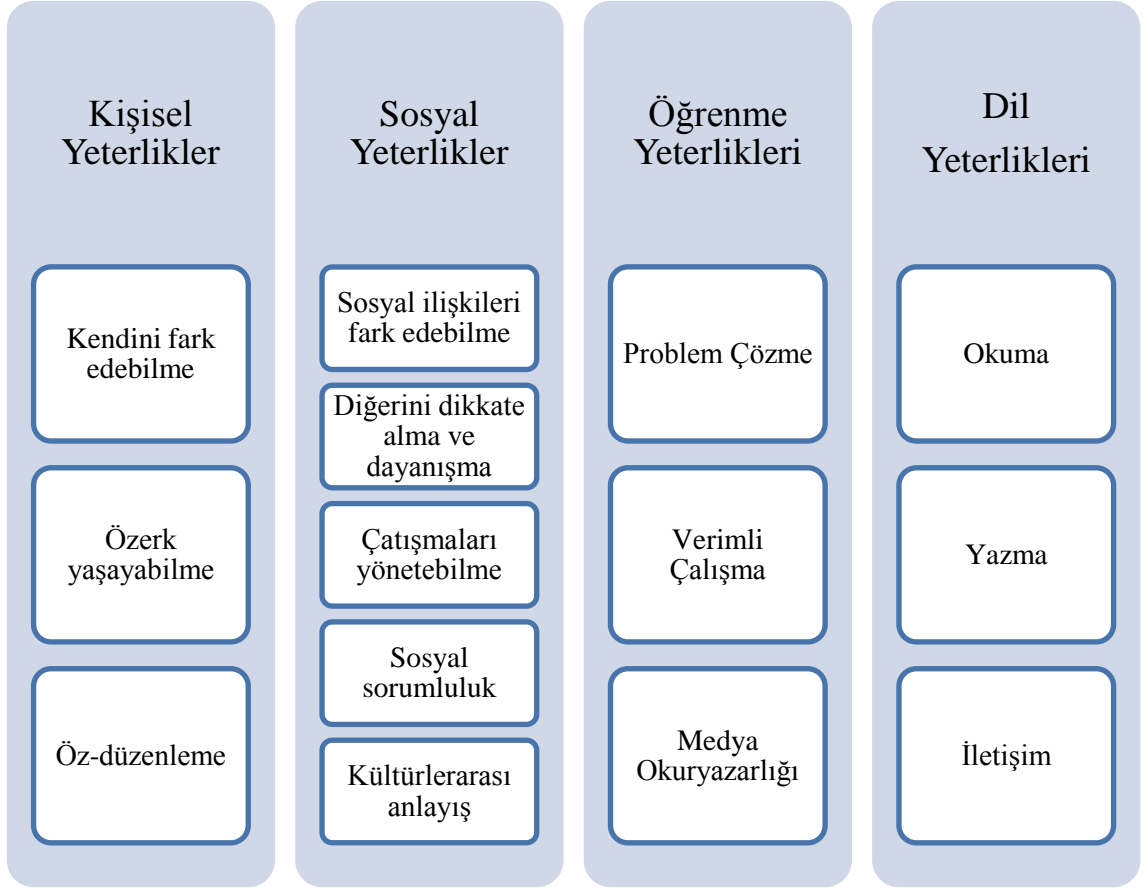
Almanya'da okullarda ahlak dersi, diğerlerinden farklı bir statüye sahip bir derstir. Zira bu ders, anayasal güvence altında bulunan "Din dersi (Religionsunterricht)"nin alternatifidir. Federal Alman Anayasası'nın 7. maddesi din derslerinin genel çerçevesini belirlemekle birlikte, uygulamalara yönelik esaslar eyalet yasalarıyla belirlenmektedir.

Örneğin, Hessen Eyaleti Okul Yasası'nın 8 (4) maddesine göre (Hessisches Schulgesetz, 1997) okullarda sunulan isteğe bağlı Hristiyan din derslerini almak istemeyen bir öğrenci, "Etik (der Ethikunterricht), Değerler ve Normlar, Felsefe, Ahlâk-Din Bilgisi vb." dersine devam etmek zorundadır. Bu ders, öğrencilerin değerlere ve ilkelere ilişkin anlayışlarını geliştirmeyi ve felsefi, ahlaki ve dini sorularla karşılaşma ve bunlara cevaplar bulma imkânı sunmayı amaçlar. Diğer taraftan, Hamburg gibi bazı eyaletlerde dinler arası nitelikli "Herkes için Din Dersi (Religionsunterricht für alle)" uygulandığından ilkokullarda din dersleri zorunlu olarak ve etik dersi de temel eğitimden sonraki düzeyde sunulmaktadır. Yine temel eğitimin altı yıl olduğu Baden-Württemberg de de etik dersine öğrenci ilk defa 7. sınıfta başlayabilmektedir.

Ayrıca Brandenburg'ta öğrenciler din dersi almak istemezlerse "Hayat idaresi, Ahlak ve Din (Lebensgestaltung, Ethik und Religion / LER)" dersini almak zorundadır. Sonuç olarak, etik dersi, bazı eyaletlerde ilkokulda da sunulmakla birlikte hemen her eyalette din dersini almak istemeyen öğrencilere ortaokuldan itibaren haftada 2 saat düzenli olarak sunulan bir derstir (Sadigh, 2014, Die Zeit). Aşağıda 2011 yılından itibaren ilkokullardaki öğrencilere de sunulan Hessen eyaletindeki ahlak ders programının temel yapısı, belirlenen yeterlikler, eğitim standartları ve bu yeterlikler doğrultusunda şekillenen içerik alanları incelenmiştir.

Programlarda öncelikle, öğrencilere kazandırılmak istenen alanlar üzeri (programlar üzeri yeterlikler) genel yeterlikler açıklanmaktadır. Bu yeterliklerin, öğrenenlere okulda, kendi özel ve gelecekteki meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri zorlukları kabul etme ve başarılı ve sorumlu bir şekilde bunların üstesinden gelebilmeleri açısından özel bir anlam katacağı ifade edilmektedir. Bu anlamda böyle bir gelişme için bütün alanların bu yeterliklerin kazandırılmasına birlikte katkı sağlaması hedeflenmektedir. Programlarda alanlar üzeri yeterlikler dört kategoride şekillenmektedir ve bu yeterlik alanları kendi içerisinde, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri kapsar.





**Şekil 2.4.** Hessen Eyaletindeki Ahlak Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alanlar Üzeri Yeterlikler

**Kaynak:** HKM: t.y.: 8'den Türkçe'ye çevrilmiştir.

Şekil 2.4'te de görüldüğü üzere, Hessen eyaletinde okullarda kazandırılması beklenen temel yeterliklerden ilki kişisel yeterliklerdir. Bu yeterlikler, öğrencilerin bağımsız ve özerk bir şekilde hareket edebilmelerini mümkün kılan her bir yetenek, görüş ve davranışı kapsar. Bu kategorinin çıkış noktası, öğrencilere gerçekçi bir benlik algısı (*Selbstwahrnehmung*), özerk yaşayabilme (*Autonomieerleben*) ve öz-yeterlik (*Selbstwirksamkeit*) ile ilgili temel becerilerin kazandırılması düşüncesidir. Zira kişinin kendi potansiyelinin farkında olması, olumlu bir benlik geliştirebilmesi için önemli bir şarttır ve olumlu bir benlik algısı ve özgüven bu temelde gelişir. Duruma uygun bir şekilde hareket etme ve davranışlarını kendi belirlediği hedefler doğrultusunda yönetme anlamında bir yetenek olarak öz-yönetim de kişisel yeterlik alanı içerisinde yer alır. Bu da yine içerisinde kendi sağlığına ve iyiliğine dikkat etmeyi ifade eder. Bu kategoride yer alan ilk alt yeterlik, kendini fark edebilmedir. Bu kapsamda öğrenenlerin ilgi ve

duygularını fark etmesi, zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirebilmesi, kendi hayatlarını şekillendirebilmesi, kendini ifade edebilmesi, yeteneklerine güven içerisinde onları geliştirebilmesi beklenir. Bu kategorideki ikinci alt yeterlik ise özerk yaşayabilmedir. Bu yeterliği kazanan öğrenenler, problem durumlarının çözümüne ilişkin öz-güven ile yaklaşabilir, düşüncelerini formüle edebilir, ilgilerini öz-güvenle savunabilir ve kendi çabalarıyla bir hedefi başarabileceğine inanırlar. Kişisel yeterliklerin üçüncü alt yeterliği ise öz-düzenlemedir. Bu yeterliği kazanan öğrenenler, dilek ve ihtiyaçlarını formüle edebilir, başkalarının dilek ve ihtiyaçlarına saygı duyar, duygularını uygun bir şekilde ifade ederler. Herhangi bir durum, konu veya kişiyle eleştirel şekilde tartışır. Öğrenme süreçleri ve sonuçlarını düşünür/yansıtırlar ve kendi hedeflerini belirlerler (HKM: t.y.: 8).

Şekil 2.4.'te de görüldüğü üzere, Hessen eyaletinde okullarda kazandırılması beklenen temel yeterliklerden ikincisi sosyal yeterliktir. Bu yeterlik alanı, sosyal ilişkilerde bulunma, bunu aktif bir şekilde başarma ve buna hazır olmakla ilişkilidir.

Bu kategoride yer alan ilk alt yeterlik sosyal ilişkileri fark edebilmedir. Bu yeterlik kapsamında öğrenenlerin, sosyal ilişkilerdeki farklı ihtiyaçları fark etmesi ve bunlara duyarlılık göstermesi, farklılıkları ve ötekini kabul etmesi beklenir. Bu yeterlik alanı içerisindeki ikinci alt yeterlik, diğerini dikkate alma ve dayanışmadır. Bu çerçevede öğrenenler, kurallara ve düzenlemelere uyum sağlar, ötekine ilgi gösterir, birliktelik içerisinde, sosyal ilişkiler kurar ve diğeri ile olan davranışlarında uyumlu hareket ederler. Birlikteliklere/topluluklara yapıcı bir şekilde katılır ve işbirliği kurabilirler. Birlikte çalışma, işbirliği ve takım çalışması sayesinde başarılabilir.

Sosyal yeterlik kategorisinde yer alan üçüncü alt yeterlik çatışmaları yönetebilmedir. Bu yeterliğe sahip olan öğrenenler, eleştirilerini yapıcı bir şekilde ifade eder, başkalarının eleştirilerini dikkate alır ve bunlar üzerinde düşünürler. Özür dileyebilir ve başkalarını affedebilirler. Adil çatışma çözümlerini savunurlar. Gerginlikler ortaya çıktığında, diğerlerinin görüş ve niyetleri kadar kendilerinininkini de tartışır, çözümler arar ve bu sayede çatışma durumlarını uygun bir şekilde yönetebilmek için katkı sağlarlar.

Sosyal yeterlik içerisinde yer alan dördüncü alt yeterlik toplumsal sorumluluktur. Buna göre öğrenenler topluluk içerisinde, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenir, toplumsal hedefleri aktif bir şekilde savunur, kendileri ve diğerleri için sorumluluk üstlenir ve birlikteliği başarabilme imkânlarını fark eder ve birlikte kararlar alabilirler.

Birlikte bir şeyler ortaya çıkarma ve ortak bir düşünceyi ifade edebilme imkânlarını kullanırlar. Böylece onlar toplumun bir parçası olarak yaşar ve demokratik temel değerler altında yer alan toplumsal sorumluluklarını adım adım geliştirirler. Sosyal yeterlik içerisinde yer alan dördüncü alt yeterlik kültürlerarası anlayıştır. Bu kapsamda öğrenenler, farklı ülkelerden gelen insanların farklı davranış biçimlerini fark eder ve bunları kültüre has alışkanlıklar olarak yorumlarlar. Onlar diğer kültürlerle karşı açık fikirlidirler ve farklı kökenden çocuklarla birlikte çalışabilirler (HKM: t.y.: 9-10).

Hessen Eyaleti'nde okullarda kazandırılması beklenen temel yeterliklerden üçüncüsü öğrenme yeterliğidir. Bu yeterlik alanı, uygun strateji ve yöntemleri öğrenme ve çalışma süreçlerinde fark edebilme olduğu kadar bunlardan çeşitli gereklilik durumları ve görevlerde de yararlanabilme ve bunun sonuçlarını düşünebilme (bilis-ötesi yeterlik) yeteneğini ifade eder.

Bu kategorideki ilk yeterlik problem çözmedir. Problem çözebilme becerisi, problemi analiz edebilmeyi, (alternatif) çözüm yollarını planlayabilmeyi ve sonunda bir karara varabilmeyi kapsar. Böylece öğrenenler sorular üzerinde düşünür ve bunlara uygun çözümler ortaya koyabilirler. Kendi hedeflerini belirleyebilir, çalışma süreçleri ve sonuçları üzerinde düşünürler. Kendi çalışmalarını planlar ve bunları adım adım uygulayabilirler. Bunun için mevcut bilgileri kullanabilirler.

Bu kategorinin ikinci alt yeterliği olan verimli çalışabilme, öğrenenlerin bir iş planı hazırlayabilmesine ve bunu adım adım işe koşabilmesine imkân sağlar. Planlı bir hareket tarzı ve işlerin halledilmesinde uygun bir zaman yönetimi bu sürecin ifadesidir. Çalışma becerisi kapsamında öğrenciler, görevleri halledebilmek için stratejiler kullanır, çalışma yöntemlerini gerektiği şekilde seçer ve bunları uygun bir şekilde kullanırlar.

Yine bununla ilişkili olarak üçüncü alt yeterlik olan medya okuryazarlığı, öğrenme ve çalışma becerisinin içerisinde vazgeçilmez bir nitelik arz eder. Zira medyanın eleştirel bir bakışla kullanımı, günümüz bilgi ve medya toplumunda etkin ve sorumlu davranmak için önemli bir şarttır. Bu yeterlik kapsamında öğrenenlerin ihtiyaç duydukları farklı medya araçlarını etkin bir şekilde kullanması, öğrenme ve çalışma sonuçlarını uygun medya araçları yardımıyla sunabilmesi ve medya araçlarını sorumluluk içerisinde kullanabilmesi beklenir (HKM: t.y.: 9-10).

Hessen Eyaletinde okullarda kazandırılması beklenen temel yeterliklerden dördüncüsü, dil ile ilgilidir. Dil yeterlikleri, öğrenenin öğrenme sürecine devam edebilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Zira okuduğunu anlayamayan biri öğrenci, eğitim sürecine devam edemez. Okuma yeterliği, yaşa uygun metin/medyaya ilişkin bilgileri ayırabilmeyi, bunları anlama, bunları her birisini kendi bağlamı içerisinde değerlendirme ve sonuçlar çıkarabilmeyi kapsar. Bu kapsamda öğrenenler, farklı basılı/elektronik medya araçlarından bilgiler elde edebilir, onları ilgili bağlamlarda anlayabilir, farklı metinler üzerinde düşünebilir ve görüşlerini gerekçeli bir şekilde ifade edebilirler.

Dil ile ilgili ikinci yeterlik ise, yazmadır. Bu yeterlik kapsamında öğrenenin kendi metinlerini temel yazı kurallarını dikkate alarak uygun bir şekilde oluşturması beklenir. Bu sayede onlar, düşüncelerini yazılı bir şekilde kaydeder ve bunları yorumlar, yazılı şekilde öğrenir, yazı stratejilerini kullanabilir ve yazı kurallarına uyabilirler.

Dil yeterlikleri içerisinde yer alan üçüncü alt yeterlik ise, iletişim yeterliğidir. Bu yeterlik öğrenenin kendisini anlaşılır ve standart dile uyumlu bir şekilde ifade etmesini ve yapıcı bir şekilde görüşmelere katılabilmesini ifade eder. Bununla onlar konuşma ve tartışma biçimlerini ayırt edebilmeyi ve konuşma ve tartışma stratejilerini kullanmayı öğrenirler.

Bu çerçevede öğrenenlerin diğerlerini dikkatli bir şekilde dinlemesi, iletişim durumlarında kendilerini anlaşılır bir şekilde ifade etmesi, görüşmelere yapıcı bir şekilde katılabilmesi, iletişim ve etkileşim süreçlerini fark ederek bunlar üzerinde düşünmesi beklenir. Böylece onlar iletişim ve etkileşim durumlarını dikkatlice algılama ve takip edebilme yeteneğini sürekli geliştirirler (HKM: t.y.: 10).

Hessen eyaletinde ilkokullarda okutulan ahlak derslerinin temel iddiası, öğrenme ile ahlaki yargılama becerisi için bir temel oluşturmak, ahlaki muhakemeye uygun davranışlar için isteklilik geliştirmek ve bunu desteklemektir. Bu çerçevede ahlak derslerine ilişkin olarak belirlenen yeterlik alanları 5 ana kategoride şekillenmiştir. Bununla birlikte bu yeterlikler, öğretim sonunda öğrencinin kazanması gereken nitelikleri ortaya koyan eğitim standartları ile somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda ahlak alanına münhasır olarak belirlenen yeterlikler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



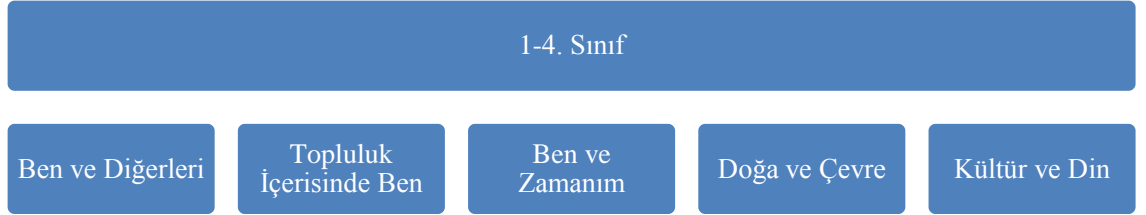
**Şekil 2.5.** Hessen Eyaletindeki Ahlak Dersi Öğretim Programındaki Alana Özgü Yeterlikler

**Kaynak:** HKM: t.y.: 10'den Türkçe'ye çevrilmiştir.

Şekil 2.5'te de görüldüğü üzere, Hessen eyaletinde ahlak dersinde kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterliklerden ilki fark edebilme ve tanımlamadır. Bu yeterlik bağlamında istenen kendini keşfetme ve sosyal varlık olarak rolleri tanımlama, karşılıklı olarak birbirine bağımlıdır. Bu yeterliği kazanan öğrenenlerin, kendileri ve diğerlerinin benzersiz olduklarının farkına varması, ama aynı zamanda çevreyle ve diğer insanlarla ilişki içerisinde yaşadıklarını fark etmeleri beklenir. Ahlak dersinde kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterliklerden ikincisi, anlama ve yorumlamadır. Öğrenenler, bireysel ve genel tecrübeleri anlar ve yorumlarlar, farklı kültürel ve dini dünya görüşlerini dikkate alırlar. Böylece birbiri ile eşit haklara sahip insanlar ve dünya görüşleri ortaya çıkar. Bunun temeli ise sorgulayıcı bir davranış biçiminin geliştirilmesidir. Ahlak dersinde kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterliklerden üçüncüsü, algılama ve yargılamadır. Bu kapsamda öğrenenlerin yaşam durumlarındaki problem alanlarını fark etmesi, kendi fikirlerine ulaşması, ilişkileri kavraması beklenir. Bunlar üzerinde düşünen ve sonunda da farklı muhakemeleri değerlendiren öğrenenler, problemlere ilişkin ahlaki bir bilinç/farkındalık geliştirirler. Böylece farklı çözüm yaklaşımları ve gerekçelendirilmiş yargılar ortaya çıkarabilirler. Ahlak dersinde kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterliklerden dördüncüsü, paylaşma ve ifade etmedir. Öğrenenler, farklı tecrübeler

yaşama, dinleme ve birbirlerinin yaşadığı tecrübeleri öğrenmek suretiyle empati becerisi geliştirirler. Ayrıca bu yeterlik kapsamında öğrenenlerin değer yargılarını ve ilgilerini ifade etmesi beklenir. Böylece onlar karşısındakinin yaşadığı duyguyu anlayabilmek için kendilerini diğerinin yerine koyar. Bu temel üzerinde de saygı ve tolerans becerileri gelişir. Ahlak dersinde kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterliklerden beşincisi ise, sorumluluk alma ve davranışa geçirmedir. Bu kapsamda her bir öğrenenin, toplumda ve topluluk içerisinde işbirliğini başarabilmesi için, kendisi, sosyal çevresi ve ilkeli bir duruş için sorumluluk üstlenmesi ve ahlaki ölçütlere uygun olarak hareket etmesi beklenir (HKM: t.y.: 10).

Hessen eyaletinde ahlak dersinde içerik alanları, kazandırılması hedeflenen alana özgü yeterlikler doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu alanların ortaya çıkmasında “Ben, Toplum ve Karşılaştırmaları Düşünce Tarihi” temel perspektifleri belirleyici olmuştur. Bu çerçevede örnek olması bakımından Hessen Eyaletindeki 1-4. sınıfta yer alan Ahlak Dersi öğretim programındaki içerik alanları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



**Şekil 2.6.** Hessen Eyaletinde Uygulanan Ahlak Dersi Öğretim Programının (1-4. Sınıf) İçerik Alanları

**Kaynak:** HKM: t.y. a ve b: 14'ten Türkçe'ye çevrilmiştir.

Hessen eyaletinde ahlak dersi öğretim programındaki konu alanlarından “ben ve diğerleri”dir. Bu konu alanında öğrenenin bireysel fiziki ve psikolojik temel ihtiyaçlarını giderebilmesi amaçlanır. Öğretim sürecinde öğrenenin farkındalığı çerçevesinde, onun konular ile ilgili kendi tecrübeleri ve duygularını ifade etmesi beklenir. Programda yer alan ikinci konu alanı “topluluk içerisinde ben”dir. İnsan sosyal bir varlıktır, topluma ihtiyaç duyar. Bireyler birbirlerine güvendiği ve topluluk içerisinde diğer bir anlamda ise toplum içerisinde kurallara uyduğu zaman işbirliği başarılabilir.

Programda yer verilen üçüncü konu alanı ise “ben ve zamanım”dır. Her bir birey kendi zamanını şekillendirme sorumluluğunu taşır. Ama bu kimi zaman kişinin müdahale edemeyeceği durumlar ve olaylarla ilişkili olabilir. Bundan dolayı insan bu durumla baş etmek için yapabildiği kadarıyla, çözümler aranmalıdır. Programda yer verilen diğer bir konu alanı da “doğa ve çevre”dir. Bu çerçevede doğaya, çevreye ve insan çeşitliliğine karşı sorumlu davranmak için, bunlar sahip oldukları kıymet açısından değerlendirilmeli ve dikkat edilmelidir. Böyle bir tavır, doğa ve çevreyle ilgilenme sayesinde ortaya çıkar. Bunun da ötesinde her bir insan, bütün hayat koşullarını ve ayrıca sonraki nesilleri güvence altına almak için ortak bir sorumluluğa sahiptir. Dolayısıyla bu yeterlik alanı ile çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Programda yer verilen son konu alanı ise “kültür ve din”dir. Böyle bir konu alanına yer verilmesinin arkasındaki temel düşünce, kişinin kendi çevresindeki dini ve kültürel çoğulculuğa ilişkin farkındalığının, bu çoğulculukla ilişki içerisinde gelişeceği. Bundan dolayı, din, dünya görüşü ve kültürel aidiyet arasında öncelikli olan, ahlaki ölçülere göre yargılama yapma ve buna uygun davranış geliştirmedir.

Sonuç olarak Almanya/Hessen eyaletinde uygulanan ilköğretim ahlak dersinin genel çerçevesi ve çekirdek programları dikkate alındığında, giriş kısmında kısaca programın yaklaşımının tanıtıldığı, sonrasında temel ve altbecerilerin neler olduğu anlatılmaktadır. Buna göre öğrenenin gelişim sürecinde temel alan becerilerinin, özel bir anlam taşıdığı ifade edilmekte, bu noktada, beceri ve yeteneğin, kişisel ve sosyal eğilimlerin ve ayrıca görüşler ve davranışların bir işbirliği söz konusu olduğu vurgulanmaktadır. Bu sayede öğrenenlerin okulda, kendi özel ve gelecekteki meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri zorlukları kabul etmeleri ve başarılı-sorumlu bir şekilde bunların üstesinden gelebilmelerinin mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Yukarıda ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, Almanya’da ahlak dersi öğretim programlarında, öncelikle eğitim standartları ve yeterlik alanları belirlenmiş, daha sonra da bunlara uygun şekilde içerik alanları belirlenmiştir. Ayrıca programlarda öğrencinin program sonunda sahip olması gereken nitelikler de açıklanmıştır. İfade edilenlerde de görüldüğü üzere, beceri temelli öğrenmede içerik daha arka planda kalmaktadır ve belirlenen içerik de esasında yeterliklerin kazandırılmasına hizmet edecek mahiyete sahiptir. Bu bakımdan

Almanya’da hâlihazırda uygulanan ahlak dersi programları, model olarak göz önünde bulundurulabilir.

## **2.7. Türkiye’de Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretim Programlarının İncelenmesi**

Türkiye’de ilkokuldan (4. sınıf) liseye ahlak eğitiminin sorumluluğunu taşıyan temel ders, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleridir. Bununla birlikte Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik ve Beden Eğitimi gibi zorunlu dersler ve hemen bütün seçmeli derslerde ve ders dışı etkinliklerde örtük program vasıtasıyla değerler eğitimi sunulmaktadır. Aşağıda ülkemizde 2010 yılından itibaren uygulanan, 2017 yılında taslak olarak ve 2018 yılı Ocak ayında kesin hali yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarının ahlak öğretimi ile ilgili olan kısmı beceri merkezli yaklaşımla uyumluluk açısından değerlendirilmiştir.

### **2.7.1. 2010 yılında Uygulamaya Konulan DKAB Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**

Ülkemizde hâlihazırda okullarda uygulanan, 2010 yılından itibaren 4-12. sınıflarda uygulanmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin programlarında, ahlak bilgisi öğretimi kapsamında “Ahlak” öğrenme alanına yer verilmiş, bunun yanında diğer öğrenme alanları içerisinde de ahlaki değerlerin kazandırılması benimsenmiştir.

Bu bağlamda 4-8. sınıflar için hazırlanan DKAB öğretim programında ahlak öğrenme alanının temel amacı, din-ahlak ilişkisini, kişisel gelişim ve toplumsal barış için millî, ahlaki ve dinî değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, dürüst ve güvenilir bir insan olmayı, affetmeyi ve bağışlamayı öğretmek şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında da öğrencilerin,

- Sevme ve sevilmenin dinî, ahlaki ve toplumsal bir değer olduğunu bilmesi,
- Kin ve nefretin sevgi, barış, kardeşlik ve dostluğu ortadan kaldırdığının farkına varması,
- Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen göstermesi,
- Paylaşmanın bir ihtiyaç ve erdem olduğu fark etmesi,
- Sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dinî ve millî bayramların önemini kavraması



- Toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olması,
- Dinin sakınılmasını istediği davranışları fark etmesi,
- Kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdelemesi ve bunlara çözümler üretmesi,
- Kumar, alkollü içki, uyuşturucu ve sigaranın kişinin sağlığına ve topluma vereceği zararları kavraması ve bunlardan uzak durması,
- Başkalarının haklarına saygılı davranarak kul hakkı konusunda duyarlı olması beklenmektedir.

Buraya kadar ifade edilen amaçlar dikkate alındığında, ahlak öğrenme alanının öğrencilere ağırlıklı olarak ahlakın toplumsal boyutunun kazandırılmasını ön plana çıkardığı görülmektedir. Diğer taraftan bu amaçlar vatandaşlık eğitimine bir katkı olarak da değerlendirilebilir. Buna karşın ahlakın daha çok bireysel boyutu ile ilgili olan,

- Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin rolünü fark etmesi,
- İslam'ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda duyarlı olması

ahlaklı davranma hususunu öne çıkaran bu amaçlar da dikkat çekicidir. Bu amaçta öğrencilerin ahlaki davranmaları konusunda bir hassasiyet kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Hiç kuşkusuz, daha önce de ifade edildiği üzere ahlaki duyarlılık, ahlaki olgunlaşmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Buna karşın, ahlaki davranışı takip etmeyen bir ahlaki duyarlılık, ahlaki olgunlaşmanın tam anlamıyla ortaya çıkmasında yeterli bir hedef olarak değerlendirilemez. Bu bağlamda ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin nihai anlamda ahlaki olgunlaşmanın gerçekleştirilmesinde yeterince katkı sağlayamayacağı söylenebilir.

Bunlara ilave olarak, söz konusu programın açıklamalar kısmında, bu öğrenme alanında öğrencilerin; ahlaklı, sorumlu ve hoşgörülü davranış geliştirme, aile içi ve toplumsal barışı koruma becerilerini geliştirecek etkinliklerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (DÖGM, 2010a: 17). Görüldüğü üzere bahsedilen programda, ahlak öğrenme alanı kapsamında öğrencilere yukarıda ifade edilen becerilerin kazandırılmasına dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu öğrenme alanı kapsamında kazandırılması hedeflenen değerler, aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Ancak burada *ahlaklı, sorumlu ve hoşgörülü davranış geliştirme, aile içi ve toplumsal barışı koruma* becerilerinin öne çıkarılması, yine programın ahlakın toplumsal yönünü ön plana çıkardığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu hususla ilgili olarak, din öğretiminin bir parçası olarak ahlak öğretiminde toplumsal barışın tesisine katkı, elbette yadırganmaması gereken bir husustur. Ancak bu anlayışın programlara yansıtılırken bireysel boyutun oldukça dar bir alana indirgenmesi, öğrencilerin ahlakı ve ahlaki olgunlaşmayı bütünüyle anlayamamasına neden olabilir ve bireysel davranışlarında da sahip olması gereken ahlaki sorumluluğunu göz ardı etmesine neden olabilir. Diğer taraftan yukarıda Almanya’da uygulanan ahlak dersi programında yer alan ilk üç konu alanının “Ben ve Diğerleri, Topluluk İçerisinde Ben, Ben ve Zamanım” şeklinde yapılandırıldığı, böylece daha ilkokulda çocuğa ahlakın en temelde bireysel alanla ilişkili olduğu düşüncesi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Elbette seküler ahlak anlayışı bağlamında kendi içerisinde tutarlı bir yere sahip olan bu anlayışın, ülkemizin kültürel kodları bağlamında yeniden değerlendirmeye ihtiyacı olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekir.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, ahlakla ilgili şu genel amaçlara yer verildiği görülmektedir:

- İslam’ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıır.
- Din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler.
- Dinî ve ahlaki alandaki temel sorularına cevap arar.
- Dinî ve ahlaki kavramların anlamını bilir, bunlar arasında ilişkiler kurar, bu kavramları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanır.
- Toplumdaki dinî ve ahlaki davranışları tanıır.
- Birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser.

Bu genel amaçlar dikkate alındığında liselerde okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de ilköğretimde olduğu gibi ahlak alanını ağırlıklı olarak toplumsal boyutu ön plana çıkardığı görülmektedir. Dikkat çeken diğer bir husus ise, bahsedilen programda ahlak alanına ilişkin amaçların yine ağırlıklı olarak bilişsel alana dönük amaçlara yer verdiği söylenebilir. Bu durumun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmasından dolayı öğrencilerde öğretimin ötesine geçmemesi gerektiği, dolayısıyla duyuşsal ve psikomotor alana dönük hedeflere yer verilmemesi gerektiği anlayışından

kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan programda yer alan şu iki genel amaç ise ayrıca değerlendirilebilir:

- Büyüklere saygı duymayı ve küçüklere sevgiyle yaklaşmayı davranış hâline getirir.
- Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir.

Bu amaçlar, yukarıda ifade edilenden farklı olarak duyuşsal ve davranışsal alana yönelik amaçlardır. Ancak bunlarda da dikkat çeken husus, yine büyük oranda ahlakın toplumsal boyutuna atıfta bulunmasıdır. Ayrıca bu genel amaçların tamamlayıcı mahiyette ahlak öğrenme alanına ilişkin amaçlar da şöyle ifade edilmiştir (DÖGM, 2010b: 18).

Diğer taraftan ortaöğretim DKAB öğretim programında ahlak öğrenme alanının amacı, din-ahlak ilişkisini, kişisel gelişim ve toplumsal barış için millî, ahlaki ve dinî değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, dürüst ve güvenilir bir insan olmayı, affetmeyi ve bağışlamayı öğretmek şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç kapsamında da öğrencilerin,

- Değerlerin farkına varması,
- Din-değer ilişkisini yorumlayarak kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavraması,
- Hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini kavraması ve onlara saygı duyması,
- Kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olması,
- Devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi,
- Aile içi görev ve sorumluluklarının bilincine varması,
- Hz. Muhammed'in bu konudaki örnek davranışlarından modellemelerde bulunarak aile içi huzuru korumaya çalışması,
- İslam'ın barış dini olduğunu ve barışa verdiği önemi kavrayarak ona uygun davranışlar sergilemesi,
- İnsanın hata yapabilen bir varlık olduğunu ancak asıl erdemini yapılan hatadan dönmek, hata edeni ise bağışlamak olduğu bilincine varması beklenmektedir (DÖGM, 2010b: 18).

Ayrıca bu öğrenme alanında öğrencilerin, ahlaklı, sorumlu ve hoşgörülü davranış geliştirme, aile içi ve toplumsal barışı koruma becerisini geliştirecek etkinliklerle desteklenmesi gerekliliği ifade edilmiştir (DÖGM, 2010b: 18).

Yukarıda ifade edilen amaçlar dikkate alındığında, bunların hemen hepsinin temelde klasik Platon merkezli ortaya çıkan ve İslam ahlak düşüncesinde de önemli yere sahip olan aile ve devlet ahlakına dönük bir ahlak anlayışının izlerinin görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu programdaki ahlak öğrenme alanının, 4-8. sınıf programında olduğu gibi büyük oranda vatandaşlık eğitimine katkı sağlayacak mahiyette yapılandırıldığı söylenebilir. Buna karşılık, yukarıda din öğretiminin davranış kazandırmaması konusundaki çekincenin vatandaşlık eğitimine ilişkin kazanımlar söz konusu olduğunda tutarsızlık göstermesine rağmen göz ardı edilerek davranışsal hedeflere de yer verildiği görülmektedir.

Ülkemizde 2017 yılı itibarıyla uygulanmakta olan DKAB öğretim programları (DÖGM, 2010a, 2010b) kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler de aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 2.4.**  
**DKAB Programlarında Kazandırılması Amaçlanan Değerler**

4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1) Sevgi 2) Barış 3) Kardeşlik 4) Dostluk 5) Güven 6) Samimiyet	1) Yardımseverlik 2) Paylaşma 3) Dayanışma 4) Hoşgörü 5) Dostluk ve kardeşlik	1) Doğruluk ve dürüstlük 2) Mütevazı olmak 3) Saygı 4) Duyarlılık	1) Doğruluk 2) İnfak 3) Emanete riayet 4) Adaletli olmak 5) Kardeşlik, 6) Hoşgörü ve bağışlama 7) Alçakgönüllülük 8) Sözünde durmak 9) Görgülü olmak 10) Sorumluluk 11) Savurganlıktan kaçınmak	1) Sorumluluk 2) Bağımsızlık 3) Sağlıklı olmaya önem verme 4) Haklara saygı
9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
1) Dayanışma 2) Duyarlılık 3) Hoşgörü, 4) Saygı 5) Sevgi 6) Sorumluluk 7) Vatanseverlik 8) Güven	1) Adil olma, 2) Bağımsızlık 3) Dayanışma ve hoşgörü 4) Saygı 5) Sorumluluk 6) Vatanseverlik	1) Aile birliğine önem verme 2) Dayanışma 3) Duyarlılık 4) Hoşgörü 5) Saygı 6) Sevgi 7) Sorumluluk 8) Güven	1) Hoşgörü 2) Saygı 3) Kardeşlik	

**Kaynak:** DÖGM, 2010a: 23-24 ve 2010b: 13-14'ten hazırlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, söz konusu iki öğretim programında yer alan değerlerin amaçlarla paralel şekilde, çoğunlukla toplumsal ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler oldukları dikkat çekmektedir. Bunula birlikte 8. Sınıfta yer verilen “*sorumluluk, bağımsızlık, sağlıklı olmaya önem verme, haklara saygı*” değerlerinin diğer sınıflardan oldukça farklı bir şekilde bireysel ahlaki değerler olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca zamanlama itibarıyla bu değerlerin bu sınıfta öğretilmesi ergenlik döneminde olan bu yaş öğrencilerinin gelişim ve ihtiyaçları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Buna karşılık diğer değerlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığı ve “sevgi, dostluk, kardeşlik” değerlerinin yoğun bir şekilde yer verilmesinin bir gereklilik olup olmadığı hususu da ayrıca göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. Öte yandan programlarda yer verilen beceriler göz önünde bulundurulduğunda, ahlak öğrenme alanında şu değerlere yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 2.5.**  
**DKAB Programlarının Ahlak Öğrenme Alanları Kapsamında**  
**Kazandırılmak İstenen Beceriler**

4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1) Eleştirel düşünme 2) Araştırma, 3) Sosyal katılım	1) Araştırma 2) İletişim ve empati 3) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 4) Sosyal katılım	1) Problem çözme 2) Araştırma 3) Kur'an-ı kerim meali kullanma, 4) İletişim ve empati 5) Eleştirel düşünme 6) Sosyal katılım	1) Kur'an-ı kerim meali kullanma 2) Problem çözme 3) İletişim ve empati 4) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 5) Sosyal katılım 6) Araştırma 7) Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama	1) Problem çözme 2) Kur'an-ı Kerim mealini kullanma 3) İletişim ve empati kurma 4) Araştırma 5) Eleştirel düşünme 6) Sosyal katılım
9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
1) Problem çözme 2) İletişim ve empati kurma	1) İletişim ve empati kurma 2) Sosyal katılım 3) Problem çözme 4) Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma	1) İletişim ve empati kurma 2) Sosyal katılım 3) Problem çözme 4) Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma	1) Eleştirel düşünme 2) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 3) İletişim ve empati kurma 4) Sosyal katılım 5) Problem çözme	

**Kaynak:** DÖGM, 2010a: 23-24 ve 2010b: 13-14'ten hazırlanmıştır.

Bu becerilerin 4-12. Sınıflar genelinde programlardaki ahlak öğrenme alanlarında yer alan becerilerin frekans dağılımı da aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.6.**  
**DKAB Programlarındaki Becerilerin Dağılımı**

	Beceriler	Toplam
1.	İletişim ve empati kurma	8
2.	Sosyal katılım	8
3.	Problem çözme	7
4.	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	5
5.	Araştırma	5
6.	Eleştirel düşünme	4
7.	Kur'an-ı Kerim meali kullanma	3
8.	Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama	1

Yukarıdaki tablo dikkate alındığında, ahlak öğrenme alanında öğrencilere toplamda 8 becerinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bunlar içerisinde ise “iletişim, empati kurma, sosyal katılım, problem çözme” becerilerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Buradan hareketle, bu becerilerin ahlak dersi ya da konu alanı bağlamında ahlaki becerileri temsil etmediği, buna mukabil bu becerilerin diğer öğretim programları ile de kazandırılacak temel beceriler oldukları söylenebilir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, ülkemizde uygulanan ahlak öğretimi programlarının öğrencilere empati, sosyal katılım gibi ahlaki yönden yardımcı becerilerin kazandırılmasını amaçlarken; doğrudan herhangi bir ahlaki becerinin kazandırılmasını amaçlamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Beceri temelli öğrenme, öğrenenin kazandığı becerileri daha sonraki hayatında da etkili ve sorumlu bir şekilde kullanabilmesini amaçlar. Dolayısıyla ülkemizde 2017 yılı itibariyle DKAB dersleri kapsamında sunulan ahlak öğretiminin bireylerde ahlaki bakımdan herhangi bir davranış kazandırmaktan ziyade ahlaki alana ilişkin bilgi kazandırmanın ötesine geçmeyi amaçlamadığı görülmektedir.

Bu duruma benzer olarak Çekin (2016: 94) de, İlköğretim DKAB dersinde duyuşsal öğrenmelerin en çok “Ahlak” ile “Din ve Kültür” öğrenme alanları için belirlendiği, dersin kazanımlarının geneli içinde % 27 oranında duyuşsal kazanımın yer aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında “İnanç”, “İbadet”, “Hz. Muhammed”, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanlarında bilişsel hedeflerin daha ağırlıklı olduğunu belirtir ve bunun söz konusu alanlarda öğrenenlerin özgür ve bilinçli tercihleri için bilgi vermenin öncelendiğini gösterdiği şekilde yorumlar. Sonuç olarak ülkemizde hâlihazırda uygulanan yazılı DKAB öğretim programlarındaki (2010) ahlak öğrenme alanları dikkate alındığında, mevcut haliyle öğrencilerin belirli ahlaki durumlara karşı duyarlı olmasına katkı sağlayabileceği, buna karşın onların ahlaki sorunların üstesinden gelmelerine ve ahlaki tavır ve davranış geliştirmelerini yeterince desteklemeyeceği savunulabilir. Diğer taraftan, söz konusu programlardaki ahlak öğrenme alanları kapsamında kazandırılmak istenen becerilerin öğrencilerin genel öğrenmeleri açısından ihtiyaç duyabileceği ve kendisini rahat ifade edebilme ve iletişim kurabilme konusunda yardımcı olabileceği söylenebilir.

### **2.7.2. 2017 yılında Taslak Olarak Yayınlanan DKAB Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**

Programı incelemeye geçmeden önce, ülkemizdeki öğretim programlarında beceri merkezli öğrenme doğrultusunda gerçekleştirilen değişimin arkasındaki nedenleri sorgulamak gerekir. Bu bağlamda beceri merkezli yaklaşımla doğrudan ilişkili olan bazı raporların sonuçlarına bakmak, yol gösterici olabilir. Zira daha önce de ifade edilen PISA 2015 yılı raporları dikkate alındığında, 15 yaş grubu Türk öğrencilerin ölçülen beceri alanlarında başarı düzeylerinin oldukça gerilerde olması dikkat çekicidir (OECD, 2016: 320-355). Yine benzer bir gösterge olması bağlamında “Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills (OECD, 2016)” başlıklı rapor, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sahip olması beklenen becerilere sahip olma düzeyini, başka bir deyişle “temel bilgi işleme becerilerinin” genel durumunu ortaya koymayı hedefler. Bu amaç kapsamında odağa alınan beceriler ise sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileridir. Türkiye’den 5277 katılımcının yer aldığını araştırma sonuçlarına göre, Türkiye OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında bir performans sergilemiştir (TEDMEM, 2016: 1). Bunlardan hareketle, ülkemizde öğretim

programlarında temel yaklaşım açısından gerçekleştirilen değişimin, Almanya ve Avusturya örneğinde olduğu gibi, PISA sonuçlarının ortaya çıkardığı şoktan kaynaklandığı değerlendirilebilir.

Diğer taraftan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...(TTKB, 2017)” başlıklı basın bilgi notunda, bilimsel, teknolojik, sosyal değişim ve gelişmelerin, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; toplumsal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kıldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda müfredatlarla öğrencilere kazandırılması hedeflenen şu yeterlilik ve becerilere yer verilmiştir: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade. Buna göre ilkökul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 öğretim programının tamamına 10 kök değer ve 9 temel yeterlilik ve beceri örtük olarak yerleştirilmiştir. Binaenaleyh, aşağıda ülkemizde 2017 yılında güncellenen ve taslak olarak yayınlanan DKAB öğretim programlarının yapısı, beceri merkezli öğrenme ile uyumluluk ve kazandırmayı amaçladığı beceriler açısından incelenmiştir.

Kılavuzda DKAB derslerinin genel amaçları ile ilgili olarak, yine daha önceki programda da yer alan (DÖGM, 2010a: 2, 3) “millî, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, temel becerilerini geliştirmeleri”, “öğrencilerin ... kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, davranış ahlakî değerlerle bir arada yaşama bilincine ulaşmaları” ve “bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç” gibi ifadeler (DÖGM, 2017c: 1) program kapsamında beceri kazandırmaya vurgu yapılması bakımından dikkat çekicidir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu ile ilgili olarak da; “günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dinî bilgilere ve yaşam becerilerine sahip, dinî doğru anlayan ve yorumlayan, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlaki değerlerini tanıyan, ..., millî, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen; beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen, ...” ifadelerinde de yaşam becerilerine



vurgu yapılması önemlidir. Buna karşın yukarıda ifade edilen beceri kazandırmaya ilişkin hususların, ahlaki değerlerin kazanılmasına ve benimsenmesine atıfta bulunulmasına karşın, 4-8. ve 9-12. sınıf DKAB öğretim programlarının amaçlarına yansımadağı görülmektedir.

Yine taslak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programlarının temel yaklaşımı ile ilgili açıklamalarda “temel becerileri ön planda tutan, ..., öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık veren bir yaklaşım”, “... ve bazı temel becerilerin (araştırma ve sorgulama, dinî terim ve kavramları doğru yerinde kullanma, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirilmesi” ifadeleri de beceri kazandırmaya vurgu yapılması bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca programların geliştirilmesinde benimsenen yaklaşımlarla ilgili “temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilme becerileri kazandırma; farklılıkları tanıma, anlama ve onlarla empati kurma ve onların değerlerine önyargılı olmamayı öğrenme; kendi toplumunun değerlerini tanıma ve geliştirme becerilerini kazandırma” ifadeler de öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere vurgu yapılması bakımından önemlidir. Bu ifadelerde de görüldüğü üzere, eski DKAB programlarında benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının terk edildiğı, buna karşın halen güncellenen DKAB programlarında öğrenci merkezli yaklaşımların devam ettirildiğı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan yukarıda beceri kazandırma hususunun öne çıkarılmasına karşın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programları kılavuzunda programın temel yaklaşımı başlığı altında “beceri merkezli/temelli yaklaşım” kavramı kullanılmamış, bunu açıklayan ifadelere yer verilmiştir. Buna karşın “Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlığı altında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı *beceri temelli olarak* yapılandırılmıştır (DÖGM, 2017c: 17).” ifadesinde ilk defa doğrudan “beceri temelli” ifadesi kullanılmıştır. Programın temel yaklaşımında beceri temelli öğrenme yaklaşımı benimsenmişse, bunun ilgili başlık altında açıklanması beklenirdi. Bu bağlamda söz konusu durum, programın temel yaklaşımı açısından önemli bir problem olarak ifade edilebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları; üniteler, konular, öğrenme çıktıları/kazanımlar, açıklamalar, beceriler ve kavramlar şeklinde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte kılavuzda öğretimin içeriğinin kazanımlar doğrultusunda belirlendiğı

ifade edilmektedir. Ünitelerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulan özellikler arasında “öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi” hususu da ünitelerin beceri kazanmaya katkı sağlayacak şekilde tasarlanmış olması bakımından dikkate değerdir.

Ayrıca kılavuzda kazanımlar, “eğitim süreci sonucunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerler” şeklinde tanımlanmış, onların hazırlanmasında “öğrenme alanlarının özellikleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve konuların muhtevası” ve “konu bütünlüğü yanında kavramlar, değerler ve beceriler” hususlarının dikkate alındığı ifade edilmiştir. Buradaki ifadelerde, önce ünitelerin belirlenmesi ile ilgili olarak kazanımların belirleyici olduğuna, sonrasında kazanımlarla ilgili olarak da öğrenme alanları, gelişim düzeyinin özellikleri kavram, beceri ve değerler gibi hususların dikkate alındığına işaret edilmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, temelde programın hangi unsurunun neye göre belirlendiği yönünde bir tutarsızlık görülmektedir. Bilindiği üzere, bir programın hazırlanması sürecinde hedefler/kazanımlar belirleyici rol oynar. Öte yandan beceri merkezli eğitim programlarında içeriğin belirlenmesinde ise kazandırılacak becerilerin yönlendirici olması beklenir. Oysa söz konusu programlarda, kazanım ve becerilerden ziyade program içeriğinin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları kılavuzunda beceri, “öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bunlar öğrencilerin gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da 12. sınıfın sonunda kazanacakları şekilde yapılandırılmış ve bunların hayat boyu kullanacakları temel beceriler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bunların, “DKAB öğretim programı ünite konuları ve kazanımları göz önünde bulundurularak diğer derslerle beraber öğrencilerin kazanmaları hedeflenen beceriler” olduğu ifade edilmiştir. Becerilerle ilgili burada yapılan tanım ve açıklamalar dikkate alındığında, bunların temelde öğrenciler tarafından kazanılması gereken yeterlikler olduğu anlaşılmaktadır.

Yeterlik kazanımını temele alan beceri merkezli öğrenmede, yeterlikler; bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayacak şekilde ortaya konulmuştu. Dahası bazı çalışmalarda yeterliğin bileşenleri içerisine duygu, tutum ve motivasyonun da dâhil edildiği belirtilmişti. Oysa kılavuzda beceri kavramı için yapılan tanımın temelde yeterlik kavramını açıklamasına

karşın, bunların programdaki açıklamaları ve sunuluşuna bakıldığında daha çok yeterliğin alt bir bileşeni olan beceri kavramına indirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca program değişikliği üzerine yayınlanan bilgi notunda yeterlikler kavramına sıkça atıfta bulunulmasına rağmen, DKAB program kılavuzunda sadece bir kere ölçme-değerlendirme boyutunun açıklandığı başlık altında görülmektedir (DÖGM, 2017c: 19). Bu durum, gerçekleştirilen program yenileme çalışmalarında benimsenen temel felsefenin yeterince anlaşılmadığı veya programa yeterince yansıtılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Becerilerin programlar üzeri ve alana özgü olarak belirlenmesi beklenir. Program kılavuzunda bu becerilerin neye göre belirlendiği ve bir ayırım gözetilip gözetilmediği hususunda yeterli açıklama yer almamasına karşın, TTKB tarafından yayınlanan bilgi notundaki açıklamalarda bu konuda bir bilgi sunulmuştur. Buna göre öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler belirlenirken, derslerin kendine has özellikleri dikkate alınmıştır. Müfredatlarda yer alan yeterlilik ve beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, her ülkenin kendi eğitim sistemine uyarladığı Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve ayrıca yeni yüzyılın mezunlarının sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak, Türk kültürü ve toplumunun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda müfredatlara yansıtılmıştır (TTKB, 2017: 9). Dolayısıyla söz konusu yeterliklerin belirlenmesinde yukarıda ifade edilen yeterlik çerçeveleri belirleyici olmuştur.

Ayrıca bahsedilen bilgi notunda yenilenen müfredatlar ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel yeterlilik ve becerilerin tüm disiplin alanları için ortak olarak verildiği; bunların, müfredatlarda disiplin alanlarının kazanımları ve/veya açıklamalarıyla doğrudan yahut dolaylı bir şekilde ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Bu kapsamda okuryazarlık (sağlık okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı vb.), sosyokültürel farkındalık gibi kişisel, kişiler arası ve bilişsel becerilere yer verilmiştir.

Bunun yanında müfredatlarda disiplin alanlarına özgü yeterlilik ve becerilere yer verilmesine de dikkat edildiği, bunların sadece birer kavram olarak değil disiplin alanına özgü bilgi ve temel becerilerle ilişkilendirilebilmesine önem verildiği vurgulanmıştır. Bu ifadeden hareketle, programlarda alanlara özgü yeterlik ve becerilere yer verildiği de

anlaşılmaktadır. Farklı alanlardaki öğretim programları dikkate alındığında, bu ifadeyi doğrular şekilde alanlara özgü becerilere de yer verildiği görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programıyla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

**Tablo 2.7.**

**DKAB Öğretim Programlarında Kazandırılması**

**Hedeflenen Beceriler**

<b>a.</b> Araştırma ve Sorgulama Becerisi
<b>b.</b> Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
<b>c.</b> Bireysel Farkındalık Becerisi
<b>d.</b> Dinî Metinleri Anlama ve Yorumlama Becerisi:
<b>e.</b> İletişim Becerisi
<b>f.</b> Kültürel Farkındalık Becerisi
<b>g.</b> Mekân, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
<b>h.</b> Problem Çözme Becerisi
<b>i.</b> Sosyal Beceri
<b>j.</b> Temel Dinî Kaynakları Tanıma ve Kullanma Becerisi
<b>k.</b> Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

**Kaynak:** DÖGM, 2017c: 7-13.

Tablo 7. de gösterilen beceriler dikkate alındığında, yazılı DKAB öğretim programlarında toplamda 11 adet beceriye yer verildiği görülmektedir. Bu beceriler programlar üzeri ve alana özgü olmaları bakımından incelendiğinde, bunlardan ikisinin doğrudan din öğretimine katkı sunabilecek becerilerken, diğerlerinin bütün alanlar tarafından kazandırılacak beceriler olduğu, bunula birlikte bunların din öğretimine de katkı sunacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir (DÖGM, 2017c: 7-13). Buna karşı bu becerilerden herhangi birisinin doğrudan ahlak öğretimine ilişkin bir beceriyi kapsamadığı, kültürel farkındalık ve sosyal beceri gibi becerilerin dolaylı olarak toplumsal ahlak ile ilgili konularda katkı sunabilecek beceriler olduğu söylenebilir. Oysa programlarda din öğretimi bağlamında akletme (tefekkür+tezekkür+tedebbür), dini yorumu idrak ve anlama veya daha genel anlamda din okuryazarlığı gibi; ahlak öğretimi bağlamında da ahlaki yargılama, vicdanı geliştirme, ahlaki kararlar alma ve bunları uygulama veya daha genel anlamda ahlak okuryazarlığı gibi alana özgü becerilere yer verilmesi beklenirdi. Buradan hareketle, DKAB dersleri öğretim programları kılavuzunda, öğrencilere kazandırılması gereken alana özgü becerilerin oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi taslak öğretim programlarında değerlendirilmesi gereken başka bir husus da, içerikte ahlak öğretiminin nasıl yer bulduğudur. Öncelikli olarak, bütün öğretim programlarında olduğu gibi, DKAB öğretim programlarında da değerler eğitiminin, örtük program vasıtasıyla gerçekleştirilmesi benimsenmiştir. Yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi, müfredatların ana odağını oluşturmuştur. Bu bağlamda mevcut müfredatları da kapsayan geniş bir literatür taraması sonucunda, disiplin alanlarının her biri kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler 10 (on) ana başlık altında toplanmıştır. Sonuç olarak da belirlenen bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Bu kapsamda bütün programlarda öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (TTKB, 2017: 8). Diğer taraftan ahlak öğretimi bağlamında söz konusu programlarda yer verilen, öğrencilerin ahlak öğretimine doğrudan katkı sunabilecek üniteler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.8.**  
**DKAB Öğretim Programında Ahlak Öğretimine İlişkin Yer**  
**Verilen Üniteler ve Programdaki Ağırlıkları**

	Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
<b>4. sınıf</b>	Din ve Temizlik	4	10
<b>4. sınıf</b>	Güzel Ahlak	4	12
<b>5. sınıf</b>	Adap ve Nezaket	6	14
<b>6. sınıf</b>	Değerlerimiz	7	14
<b>7. sınıf</b>	Ahlaki Davranışlar	5	12
<b>8. sınıf</b>	Hz. Muhammed (s.a.v.) (Güzel Ahlakı ile ilgili konular)	5	14
<b>9. sınıf</b>	Gençlik ve Değerler	4	12
<b>10. sınıf</b>	Ahlaki Tutum ve Davranışlar	6	16
<b>10. sınıf</b>	Hz. Muhammed (s.a.v.) ve Gençlik	3	12
<b>12. sınıf</b>	Haklar ve Özgürlükler	7	16
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>132</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>264</b>	<b>648</b>

**Kaynak:** DÖGM 2017c'deki veriler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları içerik açısından değerlendirildiğinde, ilk bakışta hemen her sınıf düzeyinde ahlak öğretimi ile ilgili doğrudan bir üniteye, 4. sınıf düzeyinde iki üniteye yer verildiği; 11. sınıf düzeyinde ise

herhangi bir üniteye yer verilmediği görülmektedir. Diğer taraftan ahlak ile ilgili ünitelerin birey ve toplum merkezilik açısından dağılımına bakıldığında, “Değerlerimiz ve Haklar ve Özgürlükler” başlıklı ünitelerin toplumsal ahlak ile ilgili olduğu, buna karşın diğer ünitelerde ağırlıklı olarak bireysel ahlakla ilgili konulara yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna mukabil olarak, daha önce de ifade edildiği üzere, 2010 yılından itibaren uygulanan programlarda, konuların toplumsal ahlakın lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum, söz konusu programlarda benimsenen ahlak anlayışında birey merkeziliğe doğru bir geçişe işaret etmesi açısından dikkat çekicidir. Bu değişim, bireyin öncelikle kendi ahlaki hayatını yapılandırmasına katkı sunacak olması bakımından olumlu bir değişiklik olarak değerlendirilebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının ünite dağılımları dikkate alındığında, ahlak öğretimi ile ilgili konuların hem kazanım sayısı, hem de ders saati bazında yaklaşık olarak 1/5 oranında bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu dağılım, ahlak ile ilgili konuların sadece temel bir üniteye kapsandığı da dikkate alındığında, bir sene içerisinde 6-8 haftalık bir zaman diliminde bu konular ile meşgul olması anlamına gelmektedir. Bu durum, değerler eğitiminin programlardaki ahlak eğitimine katkısına işaret etmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin bu ünitelerin işlendiği zaman dışında da, hem din dersleri hem de okuldaki diğer dersler aracılığıyla ahlaki değerlerle karşılaşmalarına imkân sunulabilecektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları kılavuzunda değinilmesi gereken diğer bir program bileşeni de ölçme-değerlendirmedir. Kılavuzda ilgili başlık altında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin süreç odaklı ve öğrenci merkezli olarak yürütülmesi, bu bağlamda derslerde kullanılacak ölçme değerlendirme etkinliklerinin sahip olması istenen bazı özelliklerinin yanında “öğrenim süreci sonunda kazanılması planlanan yeterliklerin, bilgi, beceri ve tutumları ölçmesi” gerektiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleyebilmeleri için dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz ve akran değerlendirme formları ve gözlem formu gibi ölçme araçlarının kullanılması ve bunların mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi önerilmektedir (DÖGM, 2017c: 19). Beceri merkezli öğrenmede, daha önce de ifade edildiği üzere, ölçülmesi gereken temel husus, bilgi, beceri ve yetkinliğin bütününe kapsayan yeterliklerin kazanılma durumudur. Bu anlamda beceri merkezli eğitimde değerlendirme süreci, çoğunlukla bilginin kazanılma durumuna

odaklanan klasik ölçme-değerlendirme araç ve anlayışlarından farklılık arz eder (Mulder, 2012a). Buna göre ölçme-değerlendirme sürecinde öncelikli olarak öğrencilerin yeterlikleri kazanıp kazanmadığı, kazandıysa ne düzeyde kazandığının tespit edilmesine odaklanılmalıdır. Binaenaleyh sınıf, alt grup, öğrenen ve öğretmenin karşılıklı olarak işbirliği içerisinde birbirlerini değerlendirdiği bir değerlendirme sistemi anlayışı benimsenebilir (Tchibozo, 2011: 200-201). Bununla birlikte Mulder (2012b: 322), beceri merkezli eğitimde değerlendirme sürecinde yeterlik gelişiminin farklı seviyelerinin belirlenebilmesi için Miller Piramidi'nin (1990) kullanılmasını önerir. Taslak olarak yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının, ölçme-değerlendirme boyutunun da beceri merkezli öğrenme ile kısmen tutarsızlık arz ettiği söylenebilir. Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle, yayınlanan taslak öğretim programlarında beceri temelli öğrenmeye vurgu yapılması ve “beceri temelli” yaklaşımın ilk defa kavram olarak programlarda yer alması önemli bir durum olarak değerlendirilebilir.

### **2.7.3. 2018 Yılında Kesin Olarak Yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi**

MEB, 2017 yılı ortasında taslak olarak yayınladığı ortaokul ve lise DKAB dersi öğretim programlarının kesinleşmiş şeklini 19/01/2018 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile onaylamış ve kamuoyuna duyurmuştur. Söz konusu programlara bakıldığında, her iki programın başında da daha önce bilgi notu şeklinde paylaşılan açıklamaların, sistematik bir şekilde sunulduğu görülmektedir. Burada, daha önce paylaşılan ifadeler tekrar paylaşılmayacaktır. Bununla birlikte söz konusu programlarda “*Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları*” başlığı altında verilen açıklamalar beceri temelli öğrenmeyi vurgulaması yönüyle önemlidir (DÖGM, 2018a: 8).

*“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünüünü ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.”*

Bu açıklamalar, DKAB öğretim programlarında benimsenen genel anlayışı ifade etmektedir. Buna karşın, en son yayınlanan DKAB dersi öğretim programları ile ilgili açıklamalar ve programın yapısal özellikleri dikkate alındığında, bu açıklamaların aksine beceri temelli anlayıştan herhangi bir iz kalmadığı görülmektedir. Zira programların son halinde sadece “Ünite Açıklamaları” kısmında konu başlıklarına ve kazanım açıklamalarına yer verilmiştir. Bu kısımda ise hangi yeterliğin hangi ünite ile ilişkilendirileceği, dahası hangi ünite içerisinde hangi değer öğretileceğine ilişkin bir açıklama dahi bulunmamaktadır. Buradan hareketle söz konusu programların, beceri merkezli yaklaşımla uyumlu olmadığı söylenebilir.

Kesinleşen programlarda ahlak öğretimi ile ilgili konularda da önemli bir farklılık bir görünmemektedir. Taslak programda yer alan “Haklar ve Özgürlükler” konusunun nihai durumda programdan çıkarıldığı ve 6. sınıfa “Zararlı Alışkanlıklar” ve 12. sınıfa da “Güncel Dini Meseleler” konularının eklendiği görülmektedir. Programdaki ahlak öğretiminin ders saatinde ise herhangi bir değişikliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak 23/01/2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında yapılan değişikliklerin içerik ögesindeki güncellemelerin ötesine geçmediği, programlarda beceri merkezli öğrenme ile açısından olumsuz yönde bir değişikliğin söz konusu olduğu söylenebilir.



## **BÖLÜM 3. AHLAK EĞİTİMİNDE KAMİL İNSAN EĞİTİM MODELİ**

Buraya kadar ahlaki olgunluğun kazandırılmasına katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olarak beceri merkezli eğitimin kuramsal temelleri, bunun ahlak eğitiminde uygulanabilirliği, beceri merkezli bir ahlak eğitiminde program geliştirme süreci ele alınmış, Almanya’da ve ülkemizdeki okullarda uygulanan ahlak dersi öğretim programları beceri merkezli yaklaşımla uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu bölümde, beceri merkezli ahlak eğitimine bir temel oluşturması bakımından ahlaki becerilerin tespit edilip bunun eğitimsel hedeflere uyarlandığı bir eğitim modelinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu model ortaya konulurken, ikinci bölümde de vurgulandığı üzere, ahlak eğitiminde sahip olunan tarihi birikimin yol göstericiliği dikkate alınmış, bu sayede onun günümüz eğitim sistemine uyarlanabilecek bir modele dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

### **3.1. Gelenekten Geleceğe Ahlak Eğitiminin İnşası**

Ahlak, öncelikle bizâtihi bireylerin kendilerini ilgilendiren bir husustur. Bu anlamda ahlak eğitiminde onun psikolojik temeli öne çıkar. Dolayısıyla ahlak eğitiminde odaklanılması gereken hususiyetlerden birisi, bu eğitim vasıtasıyla bireylerin ahlaken olgunlaşmalarına imkân sunulmasıdır. Bununla birlikte ahlak eğitimi, bir eğitim sisteminin sorumluluğu olarak düşünüldüğünde, burada toplumsal, dini, felsefi, politik ve hukuki boyutlar gibi farklı dinamikler devreye girer.

Şu halde bir eğitim sisteminin temellerini oluşturan eğitim felsefesi, eğitim politikası ve bu politikaların yansıtılacağı eğitim programları hazırlanırken, dikkate alınması gereken hususlardan birisi de eğitimin toplumsal temelidir. Zira toplumsal temel, eğitim sisteminin, o toplumun hangi eğitimsel beklentilere sahip olduğu doğrultusunda öngörüler sunar. Ayrıca toplumun sahip olduğu kültürel değerler, kültür mirası, sosyal roller ve ilişkiler gibi toplumsal kodların ortaya konulmasında eğitimin toplumsal temelleri hayati öneme sahiptir.

Diğer taraftan ahlak eğitiminin temel hedefleri olarak değerlendirilebilecek ahlaki ilke, değer, tutum ve davranışların uygulanma alanı toplumdur. Bundan dolayı onlar toplumsal süreçler içerisinde aktarılarak yeni nesle kazandırılır. Ayrıca bu unsurlar, zamanla

birtakım çözüme, yozlaşma veya yok olma gibi değişimler gösterebilir. Bu durum, ahlak ilkelerinin bir taraftan toplumsal-geleneksel yönüne, diğer taraftan onun öznesi olarak toplum içerisinde özgür ve inşa edici nitelikleriyle öne çıkan insana gönderme yapar. Bu açıdan değerlendirildiğinde, genel anlamda bütün bir eğitim sisteminin hangi ahlak anlayışını, hangi ahlaki ilke ve değerleri kazandıracığının tespit edilmesinde ve özelde ahlak eğitiminin hedeflerinin belirlenmesinde toplumsal temellerin etkisinden söz edilebilir. Şu halde ahlak eğitiminin amacı, bir yandan insanın aynı zamanda ahlaki bir varlık olarak psikolojik, sosyal ve ahlaki varlığını inşa edebilmesini mümkün kılmak, diğer yandan da toplumun beklentileri doğrultusunda onu toplumla uyumlu hale getirmektir.

Farklı kültürlerde ahlak ve ahlak eğitimi anlayışları birtakım değişimler gösterse de, bunların çoğunlukla bir felsefi gelenek üzerine inşa edildiği görülür. Bu noktada, geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde ahlak ve ahlak eğitimi anlayışlarında benimsenen felsefi anlayış dikkate alındığında, onda İslam ahlak düşüncesinin öne çıktığı söylenebilir. Başka bir deyişle, İslamiyet'ten sonraki Türk tarihine bakıldığında, gerek medrese, mektep gibi örgün gerekse aile, cami vb. yaygın eğitim kurumlarında hemen her düzeyde İslam ahlakının belirleyici bir unsur olduğu fark edilir. Dahası ilim ahlakını bilmek, eğitim sürecine başlamak için bir ön şart olarak değerlendirilmiş, bundan dolayı da ilim yolcuları için Zernûci (ö. 593/1196), Kabîsî (ö. 403/1012), İbn Sahnûn (ö. 256/870) ve İbn Cema'a (ö. 733/1333) gibi düşünürlerce ilim ahlakına dair eserler yazılmıştır.

Diğer taraftan Cumhuriyet döneminde örgün eğitimde ahlak eğitiminin dayandığı temel düşünce dikkate alındığında, bunda milli ahlak vurgusunun öne çıktığı görülmekle birlikte, mili-dini değerler bütünlüğünü esas alan bir ahlak eğitimi yaklaşımının benimsendiği görülmektedir (Kesgin, 2011: 231). Hâlihazırda din ve ahlak eğitiminin birlikte sunulması ve ahlak eğitiminde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin temel ders olarak görülmesinden hareketle yukarıda işaret edilen durumun günümüz Türkiye'sinde de hala varlığını devam ettirdiği söylenebilir. Şu halde okullardaki mevcut din dersleri veya programa eklenmesi düşünülebilecek bir ahlak dersi kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen başlıca niteliklerin belirlenmesinde, toplumun sosyo-kültürel hafızasında güçlü etkisi olan İslam ahlak geleneğinin sunduğu birikimin dikkate alınma

zorunluluğu ortadadır. Dolayısıyla geleceğin eğitim anlayışının inşasında, geleneğin yol göstericiliğinin büyük önemi haiz olduğu söylenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle, aşağıda İslam ahlak düşüncesinin dönüşümüne ilişkin tarihi bir perspektif takdim edilmiştir.

### **3.1.1. İslam Ahlak Düşüncesinin Dönüşümü**

İslam ahlakı kavramı doğrudan İslam'ın gelmesiyle birlikte varlık sahnesine çıkan bir olguyu, dolayısıyla İslam'ın ortaya koyduğu bir ahlak anlayışını çağrıştırmaktadır. İslam ahlak düşüncesi kavramı ise ilk bakışta felsefi bir anlayış sistemini akla getirmektedir. Bu düşünce sisteminin İslam kavramıyla nitelenebilmesi için, kuşkusuz onun, İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an'a, bu dinin ilk temsilcisi olan peygamberine ve onun sözlerine dayanması beklenir. Dolayısıyla Kur'an ve sünnet, gerek İslam ahlakının, gerekse İslam ahlak düşüncesinin temel kaynakları olarak düşünülmelidir. Bu noktadan hareketle İslam ahlakı, Kur'an'ın inmeye başlaması ile mevcudiyet bulan bir ahlak anlayışı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Kur'an başlangıçta olmayan, salt onunla sonradan inşa edilen bir ahlak anlayışı getirmemiş, mevcut düzende ona aykırı olmayan anlayışı devam ettirmiş ve aykırı olan ahlaki hususları ise düzeltmeyi amaçlamıştır. Binaenaleyh İslam ahlakının İslam öncesi Arap kültür ve tarihinden izler taşıdığı da söylenebilir. Bu minvalde Câbirî (2015: 13), Arap ahlaki aklının oluşumunda Farisi, Yunan, saf Arap, sûfî ve saf İslam mirasının etkili olduğunu belirtir.

İslam öncesinde Araplar'ın ahlak anlayışından izler görülebilen Cahiliye edebiyatına bakıldığında, ahlak kelimesinin kullanılmadığı, onun tekil karşılığı olan “hulk” kelimesinin ise nadiren kullanıldığı belirtilmektedir. Buna karşın iyi ahlak anlamında mürûe (mürüvvet) ifadesine; hayır, ma'ruf, hak ile şecaat, kerem, sehâ, cûd, vefâ gibi Cahiliye erdemlerine ve bunların zıtlarına sıklıkla rastlandığı ifade edilmektedir (Çağrı, 1989: 2; Câbirî, 2015: 39). Bununla birlikte Çağrı, Cahiliye Araplarının ölüm sonrası hayata inanmadıklarından ötürü bütün bu kavramların yüksek ve evrensel bir ahlak anlayışından ziyade dünyevi, kabileci ve hazların tatminini önceleyen bir niteliğe sahip olduğunu söyler.

Tevhide dayanan bir ahlâkî ve dinî birlik sağlama görevini üstlenen Hz. Peygamber (Âl-i İmrân 3/103); Allah'a saygıyı (takvâ) ferdî ve sosyal yücelmenin ölçüsü haline getirmiştir. Bu ölçüye uygun olarak İslâm'ın öğretileri, bütün yaratılmışlara karşı

merhamet, insani ilişkilerde dürüstlük ve güvenilirlik, karşılıksız sevgi ve fedakârlık, samimiyet ve iyi niyet gibi iyi hasletlerin artırılması ve kötü niteliklerin düzeltilmesine odaklanmıştır (Çağrı, 1989: 2). Buradan hareketle Kur'an'ın, Cahiliye ahlak anlayışındaki dünyevilik vurgusunu değiştirmeyi; bunun yerine insanın en başta Rabbi'ne, sonra kendisine, topluma, tüm evrene ve tüm insanlığa karşı sorumlu davranmasını gerekli kılan bir anlayışı egemen kılmayı amaçladığı söylenebilir.

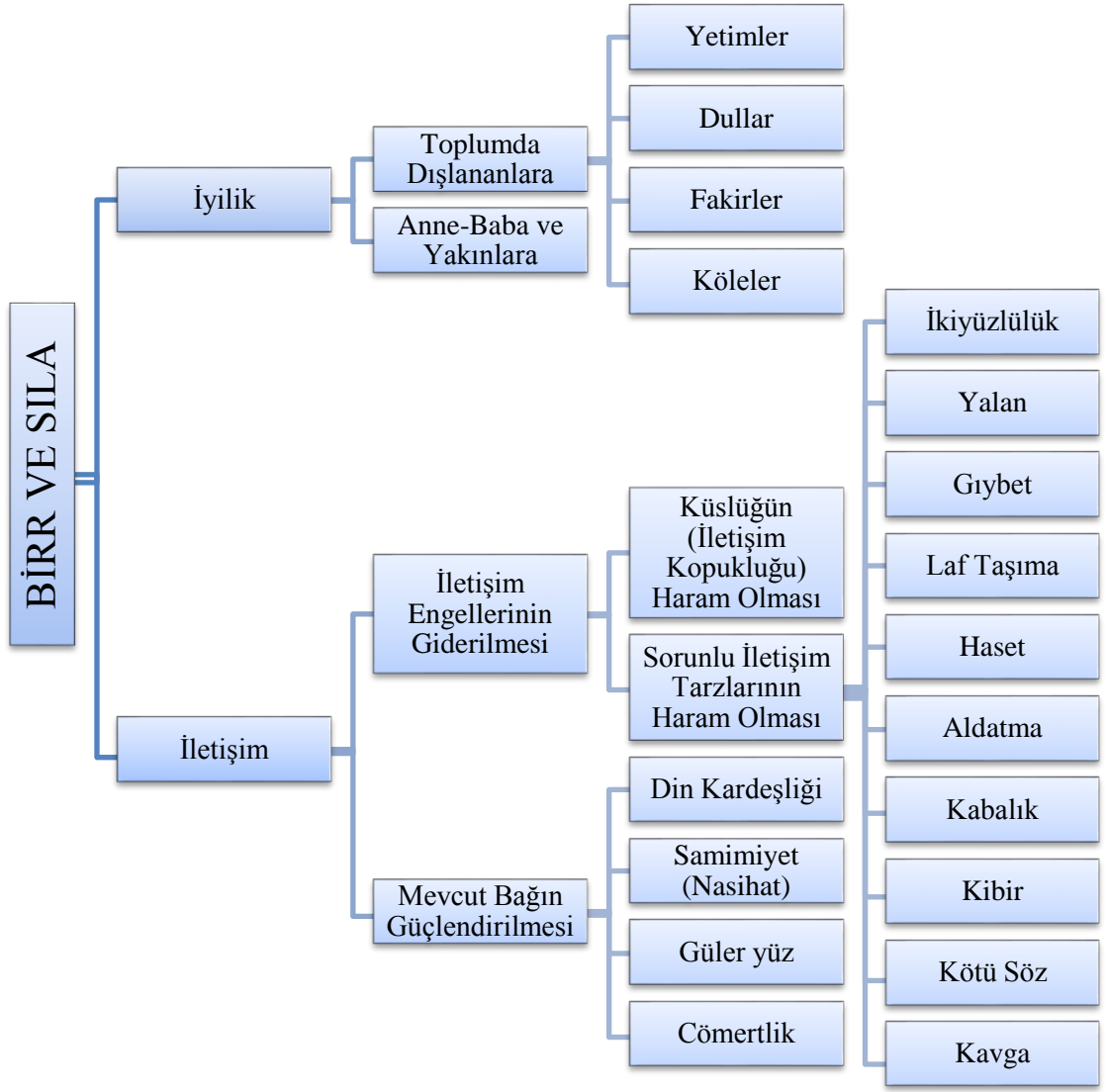
Kur'an'da "ahlâk" kelimesinin yer almadığı, buna karşın "âdet ve gelenek (Şuarâ 26/137)" ile "ahlâk (Kalem 68/4)" anlamında iki ayette "huluk" kelimesinin geçtiği görülmektedir. Bununla birlikte Kur'an'da iyi ve kötü ahlaklılığı niteleyen birçok kavram yer almaktadır. Kısaca özetlenecek olursa Kur'an, kişiyi hakkında nas bulunan konularda dine uymakla sorumlu kılmış (Ahzâb 33/36), hakkında hüküm bulunmayan tartışmalı durumlarda ise onun kalp ve vicdanın verdiği hükme uymasını önermiştir. Diğer taraftan vicdan, insanın kötülük yapması halinde onu kınayabileceği gibi (Kıyâme 75/2), kötülük karşısında duyarlılığını kaybetmiş kaskatı bir kalbe (Mâide 5/13; ez-Zümer 39/22) dönüşebilir. Ayrıca o şeytanın baskısı altında olan nefisten (Bakara 2/169) etkilenebilir ya da hevâsını tanı edinebilir (Furkân 25/43; Câsiye 45/23). Bundan dolayı Kur'an, vicdanın hükümlerine ihtiyatla yaklaşmış ve dinî hükümler ile selim aklın hükümlerinin birbirini desteklediğine işaret etmiştir (Çağrı, 1989: 2).

İslâm, insanın ahlâkî olgunlaşma sürecinde ulaşacağı son noktayı, cennet ümidini, cehennem korkusunu ve çıkar kaygılarını aşarak, bütün düşünce ve davranışlarında Allah'ın emri ve rızâsına uygunluğu gözeteceği (Hûd 11/112; eş-Şûrâ 42/15; İnsân 76/8-9) bir bilinci inşa etmek olarak tanımlar (Çağrı, 1989: 2-3). Diğer taraftan İslâm ahlakı bilgi ve fazilet bakımından sürekli bir yenilenmedir, dolayısıyla bu anlayışta hayır da gaye de dinamik bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda her bir insanın yapmakla yükümlü olduğu iyilikler (farzlar) yanında, yaptığında derecesini yükseltebileceği hayırlar da vardır. Bu noktadan hareketle Çağrı (1989), İslâm ahlâkının maddî, zihnî ve psikolojik yönden her seviyedeki insanın kaygı ve özlemlerini dikkate alan; insana mevcut durumdan daha ideal olana doğru yükselme imkânı sağlayan kapsamlı bir anlayış olduğuna atıf yapar. Bununla birlikte o, Kur'an'da ahlâka dair hususların sistematik bir teori olarak ortaya konulmadığını, buna karşın onun getirdiği ahlaki ilke ve amelî

kuralların, esaslı bir ahlâk sistemi oluşturacak zenginliğe sahip olduğunu söyler (Çağrı, 1989: 2).

Kur'an ekseninde yukarıda sunulan genel çerçeve ile birlikte, hadislerde ve hadis literatüründe de İslam ahlakını temellendirecek hayli geniş bir külliyyatın ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca ahlak hadislerini konu edinen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Kavaklıoğlu, 2001; Toprak, 2006; Ürkmez, 2007; Koca, 2016a, 2016b). Kur'an'da yer almamasına karşın, hadislerde ahlak kavramının doğrudan yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda Tahâvî'ye (2006) atfen husnu'l-huluk ifadesinin 'yumuşak huyluluk', 'seciyye' ve 'din' gibi anlamlara geldiğine değinen Koca (2016b), ilgili literatürden hareketle söz konusu kavramın karakter (huy, seciye, mizaç, erdem), âdet (alışkanlık, gelenek, sünnet) ve din ifadeleri ile karşılanmasının daha uygun olacağını belirtir. Ayrıca, hadislerdeki ahlak düşüncesinin tek başına ahlak kavramına indirgenmesi ve meselenin bu kavram üzerinden anlamaya çalışılmasının eksik bir yaklaşım olacağını, oysa rivayetlerdeki ahlak kavramının, dinî- ahlakî mahiyetteki geniş ve zengin kavramsal ağı temel bir parçasını temsil ettiğini ifade eder (Koca, 2016b: 181). Bu durum bir anlamda İslam ahlakında ahlak ile dini eylem arasındaki ayrılmaz organik bağa işaret eden bir husus olarak değerlendirilebilir.

Hadis eserlerinde genelde ahlak ile ilgili hadislerin yer aldığı Birr ve Sıla bölümlerinde, ahlakın iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları açıkça kullanılmış ve insanların karşılıklı ilişkilerini düzenleyen hak-hukuk konuları ele alınmıştır (Ürkmez, 2007: 12). Birr ve sıla bölümlerinde yer alan konular aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



**Şekil 3.1.** Hadis Kitaplarındaki Birr ve Sıla Bölümlerindeki Konular

**Kaynak:** Ürkmez, 2007: 12'den alınmıştır.

Diğer taraftan hadis eserlerindeki ahlaki davranışlarla ilgili başka bir bölüm ise Kitâbu'l-Edeb'lerdir (bkz. Kavaklıoğlu, 2001). Bu bağlamda Buhâri, İbn Mâce, Ebu Dâvûd ve Tirmizî'nin eserlerinde Kitâbu'l-Edeb isimli bölümlerin yer aldığı görülmektedir. Kütüb-i Sitte eserleri içinde en geniş Edeb bölümü, ahlakla ilgili hadislerin tek bir başlıkta toplandığı 181 bab ve toplam 503 hadis ile Ebu Dâvûd'un Sünen'inde yer alır (Ürkmez, 2007: 14).

Bazı ahlaki konuları ihtiva eden Kitabu'l-Fedâil başlıklı bölümün sadece Müslim'in Sahih'inde yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde Peygamberimiz'in (sav) soyu,

mucizeleri, şemâili ve diğer bazı peygamberlerin üstün nitelikleri konusundaki rivayetler bulunmaktadır. Ayrıca Buhâri, Tirmizî ve Dârimî eserinde İsti'zân başlıklı özel bir bölüme yer vermiştir (Ürkmez, 2007: 18). Bu üç eserin isti'zân bölümlerinde, aşağıdaki konularla ilgili hadislere yer verilmiştir. Diğer taraftan Buhârî, Müslim ve Dârimî'nin eserlerindeki Rikâk başlıklı bölümler ve Tirmizî ile İbn Mâce'nin sünenlerinde Kitâbu'z-Zühd, Sahîh-i Müslim'de ise Kitâbu'z-Zühd ve'r-Rekâik başlığıyla ele alınan zühd bölümleri de ahlak ile ilgili hadislerin yer aldığı diğer başlıklardır.

#### Edeb Bölümlerinde Yer Alan Rivayetler

- Oturma-Kalkma Âdâbı (İki kişinin arasına oturmamak, birisi için ayağa kalkmamak vb.)
- Oturuş Şekilleri (Ayak ayak üstüne atmamak, yüzüstü uzanmamak vb.)
- Teşmât (Hapşırmanın ve hapşırana esenlikler dilemenin şekli, önemi vb.)
- İsim Verme (Güzel isimler seçmek, çocuğa isim vermekte gecikmemek vb.)
- Şiir Bahisleri (Şiirin etkileyiciliği, bazı olumsuz yönleri vb.)
- Bazı Sözlü İfadelerin Kullanımı (Günlük konuşmalarla ilgili bazı düzeltmeler)

#### İsti'zân Bölümlerinde Yer Alan Rivayetler

- Yolculuk ve Konaklama ile İlgili Davranış Ölçüleri
- Yazışma Sırasında Uyulacak Kurallar
- Uyuma ve Uyanma Anında Yapılacaklar
- Ev, Çarşı, Mescid Gibi Çeşitli Mekânlara Giriş-Çıkış Âdâbı
- Ortak Mekânların Kullanımında Uyulması Gereken Edeb Kuralları

#### Rikâk Bölümlerinde Yer Alan Rivayetler

- Ecel
- Mülk, Zenginlik, Fakirlik
- Sabır, Tevekkül, Hüsn-i Hatime
- Uzlet
- Riyâ ve Tevâzu'
- Uhrevi Hayat

#### Zühd Bölümlerinde Yer Alan Rivayetler

- Dünyayı Kötüleme Temalı Rivayetler

### Şekil 3.2. Hadis Eserlerinin Ahlakla İlgili Bölümlerinde Yer Alan Konular

**Kaynak:** Ürkmez, 2007: 13-18'deki bilgilerden hareketle hazırlanmıştır.

Bunların dışında, Buhârî'nin "el-Edebu'l-Müfred", İbn Ebi Şeybe'nin "Kitâbu'l-Edeb" gibi edeb kitapları; İbn-i Ebi'd-Dünyâ, Harâitî ve Taberâni'nin mekârim'ül-ahlâka dair kitapları ve Beyhâkî'nin "Kitâbu'z-Zühd" ve Abdullah ibnu'l-Mübârek'in "Kitâbu'z-Zühd ve'r-Rekâik" gibi zühd kitapları ahlak konusunda bağımsız olarak yazılan hadis eserleri olması bakımından önemlidir (Ürkmez, 2007: 19-21). Kur'an'da ve hadislerde yer alan ahlak ilkelerinin, insanları doğrudan davranışa yönlendirecek ilkeler ortaya

koymaları, gerçek hayatı kuşatabilir olması ve her düzeyde insanın rahatlıkla anlayabileceği bir çerçeve sunması bakımından oldukça işlevsel olduğu söylenebilir.

İslam ahlakına kaynaklık eden diğer bir ilim dalı da Kelam olmuştur. Kelâm ilminin bir problem alanı olan kader bahsi çerçevesinde kulların fiilleri, insanın iradesi ve seçimi, adâlet, hüsün ve kubuh, salâh ve aslah gibi konuların esasında ahlâk problemleri ile yakından ilişkisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu konular İslam ahlakında bazı temel düşünceler üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etki bırakmıştır. Bu durum, İslam ahlakının tasnifinde kelâmi ahlak şeklinde bir gruplandırmayı da ortaya çıkarmıştır (Çağrı, 2012: 94-108; Yaran, 2011: 31, 32; Fahri, 2004: 61-104).

Saruhan (2014: 65) da İslam düşüncesinde ahlak ilminin teşekkülünde başta Mâturidî (ö. 333/944), Kadı Abdülcebbar (ö. 415/1025), Dihlevî (ö. 1176/1762), Muhâsibî (ö. 243/857), İbn Arabî (ö. 638/1240), Karafî (ö. 684/1285) ve Şâtıbî (ö. 790/1388) gibi kelam, fıkıh ve tasavvuf alanındaki düşünürler dikkate alınmadan yeterince anlaşılmayacağı görüşündedir. Dolayısıyla bahsedilen ahlaki meseleleri ele alan kelam eserlerinin de İslam ahlakının şekillenmesindeki rolü ayrıca zikredilmelidir. Ayrıca Çağrı (1989: 3-4) İslam ahlakının temelini oluşturan ve İslam ahlak düşüncesini şekillendiren Kur'an-ı Kerim'in, hadis ve kelam alanındaki eserlerin yanında, amelî ahlâk konularını ihtiva eden fıkıh kitapları ve "ahkâmü'l-Kur'ân" türündeki tefsir eserlerini de bu bağlamda zikretmek gerektiğine işaret eder.

Genellikle nassî ahlak içerisinde yer aldığı değerlendirilen yukarıdaki ahlak eserlerinde, ahlaki konuların Kur'an ve hadislerde yer aldığı şekliyle ve bunların daha çok davranışsal boyutu ön plana çıkarılarak onların toplum içerisinde yaygınlaştırılması düşüncesinden hareketle ele alındığı söylenebilir. Bu çerçevede söz konusu dönemlerde İslam ahlakında sistemli bir teorik yaklaşımın henüz ortaya çıkmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte kelâmi ahlak kapsamında yürütülen tartışmaların ahlak alanında teorik bir zeminin oluşmasına katkı sağladığı da ileri sürülebilir.

İslam ahlak düşüncesine yön veren kaynaklardan bir diğeri tasavvufi ahlaktır. Hicri II. yüzyıldan itibaren gelişmeye başlayan ve ağırlıklı olarak ahlakın davranışa yansıyan tarafını konu edinen tasavvufî ahlâkın kitleler üzerindeki etkisi göz ardı edilemez (Öngören, 2011: 121). Tasavvufî ahlak akımının ortaya çıkması ile birlikte, Kur'an ve hadislerin, sûfî müelliflerce tasavvufî gelişim sürecinde görülen ruhi durumları açıklamak



üzere yorumlandığı ve bunların daha sistemli bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Tasavvufi ahlakın, İslam ahlak düşüncesi üzerindeki etkisi ileride daha detaylı şekilde ele alınmıştır.

İslam ahlak düşüncesinin dayandığı başka bir kaynak da felsefi ahlaktır. Felsefi ahlak, bu düşüncenin sistemli bir yapıya kavuşması açısından önemli bir yere sahiptir. Bu noktada, tehzîb geleneğinin temsilcisi olarak Fârâbî (ö.339/950), Yahya bin Adî (ö. 364/974), İbn Miskeveyh (ö. 421/1030) ve ahlakı bir tıp bilimi olarak tanımlayan Râzî (ö.606/1210) gibi farklı ekolleri temsil eden düşünürler öncelikli bir yer tutar. Öte yandan Kutluer (1994: 277)'e göre ahlaki temaların, bağımsız ve sistematik bir disipline kavuşmasında, başka bir deyişle ahlak ilminin teşekkül sürecinin sonu ve gelişmiş sistematik ahlak çalışmalarının başlangıcı açısından İbn Miskeveyh'in Tehzîbü'l-Ahlâk adlı eseri önemli bir mihenk taşıyı oluşturur. İslam ahlak felsefesi literatüründe sunulan nefsin güçleri ve erdemler tasnifinin bazı istisnaları dışında Platon ve Aristoteles'in sınıflaması ile büyük benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan İslam felsefesinin söz konusu dönemdeki görünümü dikkate alındığında, Yunan felsefesinden alınan bazı fikirlerin İslam ahlakının temel kaynakları doğrultusunda gözden geçirilerek yeni bir senteze kavuşturulduğu söylenebilir.

Bu dönemde yazılan eserlerde, felsefenin çoğunlukla nazarî ve amelî olmak üzere iki grupta ele alındığı görülür (Aydın, 1989: 10). İnsanın bilgisiyle ilgilenen nazari felsefe insanı fikri olgunluğa, onun eylemleriyle ilgilenen ameli felsefe ise, kişiyi amelî kemâle ulaştırmayı amaçlar. Bu bağlamda insanın gerçek mutluluğa ulaşması, ancak bu iki yönünü olgunlaştırması ile mümkün olabilir. Diğer taraftan “ahlâk, tedbîrü'l-menâzil ve siyâsetü'l-müdün” olmak üzere üç kısımdan oluşan ameli felsefede, ferdin; aile ile toplumun, şehir ve devlet yönetiminin nasıl ahlaki yönden kemale ulaştırılabileceği konuları ele alınmıştır. Yine bu kapsamda faziletler ve reziletler de ayrıntılarıyla tartışılmıştır. Aydın (1989: 12-13), nefsin bekası, reziletlerin tedavisinde ibadetin fonksiyonu, nazarî kemalin gerçekleşmesinde Allah'a imanın rolü, bütüncül bir kişilik yapısı, adalete dayalı toplumsal düzen, evrensellik, şükür, sabır, hamd, tevekkül, havf, recâ vb. faziletler konusunda İslâm filozoflarının görüşlerinin, ahlak alanına orijinal katkılar sunduğunu belirtir.

Kant'ın ahlak felsefesinde yeni bir çığır açacağı döneme kadar, İslam düşüncesinde felsefi ahlak anlayışlarında Aristoteles'in erdem anlayışının belirgin bir etkisi görülür. Buna karşın, İslam ahlakçıları Kant'ın evrensel ahlakla ilgili temel düşünceleri ile karşılaştıklarında, bu fikirlerin de İslam ahlakıyla örtüşebileceğini düşünmüştür (Draz, 2004; Naîm, 2010). Babanzâde Ahmet Naîm bu hususla ilgili olarak ahlak felsefeleri arasında en doğru ve ruhu İslam'a en uygun olanının ödev ve vicdanı öne çıkaran ahlak anlayışı olduğunu ve İslam ahlakının vazife fikrini çeşitli halk tabakaları arasında yaymasında hiçbir felsefi teorinin gösteremediği bir başarıyı gösterdiğini ifade eder (Naîm, 2010: 17). Dahası son dönemde yazılan ahlak eserlerine bakıldığında, bunlarda görev-ödev vurgusunun ön plana çıktığı, bu bağlamda konuların Aristotelesçi ve Kantçı bakış açısının sentezi mahiyetinde kişinin kendine karşı sorumlulukları, ailesine-topluma karşı sorumlulukları ve devlete karşı sorumlulukları şeklinde ele alındığı görülebilir. Dolayısıyla Kant'ın ahlak düşüncelerini benimseyen İslam ahlakçılarının, vicdan ve ödev kavramlarının ön plana çıktığı bir anlayışı benimsedikleri söylenebilir. Yine kısmen cılız kalsa da, Nietzsche'nin ahlak görüşlerinin de M. Ali Aynî (2013: 93-96) gibi İslam ahlakçıları tarafından incelenmeye değer bulunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, İslam ahlak düşüncesinin tarihi gelişim sürecinde, tasavvufi ahlakın ortaya çıkmasıyla onun sistemli bir şekilde ele alınmaya başladığı, Farabi ve sonrasında felsefe ile meşgul olan düşünürlerin eserleri ile de daha sistematik bir anlayışın neşet ettiği söylenebilir. Kuşkusuz ortaya çıkan bu felsefi bakışın Yunan felsefi kültüründen beslenmiş olduğu; buna karşın onun temelde İslami kaynaklar çerçevesinde gelişerek devam eden bir düşünce sistemine dönüştürüldüğü söylenebilir.

### **3.1.2. İslam Ahlak Eğitiminin Kurumsal Yapısı Olarak Tasavvuf Ahlakı**

Tasavvuf, kısaca İslâm'ın zâhir ve bâtın hükümleri çerçevesinde yaşanan mânevî ve derunî hayat tarzı şeklinde tanımlanmaktadır. Tasavvufi bir hayat tarzının ortaya çıkışında, Kur'an ve hadislerin sâlih amel doğrultusundaki yönlendirmesinin önemli bir faktör olduğu değerlendirilebilir. Öte yandan Hz. Peygamber'in vefatından sonra ortaya çıkan iç savaşlar, siyasî çekişmeler, bazı idarecilerin haksız tasarrufları, servet ve gösterişe dayalı bir hayat anlayışına yönelim gibi birtakım nedenler zâhidâne bir şekilde yaşayan bazı sahabenin tasavvufi bir hayat tarzını seçmesinde rol oynayan etkenler olarak düşünülebilir (Çağrı, 1989:6).

Hucvîrî ve Herevî, tasavvufu kısaca, “hüsnu’l-hulk” veya “el-ahlâku’r-râzıyye” şeklinde tanımlar. Bununla birlikte Ebü’l-Hasan en-Nûrî tasavvufun birtakım merasimler ya da bir bilgi yığını olmadığını, aksine yalnızca ahlâk olduğunu, bu bağlamda tasavvufta hürriyet, fütüvvet, dünya gailelerinden sıyrılmak ve cömertlik gibi erdemlerin öncelendiğini ifade eder. Benzer şekilde Hasan-ı Basrî de takvâ ehlinin doğru sözlülük, ahde bağlılık, sıla-i rahim, yoksullara merhamet, gurur ve kibirden arınmışlık, insanlarla iyi geçinme, güzel huy gibi ahlâkî faziletlerle tanımlanabileceğini belirtir (Ebû Nuaym, c. II, 143; Akt: Çağrı, 1989: 7). Bu çerçevede tasavvufun konuları arasında varlık, ruhun tasfiyesi ve nefsin tezkiyesi, ahlâkî yüceltmenin gerekli şartları, mânevî makamlar ve haller; vecd, istiğrak, aşk, sevgi, nefret vb. duygular ve bunlara dair bilgiler zikredilebilir (Öngören, 2011: 119).

Tasavvuf düşüncesinde insanın ahlaken olgunlaşması, en temel mesele olarak görülmüştür. Bu olgunluğa erişmek ise tasavvuf düşüncesinde insan-ı kâmil kavramıyla karşılık bulmuştur. Aydın (2000: 330) bu anlayışın, varlık ve bilgi problemleriyle ilgisi yanında dini ve ahlaki boyutları da bulunan derin fikri çaba ve ruhi tecrübenin ürünü olarak ortaya çıktığına işaret eder. Ayrıca tasavvuftaki insan-ı kâmil anlayışını çağrıştıran benzer düşüncelere Uzakdoğu kültüründe de rastlanabileceğini, buna mukabil İslam fikir geleneğinde anlaşıldığı şekliyle\* bu kavramın tasavvuf literatürüne Muhyiddin İbn’ül-Arabî tarafından yerleştirildiğini belirtir. Bu çerçevede Batı dillerinde “evrensel insan” şeklinde görülebilen insan-ı kâmil, Nietzsche (üstün insan/superman), Hegel (geist), Carlyle (kahraman) gibi bazı filozofların ortaya koyduğu üst insan düşüncesinden oldukça farklı bir içeriğe sahiptir (Durak, 2010: 121). Bu noktadan hareketle tasavvuf düşüncesinde şekillenen insan-ı kâmil anlayışının, teorik ve pratik yönlerini içinde barındıran bir ahlaki olgunluk perspektifi sunduğu söylenebilir.

İnsan-ı kâmil (yetkin insan) düşüncesi, İbnü’l-Arabî’nin ortaya koyduğu şekliyle doğrudan Kur’an’dan temellendirilemese de bazı ayetlerin (Bakara 2/30-31, İsrâ 17/70, et-Tîn 95/4, Câsiye 45/3, Ahzâb 33/21-72, Kehf, 18/65, Enbiyâ 21/107) ve hadislerin (Buhârî, İsti’zân, 1; Buhârî, Enbiyâ, 1; Müslim, Birr, Sıla ve Âdab, 155) insan-ı kâmil çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir. Genel itibarıyla ifade edilecek olursa,

---

\* İslam Tasavvufunun ve diğer mistik akımların kâmil insan anlayışındaki farklılıklar için bkz. Yüce, 2005.

tasavvufta insan-ı kâmilin, nefsini kötülüklerden arındırarak ilahi sıfatları kendisinde taşıyan, arzu ve hevâsından sıyrılarak ruhi olgunluğa erişen kimse olarak anlaşıldığı söylenebilir (Aydın, 2000: 330). Tasavvufun amacını nihai anlamda kalbin dinî ve ahlâkî yönden temizlenmesi olarak belirleyen ilk sûfiler, insanın fiillerini zahirî amel olarak ifade edilen ibadetler vb. bedeni fiiller ve bâtını amel şeklinde nitelenen iman, tasdik, ihlâs, yakîn, mârifet, muhabbet, kurb, takvâ, murâkabe vb. kalbin fiilleri olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu çerçevede tasavvufî eğitimin sonucunda kişinin iman açısından yakîn elde etmesi, amel açısından ubûdiyet makamına yükselerek kulluk görevlerini ihsan mertebesinde ifa etmesi beklenir (Öngören, 2011: 120).

Tasavvuf geleneğine yönelik olarak, bazı düşünürler birtakım çekinceler de ortaya koymuştur. Örneğin Çağrıcı (1989: 7), tasavvufun büyük ölçüde sûfnin mistik tecrübelerinden oluşması, düşünce ve davranış yönüyle sübjektiflik arz etmesinden dolayı, böyle bir alanda mutlak ve genel geçerliliği olan bir ahlâk ilmi kurmanın güçlüğüne işaret eder. Keza mutedil bir mutasavvıfın ahlâk anlayışında bile bazı tutarsızlıklar görülebilmiş, bu durum Sünni ilkelere son derece bağlı olmasına karşın bütünüyle ahlâkî inkâr eden veya yaygın ahlâk kurallarıyla alay etmeye varan değişik tasavvufî akımların ortaya çıkmasına neden olabilmıştır. Bu bağlamda Çağrıcı, bütün mutasavvıfların başlangıçta Kur'an ve Sünnet ekseninde zühd, takvâ, fakr, tevekkül, rızâ gibi ilkeleri benimseyerek dünyevî nimet ve imkânlar karşısında ihtiyatlı bir tavır takındığını söyler. Buna ilave olarak Çağrıcı, sonraki dönemlerde dünyaya bağlılık düşüncesinin, ruhun alçalmasına yol açtığı, ebedî kurtuluş için bu bağları koparmak, kısaca “ölmeden önce ölmek” gerektiği şeklindeki olumsuz bir zühd anlayışına evrildiğine işaret eder. Öte yandan tasavvufun da tamamen inziva hayatı olduğunu düşünmenin yanlışlığına değinen Çağrıcı, birçok tasavvufî kaynakta toplum içinde yaşayarak insanların ıslahı için çaba göstermenin önemi üzerinde durulduğuna vurgu yapar (Çağrıcı, 1989: 8).

Diğer bir husus olarak Öngören (2011: 123-124), tasavvufun Hıristiyanlık, gnostisizm, Fars ve Hint mistisizmi yahut Yeni Eflâtunculuk'tan etkilenerek doğduğuna, dolayısıyla onun kaynağının özellikle şarkiyatçı bakış açısını benimseyenlerce İslâm dışı bir kaynakta aranması gerektiği iddialarına değinir ve bunların geçerli olmadığına işaret eder. İslam düşüncesinde şekillenen tasavvuf anlayışı, yukarıda zikredilen yabancı

geleneeklerden büyük oranda farklılık gösterir. Buna karşın tasavvufun bu tür gayr-ı İslamî hususlardan etkilenmiş olabileceği düşüncesinden hareketle Câbirî (2015: 33-69), Arap ahlaki aklının oluşumunda Farisi, Yunan, saf Arap, sûfî ve saf İslam mirasından beslendiğini belirttikten sonra ahlak, “edeb” ve “değerler düzeni” kavramlarına ilişkin bu mirastan hareketle yaptığı etimolojik analizlere yer verir. Bu analizleri sonucunda bir sanat veya bilim olarak ahlakın etimolojik açıdan Yunan mirasından alındığına, buna karşın bir eğitim faaliyeti, kazanılacak nitelikler olması bakımından edeb kavramının ise Fârisî mirastan aktarıldığına işaret eder. Bu etkilenmeden dolayı Sûfî mirasta da ahlak kavramına nadiren atıfta bulunulduğunu, bunun aksine yaygın bir şekilde edeb kavramına yer verildiğini ifade eder. Dolayısıyla Câbirî, benzer etkilerden uzak kalarak bir düşünce sistematığı oluşturan İzz bin Abdüsselam’ın sâlih amele dayanan maslahat merkezli ahlak anlayışına önemle atıfta bulunur.

Her ne kadar tasavvuf ahlakının kökeni, onun şeriata aykırı bazı hususları içerdiği, bazı sûfîlerin geçirdiği sübjektif deneyimler ve olumsuz tecrübelerden hareketle birtakım eleştiriler getirilse de, tasavvuf geleneği ile ilgili yaygın olan kanı, onun insanları Kur’an ve sünnetten çıkarılan ahlaki ilkeler doğrultusunda yönlendirmeyi amaç edindiğidir. Bu çalışma açısından tasavvufî ahlakı öne çıkaran husus, güçlü ve köklü bir teori ve pratiğe dayanması yönüyle ahlak eğitimine ilişkin uygulamaya dönük örnekler sunmasıdır. Bu çerçevede önde gelen sûfî düşünürlerden Abdülkerim Kuşeyrî’nin ahlak ve yetkin insan anlayışı bu çalışmaya örnek olabilecek niteliktedir.

Kelâm, tefsir ve hadis ilimlerinde derin bir birikimi olan ve ayrıca tasavvuf tarihinin nadir simalarından olan Abdülkerim Kuşeyrî (ö. 465/1072), IV. yüzyılın son çeyreği ile V. yüzyılın son çeyreği arasında yaşamış bir mutasavvıftır. Kuşeyrî’nin öne çıkan bir yönü tasavvufu Sünnî bir çerçevede sistemleştirmeye yönelik çabasıdır. Bunun bir göstergesi nefislerini sürekli kınayan, zühd hayatını yücelten ve halk tarafından sıklıkla eleştirilen melâmet akımının doğduğu bölgede yetişmesine rağmen Risâle’inde melâmet bahsine yer vermemesidir\*. Ayrıca sûfîlerin Eş’ariyye akîdelerine aykırı gördüğü sözleri

---

\* Uludağ’ın tercüme ettiği 1991 basımlı Kuşeyrî Risâle’inde, 380-391 sayfalar arasında Melâmet bahsi yer almaktadır. Ancak Uludağ, Kuşeyrî’nin orijinal eserinde bu konuyu özel bir başlık altında ele almadığını, melâmetiliğin temel esaslarını mücâhede, nefse muhalefet ve tevâzû gibi farklı mevzular içerisinde geniş şekilde açıkladığını ifade eder. Uludağ, Türkçe baskıdaki Melâmet bashinin ise Hucvîrî’den aynen alınarak eklendiğini belirtir (Kuşeyrî, 1991: 380).

zikretmemeye gayret etmesi, uzun süre Nişâbûr'da semâ meclisleri kuran ve Bâyezîd-i Bistâmî ile Hallâc-ı Mansûr tarzı eleştirilen bir tasavvufî anlayışa sahip Ebû Saîd Ebû'l-Hayr'dan (ö. 440/1049) hiç bahsetmemesi de bu tavrına bir işaret olarak değerlendirilebilir (Uludağ, 2002: 473). Diğer taraftan tasavvufa en şiddetli eleştirilerin yöneltildiği, fenâ, gaybet, nefes gibi bazı hâllerin açıklamasında Kuşeyrî, şeriata aykırı denebilecek bir tanımlama ortaya koymuş olsa da, o genel anlamda mümkün olduğunca şeriata aykırı görüş beyan etmemeye çalışmıştır (Göztepe, 2006: 496; Özbadem, 2016, kitaphaber.com.tr).

Kuşeyrî'yi bu çalışma açısından önemli kılan ise, tasavvufta kişinin ahlaki olgunlaşması sürecinde kazanılabilir nitelikler olarak açıklanan makamlara ilişkin yaklaşımıdır. Kuşeyrî, makamlar ve hâller konusunda seleflerinden daha sistematik ve kendinden sonraki birçok sûfiden de daha dikkatli hareket etmiştir. Ayrıca makamlar ve hallerin analizine yönelik ilk girişimde bulunan da Kuşeyrî olmuştur. Yine bu hususta Arberry (2004: 76) de Kuşeyrî'nin makamlar ve hâllere ilişkin yaklaşımının diğerlerinden daha açık ve derinlikli olduğunu ve belki de onun sûfî teorisinde en yüksek noktaya ulaştığını söyler (Göztepe, 2006: 58). Bütün bu hususların, Kuşeyrî'nin makamlara yönelik anlayışının, bu çalışmada benimsenmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

### **3.2. Tasavvuf Ahlakındaki Birikimin Günümüze Uyarlanması**

Kur'an ve hadislerle genel çerçevesini bulan İslam ahlak düşüncesinin, tasavvuf düşüncesi ekseninde felsefi ve kelâmî ahlaktan daha farklı bir teori ve sistematığe ulaştığı söylenebilir. Zira sûfî düşünürler örneklik arz eden hayatlarıyla ve yazdıkları eserlerle, İslam ahlak düşüncesinin hem toplum içerisinde yaygınlaşmasında, hem de bu anlayışın bir teoriye dönüşmesinde önemli bir katkı sunmuştur. Ayrıca tasavvuf düşüncesi içerisinde teşekkül eden insan-ı kâmil anlayışı, günümüz dünyasına da farklı psikolojik, sosyolojik ve pedagojik perspektifler sunabilecek mahiyettedir. Binaenaleyh tasavvuf düşüncesinde şekillenen ahlak anlayışı, bu çalışma açısından önemli bir yer tutar. Bu başlıkta Abdülkerim Kuşeyrî'nin sülûk anlayışı özelinde ortaya çıkan ahlaki birikim, günümüz ahlak eğitiminde kullanılabilir bir çerçeveye dönüştürülmüştür. Kuşeyrî'nin anlayışına göre şekillenen makam kavramı ve eğitimde kazandırılması amaçlanan bir nitelik olarak beceri kavramı arasındaki benzerlikler irdelenmiştir.

### 3.2.1. Tasavvuftaki Makam Kavramı ile Ahlaki Yeterlik Kavramı Arasındaki Benzerlikler

Makâm kelimesi Kur'an'da Rabb'e (Rahmân 55/46; Nâziât 79/40), meleklerle (es-Saffât 37/164), Hz. İbrâhim'e (Bakara 2/125), takvâ sahiplerine (Duhân 44/51) ve Hz. Peygamber'e (makâm-ı mahmûd / (İsrâ 17/79) nisbetle yer almış, bir ayette de kerîm makamdan (eş-Şuarâ 26/58; ed-Duhan 44/26) bahsedilmiştir. Ayrıca ezan duasında ve Ferîdüddin Attâr'ın "Mantîku't-tayr", İbnü'l-Arabî'nin "el-İsrâ' ile'l-Makâmi'l-Esrâ" ve Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin "Hüccetullâhi'l-Bâliga" gibi tasavvuf eserlerinde de makam kavramına bir gönderme vardır (Uludağ, 2003: 409-410). Diğer taraftan tasavvuftaki makamlar, sûfî müellifler tarafından insanları Allah'a götüren yola ve güzel ahlâklı bir hayat yaşamaya yönlendiren ayetlerden hareketle belirlenmiştir (Zeyyâb, 1986; Akt: Göztepe, 2006: 55).

Sözlük anlamı "ayaküstü durulacak yer, ikametgâh, mertebe, mevki" olarak açıklanan makam kelimesi tasavvuf terimi olarak, kişinin kararlı ve düzenli çabaları sonucunda ulaştığı ahlak ilkesini veya sâlikin ahlaki yönden gelişim aşamalarını ifade eder (Uludağ, 2003: 409). Göztepe'nin (2006:49) farklı tasavvuf eserlerinden (Serrâc, 1996: 43; Kuşeyrî, 1993: 56; Hucvîrî, 1982: 289; Necmüddin Kübrâ, 1996: 122-124; Sühreverdî, 1995: 606-607; Eraydın, 1990: 152-153; Yılmaz, 2010: 154; Şarkâvî, 1992: 115-116; Tehânevî, 1984: 1227-1228; İbn Arabî, 2009: 96) hareketle yaptığı tanım daha kapsamlıdır. Bu çerçevede makam, tasavvuf yolcusunun birtakım yetkinleşme seviyeleri çerçevesinde Allah'ın huzurunda bulunduğu manevî yer olup kendi çabaları sonucunda tekrar ederek kazandığı ve kendisinde kalıcı bir nitelikte yer eden adap ve ahlâkların her birinin genel adıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde makamlar temelde insanın ahlâkî olgunluğa ulaşma yolunda kat etmesi gereken aşamalar veya varılması hedeflenen menziller olarak değerlendirilebilir (Herevî, 2008; Kâşânî, 2008).

Tasavvuf kültüründe her makamın belirli nitelikleri, gerçekleşme şartları, hikmetleri, hükümleri ve sonuçları vardır. Ayrıca makamların beklenen nitelikte kazanılıp kazanılmadığı önemlidir. Bu çerçevede bir sâlikin, belirli bir makamın hakkını vermeden bir sonrakine geçmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bir makamın geçilebilmesi için, onun gerekliliklerinin tam olarak yerine getirilmesi beklenir. Öte yandan üzerinde tam olarak fikir birliği sağlanmış olmasa da makamlar arasında bir sıralamadan söz edilebilir.

Örneğin makamlar tövbe ile başlar, tevhitle sona erer. Bununla birlikte bir makamın iki veya daha fazla makamı kapsaması ya da bütün makamları kapsayacak kadar etkili ve belirgin olması söz konusu olabilir. Tasavvuf geleneğinde makamlar birbirinden bağımsız olarak açıklansa da uygulamada bu şekliyle keskin hatlar yer almaz. Bununla birlikte kişi herhangi bir makamı geçmekle bir önceki makamın yükümlülüklerinden kurtulmaz, aksine onun her bir makamın gereklerini hayatın sonuna kadar devam ettirmesi beklenir. Buna karşın sâlikin yetkinleşme sürecinde kazandığı makamları kaybetmesi de söz konusu olabilir (Uludağ, 2003: 410, Göztepe, 2006: 56).

Makamlarla yakından ilişkili olan diğer bir kavram ise hâldir. Bu bağlamda Kuşeyrî (1993: 57) hâli, sūfînin kazanma konusunda herhangi bir kasıt, teşebbüs ve isteği olmaksızın doğrudan Allah'ın lütfu sonucunda kulun kalbinde ortaya çıkan sevinç, neşe, hüzn, kabz, bast, şevk, heybet gibi durumlar şeklinde tanımlar. Bu tanıma bakıldığında, hâle herhangi bir çaba neticesinde ulaşılmadığı, bunun aksine onun vebî olduğu, ayrıca kişinin yaşadığı sevinme, üzüntü, rahatlık ve sıkıntı gibi anlık değişebilen duyguları kapsadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan hâller, kişinin kendi çabaları neticesinde ulaştığı olduğu makamların sonucu olarak ortaya çıkan durumlar olarak da değerlendirilmiştir (Göztepe, 2006: 49). Ayrıca Serrâc (1996: 65) ve Kuşeyrî, (1991: 191) hallerin makama dönüşmesinin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ilave olarak Kuşeyrî, bir makamda Bidâyet hâllerinin görülmesinin o makamda başlangıç aşamasında bulunduğu; yüksek hâllerin görülmesinin ise makamın hakikatine ulaşıldığına işaret ettiğini ifade etmiştir (Göztepe, 2006: 497).

Sūfîler arasında hangi durumların hâl veya makam olduğunun belirlenmesinde bir uzlaşma olmadığı, ayrıca bunlar arasında kesin sınırlar da konulmadığı, dolayısıyla onların bir bütün olarak yaşanıp geliştirildiği kabul edilmiştir. Bu çerçevede Kelâbâzî (1979: 132) her makamın başlangıç ve bitişi arasında birbirinden farklı çok sayıda hâllerin yer aldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan her makama ait bir ilim ve her hâl için bir işaret bulunduğunu, her makamda kabul edilebilecek ve reddedilebilecek hususlar olduğunu ve bir makamda onay verilmeyen bir durumun bir öncekinde kabul edilebileceğini belirtmiştir (Göztepe, 2006: 57; Uludağ, 2003: 410).



**Tablo 3.1.**  
**Farklı Tasavvuf Eserlerinde Yer Alan Makamlar\***

<i>Muhâsibî'nin Er-Riâye'si</i>	<i>Serrâc'ın el-Lüm'a'sı</i>	<i>Kelâbâzî'nin et-Taaruf'u</i>	<i>Ebû Tâlib Mekkî'nin Kûtu'l-kulûb'ü</i>	<i>Necmüddin Kübrâ'nın Usûl-ü Aşere'si</i>	<i>Kuşeyrî'nin er-Risâle'si</i>	<i>Herevî'nin Menâzilü's-sâirîn'i</i>
Gayret	Tevbe	Tevbe	Yakin	Tevbe	Tevbe	Tevbe
Havf	Vera	Zühd	Tevbe	Zühd	Takvâ	Havf
Hayâ	Zühd	Sabır	Sabr	Tevekkül	Vera	Huşû
Huşu'	Sabır	Fakr	Recâ	Kanaat	Zühd	Zühd
İhlas	Fakr	Tevâzu'	Zühd	Sabır	Samt	Verâ
Mahabbet	Şükür	Havf	Tevekkül	Murâkabe	Havf	Recâ
Mârifet	Havf	Takvâ	Rızâ	Rızâ	Recâ	Murâkabe
Muhasebe	Recâ	İhlas	Mahabbet		Huşu'	İhlâs
Rızâ	Tevekkül	Şükür	Vera		Tevâzu'	İstikâmet
Sıdk	Rızâ	Tevekkül	Fakr		Kanaat	Tevekkül
Tevbe		Rızâ	Kanaat		Tevekkül	Sabır
Tevekkül	<b>Haller</b>	Yakin	Havf		Şükür	Rızâ
Vera	Mahabbet	Mahabbet	Huşu'		Yakin	Şükür
Zühd	Hayâ		Sıdk		Sabır	Hayâ
Takvâ			İhlas		Murâkabe	Sıdk
			İstikâmet		Rızâ	Tevâzu
			Şükür		Ubûdiyet	Fütüvvet
			Tevâzu'		İrade	İrade
			Takvâ		İstikâmet	Yakîn
			Samt		İhlas	Zıkr
Ma'rifetullah			Mârifet		Sıdk	Fakr
Mahabbet			Murâkabe		Hayâ	İhsan
Yakîn			Haya		Hürriyet	Firâset
İlim-mârifet					Fütüvvet	Muhabbet
					Firâset	Ma'rifet
					Gayret	Tevhid
					Dua	
					Fakr	
					Tevhid	
					Mârifetullah	
					Mahabbet	

**Kaynak:** Damar (2006) ve Kurt'un (2013) çalışmasından yararlanılmıştır.

\* Tabloda sadece ilgili eserlerdeki Kuşeyrî'nin makamları ile aynı kavramlar gösterilmiş, Kuşeyrî'nin eserinde ele alan mücâhede, zikir, halvet-uzlet kavramlarına ve halleri ifade eden diğer kavramlara tabloda yer verilmemiştir. Söz konusu eserlerde ve burada belirtilmeyen diğer eserlerdeki bütün tasavvufi kavramlar için zikredilen makalelere bakılabilir. Makamlarla ilgili yazılan tasavvuf eserleri için de ayrıca bkz. Konur, 1995.

Göztepe (2006: 78), tasavvuf literatüründe hâl ve makamların analizine yönelik üç anlayış olduğuna değinir ve bunların dayandıkları temel görüşleri karşılaştırır. Bu üç bakış açısının ortaya çıkmasında Cüneydi Bağdadî'nin halleri içinde bulunulan vakit geçtikten sonra ortadan kalkacağına ilişkin görüşü ile Muhâsibî'nin hallerin devamlılığına ilişkin görüşlerinin dayanak gösterildiği görülür. Hal ve makam kavramlarının açıklanması sadedinde yapılan bu açıklamalar, genellikle söz konusu ifadelerin kavramsal kökeninden hareketle getirilen açıklamalara dayanır.



**Şekil 3.3.** Hâl ve Makam Kavramlarının Analizine Yönelik Anlayışlar

**Kaynak:** Göztepe, 2006: 78-86'daki bilgilerden yararlanılmıştır.

Hâl ve makam kavramlarının analizine yönelik birinci anlayış Abdülkerim Kuşeyrî'ye aittir. Daha önce de ifade edildiği üzere, Kuşeyrî makamı kulun tekrar ederek kazandığı ve kendi niteliği haline dönüştürdüğü ahlaki ilke ve edepler şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımda makamın kişi tarafından belirli bir ruhi ve fiziki mücadelenin sonucunda kazanılmış olması ve kazanılan bu ahlaki niteliklerin devamlılık göstermesi özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Diğer taraftan Kuşeyrî, hâlde sebat olmadığı görüşünü benimsemiştir. Ona göre hâl, kişinin içerisinde bulunduğu vakitte Allah'ın lütfu olarak yaşadığı duygusal durumdur ve bir süre sonra kaybolur, gider. Bu açıdan düşünüldüğünde makamlar, kişinin kendi gayretiyle elde edilebilecek ahlaki nitelikler olarak değerlendirilebilir. Hâller ise makamların kazanılması sürecinde yaşanan duygusal

yoğunluğa bağlı olarak farklılık gösterebilecek duygusal durumları ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 182-184).

Hâl ve makam kavramlarının analizine yönelik ikinci anlayış Sühreverdî'nin fikirlerine dayanmaktadır. Sühreverdî, Kuşeyrî'nin fikirlerinin tam tersi yönde halin makama dönüştüğünü iddia eder. Ona göre muhasebe, kulun gönlünde aniden doğar ve sonrasında nefsi arzuların galip gelmesiyle kaybolur. Sühreverdî, bu noktada muhasebenin hal olduğunu söyler. Zaman içerisinde muhasebe nefsin arzularını alt eder ve kişide tam anlamıyla yerleşik bir mahiyete kavuşur. İşte bu noktada muhasebe makam halinde dönüşür ve aynı süreçte sonraki sıfat olan murâkabe hal olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla Sühreverdî bir sıfatın başlangıçta hal olduğunu, yerleşik hale gelmekle onun makama dönüştüğünü ortaya koymuştur. Diğer taraftan Sühreverdî, hâl ve makamın vehbîlik ve kesbîlik açısından da iç içe olduğunu dile getirir. Bu çerçevede o makamlarda kesb ve gayretin ortaya çıktığında mevhibe yönünün gizlendiğine, hallerde de mevhibe yönü görüldüğünde kesb boyutunun gizlendiğine işaret eder (Sühreverdî, 1995: 606-612).

Hâl ve makam kavramlarının analizine yönelik üçüncü anlayış ise İbn-i Arabî tarafından sistemleştirilmiştir. Buna göre İbn Arabî, hâli açıklarken Cüneyd-i Bağdadî'nin çabalamaksızın kişinin kalbine gelen durum olduğu, dolayısıyla onun geçici ve vehbî olduğu görüşünü kabul eder. Öte yandan İbn Arabî, bazı sûflerin hâllerin sonraki makamlarda aynı şekilde ortaya çıktığı, bundan dolayı da onların devamlılık arz ettiği yönündeki görüşüne karşı olarak, önceki iki görüşü birleştiren bir bakış ortaya koyar. Bu bağlamda o, farklı makamlarda aynı hâllerin ortaya çıkmasında, derinlik ve etki bakımından farklılık olduğuna işaret eder. Örneğin muhabbet ve şevk hâli, farklı makamlarda da görülebilir, bununla birlikte bu hâller nitelik yönünden iki farklı makamda aynı değildir, ama benzer özelliklere sahiptir. Dolayısıyla İbn Arabî, hâllerin devamlılığı tartışmasının çözümünde önceki iki görüşü birleştiren bir yorum getirmiştir (Göztepe, 2006: 78-80).

Hal ve makam kavramının analizi kadar, hangi durumların hal ve hangilerinin makam olarak değerlendirildiği hususunda da sûfî düşünürler arasında farklı yaklaşımlar görülmektedir. Buna karşın, Kuşeyrî eserinde haller ve makamları, ayrı bir başlık altında, daha sistemli ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alarak açıklamıştır. Öte yandan makamların sıralaması ve tasnifi açısından tasavvuf eserlerinde farklılıklar söz konusudur. Örneğin

bazı çalışmalarda, haller ve makamlar tasavvuf kavramları olarak, tahalluk ve tahakkuka dair olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır (Yılmaz, 2010: 87-127). Bu noktada Göztepe'nin (2006) çalışmasında, Kuşeyri'nin ortaya koyduğu 35 makam, temel makamlar, Bidâyet makamları, nihâyet makamları ve yardımcı makamlar şeklinde dört başlık halinde sunduğu sınıflama bu çalışma açısından, daha isabetli görünmektedir.

Buraya kadar ifade edilenlerde görüldüğü üzere, tasavvuf literatüründe genel anlamda makam kişinin ahlaki nitelikleri edinmek için çalışıp çabalaması sonucu kazandığı ve devamlılık arz eden mertebe, hâl de ilâhî bir lütuf olarak kulda ortaya çıkan ve geçici nitelikteki duygusal durum olarak anlaşılmıştır. Dolayısıyla makam, kişisel çabaya dayanması ve erişildiğinde devamlı bir mahiyete sahip olması açısından, ahlak eğitimi için ayrı bir önem taşımaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, tasavvuf geleneğinde ortaya konulan makam ile ahlak eğitiminin bir hedefi olarak düşünülebilecek erdem, ahlaki yeterlik ve ahlaki beceri kavramları arasında önemli benzerlikler olduğu söylenebilir. İkinci bölümde de ortaya konulduğu üzere, erdem en temelde kişinin, kendi çabası sonucunda elde ettiği ve sonrasında herhangi bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın sergilediği, karakterde devamlılık gösteren özelliklerdir. Öte yandan ahlaki yeterlik de belirli bir ahlaki problem durumunu çözmeye yönelik olarak kişinin kendi çabaları doğrultusunda bilinçli bir eğitim süreci sonucunda elde ettiği bilgi, beceri, tutum ve yetkinlik gibi özellikleri ifade eder. Ayrıca beceri de, benzer şekilde kişinin çok sayıda egzersizi sonucunda elde ettiği ve devamlılık arz eden davranışsal yapılarıdır.

Bununla birlikte Gazzâlî'nin makamların bileşenlerine yönelik yaklaşımı da, günümüz eğitim ve ahlak eğitimi ile paralellik arz etmesi yönüyle dikkat çekicidir. Bu çerçevede o, makamın bir ilmi gerektirdiğine, amelin duygusal durumları açıklayan bir hâli meydana getirdiğine, dolayısıyla her bir makamın, bunun kapsamı ve boyutlarına ilişkin bir ilim, bir amel ve bir hâli gerekli kıldığına işaret eder. Dolayısıyla Gazzâlî'nin bu bakış açısına göre makam ve haller iç içedir (Arûsî, t.y., II, 43; Akt: Göztepe, 2006: 56). Bu yaklaşım Bloom'a atfen bir davranışın eğitimsel yönden tanımlandığı bilgi, duygu ve davranış boyutlarına veya yeterliği oluşturan bileşenler bağlamında bilgi, duygu-tutum, beceri veya yetkinlik boyutları ile örtüştürülebilecek özellikler olarak değerlendirilebilir. Gazzâlî'nin makam ve hallerin iç içeliğine yönelik bu bakış açısı aşağıda makamların ahlaki yeterliklere dönüştürülmesinde yeterliğin alt boyutları olarak kullanılmıştır. Sonuç

olarak yukarıda bahsedilen kavramların, kişinin kendi çabaları sonucunda kazanılması ve hayatının sonraki kısmında da sürekli kullanılabilir bir mahiyet arz etmesi açısından benzer niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

### 3.2.2. Kuşeyri'nin Risâlesi'nde Makamlar ve Bunların Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi

Kuşeyri'nin Risâle'sinde herhangi bir şekilde sınıflandırmadan ortaya koyduğu makamlar, Göztepe'nin (2006) çalışmasında temel makamlar, bidâyet makamları, nihâyet makamları ve yardımcı makamlar şeklinde dört grupta sınıflandırılmıştır. Aşağıda söz konusu makamlar, kapsadığı ahlaki niteliklerin gösterilmesi açısından ana hatları ile açıklanmış ve bunlar ahlaki becerilere dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işleminde aşağıdaki şekilde ortaya konulan yöntem izlenmiştir.

#### 1. Tanımlama

- İlgili eserlerden hareketle kavramın tanımlaması
- Kavramın kapsadığı kritik özelliklerin ifade edilmesi

#### 3. Boyutlandırma

- Kavramın kapsadığı özelliklere göre ortak gruplar altında sınıflandırılması

#### 2. Dönüştürme

- Elde edilen özelliklerin ahlaki yeterliklere dönüştürülmesi (bilgi, tutum ve beceri olarak)

#### 4. Sıralama

- Aynı boyut altında toplanan ahlaki kavramların hiyerarşik olarak sıralanması

#### 5. Sentez

- Elde edilen yapısal modelin açıklanması ve eğitimsel bir modele dönüştürülmesi

Şekil 3.4. Makamların Ahlaki Becerilere Dönüştürülmesinde İzlenen Yöntem

Bu bölümde, makamlar ahlaki yeterliklere dönüştürülürken, onların güncel hayatla ilişkili ve günün şartlarıyla uyumlu olması, kişilerin farklı hayat durumlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye katkı sunması kriterleri de mümkün olduğunca dikkate alınmıştır. Ayrıca bahsedilen makamların kapsamlarının etraflıca belirlenebilmesi için Kuşeyrî'nin Risalesi'ne, gerektiğinde Kâşânî, Serrâc gibi mutasavvıfların eserlerine ve Göztepe'nin (2006) çalışmasına müracaat edilmiş, gerektiği yerlere onlara atıfta bulunulmuştur. Bununla birlikte bazı ahlaki kavramların kapsamının geniş olmasından dolayı, söz konusu kavramlara ilişkin tanımlanan ahlaki nitelikler, sayıca farklılıklar göstermiştir.

### **3.2.2.1. Temel Makamların Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi**

Tasavvuf literatüründe hemen her düşünür gibi Kuşeyrî'nin ilk sırada yer verdiği makam *tevbe*dir. Köken itibariyle “dönmek” anlamına gelen tevbe, “dince kötü görülen işlerden vazgeçip övülen ve güzel görülen şeylere yönelme”yi ifade eder. Kuşeyrî, Ebu Ali ed-Dekkâk'a atfen, tevbenin nitelik açısından *tevbe*, *inâbe* ve *evbe* olmak üzere üç farklı şekilde ortaya çıkacağına işaret etmiştir. Buna göre, günahkâr kişinin günahını affettirmek üzere yönelişi tevbeyi, sevap kazanmak için yapılanı inâbe, sadece Hakk'ın rızasını kazanmak ve emrini yerine getirmek üzere yapılanı da evbeyi ifade eder. Diğer taraftan Kuşeyrî, Cüneyd-i Bağdâdî'nin sözünü zikrederek, tevbede üç temel özeliğin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki, kişinin yaptığı kötülüğünden ötürü pişmanlık duyması; ikincisi, işlediği günaha dönmemeye kesin karar vermesi; üçüncüsü ise yaptığı haksızlıkları gidermeye gayret etmesidir (Kuşeyrî, 1991: 230). Bu üç şartı Göztepe (2006: 208), şer'î emirlere muhâlif davranmaktan pişmanlık duymak, hata ve günahları zaman kaybetmeden terk etmek ve geçmişte yapılmış günahları yapmamaya azmedip gayret etmek şeklinde açıklar. Yukarıda Kuşeyrî'nin değindiği, kişinin haksızlıkları gidermesi, helalleşmesi ve hak sahibine hakkını iade etmesi hususu (Kuşeyrî, 1393: 4b-4a; Akt: Göztepe, 2006: 210), tevbenin kişilerarası boyutuna gönderme yapar. Ayrıca Kuşeyrî, bunu tevbenin kemâl derecesi olarak değerlendirmiştir. Bu çerçeveden hareketle, tevbe kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.2.**

**Tevbe Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Tevbenin, eylemleri hakkında öz farkındalık oluşturacağını kavrama
Tutum Boyutu	✓ İçinde bulunduğu gayr-i ahlaki durumlardan dolayı üzüntü duyma
Beceri Boyutu	✓ Yaptığı kötü davranışın pişmanlığını hissetme
Beceri Boyutu	✓ Eylemlerinin olumsuz sonuçlarını telafi edebilme
Beceri Boyutu	✓ Kötü davranışları tekrar etmemek üzere kararlı bir şekilde hareket edebilme

**Zühd:** Temel makamlar arasında ikinci sırada yer alan makam zühddür. Sözlükte “yüz çevirme, istememe, aza kanaat etme” gibi anlamlara gelen zühd kavramı terim olarak, “Allah’a yönelmek ve ahirete yönelik çalışmak maksadıyla dünyadan yüz çevirmek, mala sahip olursa bile gönülde mal ve mülk sevgisine yer bırakmamak ve nefsin dünyevî arzularına fırsat vermemek ve ibadette yoğunlaşmak” şeklinde tanımlanmaktadır (Göztepe, 2006: 216). Zühd çok boyutlu olması yönüyle fakr, tevekkül, hürriyet, kanaat, vera’, teslim vb. kavramları da içerisinde barındıran daha genel bir makamdır. Bu çerçevede Kuşeyrî, zühdü kişinin sahip olduğu dünyalığın kendisine hükmetmemesi ve idrak ettiği şeyin onda bir etki bırakmaması şeklinde açıklamıştır (Kuşeyri, t.y.: 144b; Akt: Göztepe, 2006: 220). Ayrıca Kuşeyrî, kişinin dünyalık heveslerden vazgeçmekle birlikte bunun da yalnızca Allah’ın rızâsını kazanmak için yapılması gerektiğine işaret eder (Kuşeyrî, 2000: 63; Akt: Göztepe, 2006: 224).

Zühd, farklı şekillerde yorumlanmasından dolayı hem sûfilerce hem de tasavvufa mesafeli bakanlar tarafından oldukça tartışmalı görülen bir kavramdır. Kuşkusuz İslam ahlakı açısından böyle ihtilafli bir durum söz konusu olduğunda asıl müracaat edilmesi gereken kaynaklar, Kur’an ve Sünnet olmalıdır. Bu bağlamda Kur’an’da Yûsuf (12/20) ayetinde geçen “zâhid” dışında zühd kelimesinin yer almadığı; tasavvuf eserlerinde de zühd bahsinde Kur’an’da zühdü karşılayabilecek bazı kelimelerin bu çerçevede yorumlandığı görülmektedir (Kuşeyrî, 1991: 252-256; Serrâc, 1995: 630).

Ayrıca söz konusu eserlerde zühd hususunda yararlanılan hadislerin kaynaklarını inceleyen ve sıhhat açısından tenkidini yapan Yıldırım (2009: 388-427), bunların yarısından biraz fazlasının dokuz hadis kitabında yer aldığını, bunların yarısından daha azının (% 40) makbul olduğunu ve amel edilebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte zühd, Hz. Peygamber’in ve sahabenin çoğunun hayatında dünyadan el etek çekmek

şeklinde görülmemiş, birçok sûfî tarafından da bu anlamda değerlendirilmemiştir. Aksine zühd dünyanın reddedilen, çirkeflik, menfaatperestlik, bencillik gibi yönlerinin terk edilmesi, kişinin kendisini Hakk'tan alıkoyan şeylerden uzaklaştırması ve İslam'ı dünya hayatı ve toplum içinde yaşamaya çalışması şeklinde anlaşılmalıdır (Kara, 1990: 158; Özköse, 2002: 187; Yıldırım, 2009).

Bu hususta İslam'a uygun olan mutedil yaklaşım, kişinin aşırı hırs ve tamahkârlıklarından uzak kalarak dünyanın geçici olduğunu unutmadan ve nimetlerini putlaştırılmadan, şükürünü eda etmek şartıyla meşrû yoldan azami derecede faydalanması ve diğerlerinin faydalanmasına imkân tanınmasıdır (Sancaklı, 2001: 50). Bu noktadan hareketle zühd, kişinin dünyevi arzu ve ihtiraslarından vazgeçmesi ya da dengeli bir yaklaşımla bunları dizginlemesi olarak özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle zühd kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.3.**

**Zühd Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Dünyevî herhangi bir şeye bağımlılığın, insanın özgürlüğü önünde bir engel oluşturduğunu fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Aşırı arzu ve isteklerini, kişisel hırslarını kendine ve başkasına zarar vermeyecek şekilde kontrol altında tutabilme ✓ Duygu ve eylemleri arasında bir uzlaşma sağlayabilme
Beceri Boyutu	✓ Kötü söz, düşünce ve davranışlardan uzak durabilme ✓ Yaratıcı ile arasındaki iletişimi bozabilecek durumları engelleyebilme

**Vera'**: Temel makamlar arasında üçüncü sırada vera' gelmektedir. Vera' dinin haram ve mekruh gördüğü hususları terk etmenin ötesinde, haram / mekruh olmaları şüpheli olan durumları ve helal / mübah olanların da ihtiyacından fazlasını terk etmek anlamına gelir (Kuşeyri, 1991: 247; Göztepe, 2006: 226). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, vera', kişinin şüpheli durumlardan uzak durması, bunlarla meşgul olmaktan kaçınmasıdır. Vera' makamına ilişkin olarak Kuşeyrî'nin aktardığı birçok örnek, sûfîlerin kendi zihinlerinde bulanıklığa neden olabilecek, onları tereddütte bırakacak hususlardan şiddetle kaçındıklarını göstermektedir (Kuşeyrî, 1991: 247-252).

Vera' makamı, temelde Hz. Peygamber'in helal ve haramın belli olduğuna ilişkin Nu'man bin Beşîr'den aynı muhteva ve farklı metinlerde rivayet edilen hadisine (Buharî, İman, 37; Müslim, Talak, 107; Ebû Dâvud, Buyu', 3; Nesaî, Buyu', 2; Tirmîzi, Buyu', 1)



dayanmaktadır. Bu çerçeveden hareketle vera' makamı, genel olarak kişinin vicdanını rahatsız eden şüpheli durumlardan kaçınması şeklinde formüle edilebilir. Buna göre, vera' kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.4.**

**Vera' Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Vera'nın kötülük ve aşırılıktan uzak durma olduğunu kavrama
Boyutu	✓ Vera'nın eylemlerinde orta yolu benimseme anlamına geldiğinin farkına varma
Tutum Boyutu	✓ Herhangi bir kararsızlık durumunda vicdanının sesine kulak verebilme
Beceri Boyutu	✓ Sonuçlarını kestiremediği şüpheli işleri terk edebilme
Boyutu	✓ Gayr-i ahlaki (fikri/fiili) durumlardan kaçınabilme

**Sabır:** Temel makamlardan dördüncüsü sabırdır. Sabır, kişinin başına gelen bela ve afetlerden dolayı şikâyetçi olmaması, karşı karşıya kaldığı musibetlerin verdiği sıkıntıyı, sadece Allah'a arz edip onun inayetine sığınması şeklinde açıklanmıştır (Göztepe, 2006: 232). Sabır sadece tasavvuf kültürü içerisinde değil, hemen her zaman insanın sahip olması gereken bir ahlaki niteliktir. Sabır hem Kur'an'da hem de Hz. Peygamber'in sözlerinde çokça vurgulanan temel bir ahlaki ilkedir. Diğer yandan bu özellik, Aristoteles'ten beridir hemen her ahlak anlayışında temel bir erdem/değer olarak görülmüştür. Sabrı, sadece insanın zorluklar karşısında güçlü kalmakla açıklamak doğru olmaz. Zira böyle bir durumda kişi, pasif bir bekleyici konumunda kalacaktır.

Buna karşın sabır, aynı zamanda zorluklarla mücadele etme anlamını da kapsar. Dolayısıyla bu nitelik, kişiye yaşadığı zorluğun veya problemin nasıl üstesinden gelebileceği konusunda da yardımcı olabilir. Kuşeyrî, sabrı üç şekilde ele alır: İlki, kişinin, kendi irâdesiyle kazandığı şeylere gösterdiği sabır; ikincisi, irâdesi haricinde olan şeylere gösterdiği sabır; üçüncüsü ise Allah'ın emirlerini yerine getirmek ve yasaklarından uzak kalmak için gösterilen sabırdır. Bu çerçevede kulun kendi iradesi dâhilinde olmayan şeylere gösterdiği sabır, Allah'ın onun kendisine yönelik hastalık, zarar vb. gibi hükümlerine ve bunlardan doğan sıkıntılara göğüs gererek sabretmesini ifade eder (Kuşeyri, 1991: 324). Bu bağlamda, sabır kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.5.**

**Sabır Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Sabrın, huzursuzluk veren durumlar için kendini kontrol etmeyi ve güçlü olmayı gerektirdiğini bilme
Tutum Boyutu	✓ Bir problem durumunda duygularını kontrol edebilme ✓ Karşılaştığı zorlukları güçlü bir şekilde karşılayabilme
Beceri Boyutu	✓ Yaşadığı sorunların üstesinden gelmek için çaba gösterebilme

**Şükür:** Temel makamlardan beşincisi şükürdür. Şükür, yapılan iyiliği dile getirerek makbule geçtiğini söylemek, iyiliği yapanı övüp, nankörlük yapmamak ve sahip olunan nimetlerin kıymetini bilmek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 239). Kur'an'da ve hadislerde de sıkça zikredilen bir kavram olan şükür, Allah'a verdiği nimetlerden dolayı teşekkür borcunun yerine getirilmesini ifade eder. Göztepe'nin de işaret ettiği gibi, Kuşeyrî, şükürün en temelde kendi cinsinden yapılması gerektiğine odaklanır. Bu kapsamda o, şükürü; dilin, bedeninin ve kalbin şükürü olmak üzere üç kısımda ele alır.

Buna göre insanın tevâzû içinde ulaştığı nimeti itiraf etmesi dilin şükürünü; kişinin vefâ ve hizmet özellikleri ile vasıflanması bedeninin ve organlarının şükürünü; hürmeti muhafaza hâlini devam ettirerek itikâfta bulunmak da kalbin şükürünü ifade eder. Yine şükürle yakından ilgili ancak ondan daha kapsamlı olan bir kavram daha vardır ki o da hamddir. Hamd, Allah'ın kuluna bahsettiği hayati ve tabii lütuflar sebebiyle ona müteşekkîr olmayı, şükür ise verilen nimete karşılık olarak teşekkür etmeyi ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 318). Bu genel çerçeveden hareketle şükür kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.6.**

**Şükür Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Şükürün gerek Allah'a gerekse insanlara karşı olmak üzere iki boyutlu olduğunu kavrama
Tutum Boyutu	✓ Elindeki fiziksel, zihinsel ve maddi imkânlardan dolayı büyüklenmeme
Beceri Boyutu	✓ Elde ettiği nimetlerden dolayı Rabbi'ni hatırlama ve ona teşekkür edebilme ✓ Sahip olduğu kabiliyet ve yeteneklerini doğru amaçlar için işe koşabilme

**Tevekkül:** Temel makamlardan altıncısı, Kur'an ve hadislerde sıkça geçen ve doğrudan aynı isimle çıkarılabilecek bir diğer makam da tevekküldür. Tevekkül elinden gelen her

türlü gayreti sarf edip, bütün tedbirleri aldıktan sonra, işi tamamen Allah'a havale edip, Allah katında olana güvenerek başkalarının elindekilere ümit bağlamayıp, bütün benliği ile Allah'ın kendisine vekil olduğunun bilincinde olmak anlamına gelir (Göztepe, 2006:247). Kuşeyrî mürşidi Ebu Ali ed-Dekkâk'a atfen, tevekkül sahibi kişinin tevekkül, teslim ve tefviz olmak üzere üç derecesi olduğunu belirtir. Birinci derece olan tevekkülde kişi, Allah'ın vaadine güvenip huzur bulur, ikinci derece olan teslimde kişi, Allah'ın kendi hâlimden haberdar olduğuna ilişkin ilmi ile yetinir, üçüncü derecedeki tefvizde ise kişi, Allah'ın hükmüne rızâ gösterir. Dolayısıyla tevekkül başlangıç, teslim ise orta ve tefviz/rızâ ise son noktayı ifade eder. Bu bağlamda Ebu Ali tevekkülü, tasavvufi gelenekte âvam olarak nitelenen sıradan müminin; teslîmi havass olarak ifade edilen evliyânın; tefvîzi ise havassın havassı olarak açıklanan muvahhidlerin sıfatı olarak izah eder (Kuşeyrî, 1991: 306-307). Sûfiler arasında tevekkülün derecelerinde sebeplere bağlanmamak ve tedbir almamak açısından bazı uç denilebilecek fikirler de görülmektedir. Kuşeyrî de benzer olarak kulun, Allah'ın takdirini değiştirme, artırma veya azaltmada bir dahlinin olmayacağını (Kuşeyrî, 1434: 171-172); bundan dolayı da tevekkülün hakikatinin, Allah'ın önceden yaptığı takdire tevessül etmek, takdir-i ilahiye müşâhede etmek ve tedbire sarılmaktan uzaklaşarak kalbi istirahat ettirmek (Kuşeyrî, 2000, c. II, 112; c. I, 291) olduğunu belirtmiştir (Göztepe, 2006: 253-255). Bu noktada Uludağ'ın Risâle'nin tercümesinde eklediği dipnottaki açıklamasının daha açıklayıcı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda o, tevekkülü sebep ve tedbirde ihmal göstermemek şartıyla sebepleri dikkate almamak, Allah'a güvenmek ve işi O'na havale etmek, O'nun ilim ve murâkabesine sığınmak, insan iradesine ve tabiat kanunlarına Allah'ın iradesinden daha fazla güvenmemek şeklinde açıklar. Aksi durumda sûfiler, sebep ve tedbire ve ayrıca tabiat kanunlarına önem vermeyi, ilahi iradeye ve takdire değer vermemek şeklinde anlamış olacaktırlar (Kuşeyri, 1991: 302). Konuya bu çerçeveden bakıldığında tasavvufta tevekkülün hiçbir şey yapmadan neticeyi Allah'tan beklemek olarak anlaşılması, kişinin kendi üzerine düşen sorumluluğu üstlenmesi ancak bu noktadan sonra sebepleri dikkate almadan sonucu Allah'tan beklemesi olarak anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu genel çerçeveden hareketle tevekkül kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.7.**

**Tevekkül Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Tevekkülün kişisel sorumluluğu üstlenmeyi gerektirdiğini fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Kendi sorumluluğunu yerine getirdikten sonra Allah'ın yardımına güvenebilme ✓ Her şart ve durumda karşılaşılabileceği sonuçlara ilişkin açık olma
Beceri Boyutu	✓ Bir zorluğu aşabilmek için çaba gösterebilme ✓ Karşılaştığı durumların üstesinden gelmek için sahip olduğu potansiyeli işe koşabilme

**Fakr:** Temel makamlardan yedincisi fakrdır. Fakr varlıktan kurtulup Allah'a teslim olma, Allah'tan başka hiç bir şeye ihtiyaç duymama ve hiçbir şeye sahip olmadığını ve her şeyin sahibinin ancak Allah olduğunu idrak etme anlamlarına gelir (Kuşeyrî, 1991: 440). Fakr makamı, zühdde olduğu gibi, hem kapsamlı hem de tartışmalı bir kavramdır. Bu bağlamda sûfîler, fakrı zahirî ve bâtnî fakirlik şeklinde değerlendirdiklerini, tasavvufta aslolanın batını/manevî fakirlik olduğunu, dolayısıyla sûfîlerin genellikle eserlerinde daha ziyade manevî fakirliği ön plana çıkardıklarını belirtir. Tasavvufta maddî fakirlik, kişiyi geçici şeylerle meşgul olmaktan uzaklaştırarak, onun Allah'a vuslatını kolaylaştırır. Bundan dolayı gerçek fakir, maddî varlığını kaybetmekten lezzet alır. Zira maddî şeyler, onun elinde bulunup kalbine girmese bile, şeklen de olsa meşgul edebilir. Sonuçta o böyle bir durumda artık şeklen bile onunla meşgul olmayacağı için hem zahiri hem de bâtnî yönden Rabbi ile meşgul olma fırsatına kavuşur. Bundan dolayı da Kuşeyrî (1561: 15b), sadık fakirin kim olduğu sorusuna kalbini bütün alâkalardan soyutlamış ve kendini meşgul edecek mallardan uzak kalan kişi şeklinde cevap verir. Öte yandan Kuşeyrî (2000: 199-200), fakrı, kınanan ve övülen olmak üzere iki grupta ele alır. Buna göre, Allah'ın, kişinin muhtaçlığını örtmesi kınanan fakr; kulunun, kendisine muhtaç olduğunu göstermesi övülen fakr anlamına gelir. Şu halde Kuşeyrî, övülmüş fakirliği kişinin bir şeye zorlanmaksızın vaktini sonsuz bir huzur içinde Allah ile beraber yaşamak ve geçirmek şeklinde değerlendirir (Göztepe, 2006: 259-261). Fakr konusunda Uludağ'ın getirdiği açıklama da, konunun daha iyi anlaşılabilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda o, tasavvufta kişilerin fakirliklerinin söz konusu edildiğini, buna karşın toplum ve devletin fakir olması konusunda herhangi bir mülahazada bulunmadıklarını ifade eder. Ayrıca sûfîler, sâlikin mal bakımından yoksul olmasından ziyade, kulun Allah'a muhtaç olması anlamındaki fakrı ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla sûfîlerin fakrı, toplumun bütün

fertlerini kapsayan genel bir kanun olarak değil; tasavvufta bir takım mertebeler kat etmiş bazı seçkin kişilere (evliya, havass) has hususi bir muamele olarak değerlendirdikleri söylenebilir (Kuşeyri, 1991: 449-450). Buraya kadar ifade edilenlerden de anlaşıldığı üzere, fakr kişinin Allah'la iletişimini engelleyecek bir unsur olarak dünyalık düşüncesini zihninden çıkarması şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle fakr kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.8.**

**Fakr Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi	✓ Hayatını sürdürmede mülkiyetin nihai amaç olmadığını fark edebilme
Boyutu	✓ Gerçek mülk sahibinin Allah olduğunu keşfedebilme
Tutum	✓ Dünyaya karşı aşırı sevgi ve mala-mülke düşkünlük fikrinden kendini
Boyutu	kurtarabilme
Beceri	✓ Çabasını Allah'ın rıza göstereceği işlere daha fazla yönlendirebilme
Boyutu	✓ Gerçek mâlikin Allah olduğu bilinciyle evrene karşı sorumlu bir şekilde hareket edebilme

**Rızâ:** Temel makamlardan sekizincisi ve sonuncusu rızâdır. Rızâ Allah'ın takdiri olan kaderin tecellilerinin akışı altında kalbin sükûnet içinde bulunması anlamına gelir (Göztepe, 2006: 267). Rızâ makamı, Fecr Sûresi 27-28. ayetlerden hareketle ortaya çıkarılmış bir makamdır. Bununla birlikte ayette kulun, Allah'ın ondan razı olmadıkça razı olamayacağı yönündeki yorumlamalardan dolayı, rızâ kavramının hal veya makam olduğu konusunda sûfiler arasında fikir ayrılığı ortaya çıkmıştır. Kuşeyrî de bu ayete dayanarak rızânın başlangıçta makam, sonrasında ise hal olduğu görüşünü benimser (Kuşeyrî, 1991: 336). Kuşeyrî'ye göre rızâ, kalbin Allah'ın onun hakkında verdiği hüküm ile sükûn bulması, O'nun kul için takdir ve tercihinin muvafakat etmesidir (Kuşeyrî, 1991: 338). Bununla birlikte Kuşeyrî, Ebu Ali Dekkâk'a atfen, kişinin beladan kaynaklanan acıyı hissetmeme derecesindeki kayıtsızlığın rızâ olmayacağına, esas rızânın Allah'ın hükmüne ve kazasına itirazda bulunmamak olduğuna işaret eder. Öte yandan Kuşeyrî, kişinin, Allah'ın kaza ve kaderine razı olunması gerektiğini ortaya koymakla birlikte, günahlar ve Müslümanlara eza veren hususlara ilişkin olarak bunlara asla rızâ göstermemesi gerektiğini, aksine bu durumlarla kişinin mücadele etmesi gerektiğini dile getirir. Bir sâlikin rızâ makamına ulaşabilmesi için, Allah'ın rızâsının nelerde olduğunu öğrenmesi ve bunlara sınıksız sarılması gerekir. Yine Kuşeyrî, Dârânî'ye atıfta bulunarak kişinin nefsi arzularından kurtulmak suretiyle Rabbi'nin rızâsına kavuşacağını belirtir (Kuşeyrî, 1991: 337-338). Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, rızâ en

basit ifadesiyle Allah'ın takdirine razı olmayı ve O'na isyankâr olmamayı ifade eder. Bununla birlikte kişinin kendi iradesi doğrultusunda yön verebileceği eylemleri, Allah'ın takdiri ve kazası çerçevesinde değerlendirilmemiş, bunlarda kişinin kendi sorumluluğu vurgulanmıştır. Bu genel çerçeveden hareketle rızâ kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.9.**

**Rızâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Rızânın Allah'ın kendisi ile ilgili takdirini kabullenme anlamına geldiğini kavrama
	✓ Gerçek mülk sahibinin Allah olduğunu fark etme
Tutum Boyutu	✓ Karşılaştığı olumsuz durumlara isyan etmeksizin olgunlukla rıza gösterebilme
	✓ Kendisini aşan hayati durumlarda Rabbi'nin şefkatine sığınabilme
Beceri Boyutu	✓ Farklı yaşam durumlarında üzerine düşen sorumluluğu yerine getirebilme

**3.2.2.2. Bidâyet Makamlarının Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi**

Kuşeyrî'nin ele aldığı kavramların inceleneceği ikinci grup bidâyet makamlarıdır. Bidâyet makamlarından ilki ise *havf*tır. Havf, Allah'ın cezalandırmasından korkarak isyanı terk etmek; gelecekte meydana gelmesi muhtemel, beğenilen bir şeyin kaybedilme endişesi veya hoş gitmeyen bir şeyin başa gelme ihtimalinden dolayı korkarak kalbin yanması ve huzursuz olması anlamına gelir (Göztepe, 2006: 286). Havf makamı, “Korkarak ve ümit ederek Rableri'ne ibadet ederler (Secde 32/16).” ayetine dayandırılmıştır. Kuşeyrî, havfin gelecekte ortaya çıkabilecek bir durumla ilgili olduğunu söyler. Zira insan, hoşlanmadığı bir şeyden veyahut istediği bir şeye ulaşamamaktan ötürü korkuya kapılabilir. Bu çerçevede kişinin Allah'tan korkusu, O'nu öfkelenmek ya da O'nun sevgisinden mahrum kalmak şeklinde ifade edilebilir. Kuşeyrî, Ebu Ali Dekkâk'a atfen, korkunun *havf* (Âl-i İmran 3/187), *haşyet* (Fâtır 35/28) ve *heybet* (Âl-i İmran 3/28) olmak üzere üç derecesi olduğunu belirtir. Bu bağlamda Kuşeyrî havfı imanın, haşyeti ilmin, heybeti ise mâ'rifetin şartı olarak açıklamıştır. Diğer yandan o, korkunun kulun Allah'ın azameti karşısında kalbin titremesi ve ıstırap duyması olduğunu ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 263-265). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere havf, kişinin eylemlerinin sonucunda hesaba çekileceği bilincini sürekli diri tutması anlamına gelir. Havf

düşüncesinde aslanan kulun, Allah tarafından göreceği cezadan ziyade, Allah'ın istemediği bir eylemin cezalandırılacağı ve böyle bir eyleme kalkışmaktan uzak durulması gerektiğine ilişkin bilince sahip olunmasıdır. Aksi durumda Yunus Emre'nin dile getirdiği "lütfun da hoş, kahrın da hoş" anlayışına sahip bir sâlikin, Allah'ın takdirine karşı gelmesi zaten beklenemez. Bu genel çerçeveden hareketle havf kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.10.**

**Havf Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Havfin Allah korkusundan çok Allah'a saygıyı ifade ettiğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ Olumsuz davranışlarından dolayı Rabbi'nin sevgisini kaybedebileceğini fark edebilme
Beceri Boyutu	✓ Eylemlerinde Allah'a karşı hesap vereceği bilinci ile hareket edebilme

**Recâ:** Bidâyet makamlarından ikincisi recâdır. Recâ, emel, ümit Allah'ın fazlına, atâsına, ihsanına, keremine, rahmetine ve lütfuna bel bağlamak anlamına gelir (Kuşeyrî, 1991: 270). Kuşeyrî, havfda olduğu gibi ve onun zıttı anlamında recâyı da, gelecekte olacak ve arzu edilen bir duruma ilişkin kalbin duyduğu ilgi olduğunu ve kişinin ahirette güzel muamele göreceğini ümit ederek kalbinin neşe ile dolması anlamına geldiğini zikreder ve recânın sahibini çaba ve emek sarf etmeye sevk edeceğini belirtir. Yine Kuşeyrî, Ahmet bin Âsım'ın sözlerine işaret ederek recâ halinde Allah'ın lütfu ve ihsanının kulu her taraftan sarıp ona şükretme halini ilham edeceğini ve ayrıca Şah Şucâ Kirmânî'ye atfen, recânın işaretinin güzel taat ve itaat olduğunu ifade eder. Burada Kuşeyrî'nin havf ve recâ arasında kurulması gereken denge ile ilgili Ebu Osman Mağribî'den yaptığı şu paylaşımı dikkat çekicidir: "Nefsini recâ ile meşgul eden tembelleşir, amelsiz kalır. Kendini havf ile meşgul eden ümitsizliğe düşer, onun için insan bir kere recâ ile bir kere korku ile meşgul olmalıdır (Kuşeyri, 1991: 270-271)". Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere recâ, kulun Rabbi'nden daimi bir surette kendini affedeceğine dair bir ümit içerisinde olmasını ifade eder. Bununla birlikte kişinin taşıdığı havf ve recâ bilinci arasında bir denge olması da önemlidir. Bu genel çerçeveden hareketle recâ kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.11.**

**Recâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ İyi eylemlerinin Allah tarafından takdir göreceğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ Allah'ın, kuluna engin bir merhamet ve mağfiret ile karşılık vereceğini hissedebilme
Beceri Boyutu	✓ Yapıp ettiği olumsuz işlerinden dolayı Rabbi'nin merhametine yönelebilmeye

**Takvâ:** Bidâyet makamlarından üçüncüsü takvâdır. Takvâ insanın, kendisini Allah'tan uzaklaştıran şeylerden sakınıp kaçınması ve dinin bütün emirlerini eksiksiz ve kesintisiz, titiz bir şekilde yerine getirmesi ve şüpheli şeylerden sakınması anlamına gelir (Göztepe, 2006: 294). Kur'an'da ve hadislerde sıkça zikredilen takvâ kavramının bir makam olarak temel dayanağı, "Allah katında derecesi en üstün olanınız, en çok takvâ üzere bulunmanızdır (Hucurât 49/13)." ayetidir. Kuşeyrî takvânın hakikatini, Allah'a itaat ederek azabından sakınmak; şirkten, kötü ve günah olan fiillerden ve ayrıca günah olması muhtemel amellerden korumak ve son aşamada da mübah veya helal olsa da gereksiz olan işleri terk etmek şeklinde derecelendirir. Kuşeyrî, takvâ sahibi bir kişinin, nail olmadığı bir nimet için güzel bir şekilde tevekkül edeceğini, nail olduğu nimet için güzel bir şekilde rızâ göstereceğini, elden kaçırdığı şeyler için de güzel bir sabır göstereceğini ifade eder. Ayrıca Kuşeyrî takvâyı mertebelere göre dört grupta sınıflandırır. Buna göre âvâmın takvâsı şirkten, havassın takvâsı gûnahtan, evliyanın takvâsı işlerinde sevap kazanmayı Allah rızâsının önüne geçirmekten ve nebilerin takvâsı amellerinin Allah'a değil de kendilerine nispet edilmesinden korunmak içindir (Kuşeyrî, 1991: 243-246). Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, takvâ kişinin kötü görülen işlerden uzak durması ve eylemlerinde daima Allah'ın rızâsına ulaşmayı en yüce gaye olarak görmesi şeklinde özetlenebilir. Bu açıklamalar dikkate alındığında, takvânın bir yönden havf, diğer yönden de verâ makamı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle takvâ kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:



**Tablo 3.12.**

**Takvâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Takvânın Allah rızâsı peşinden koşma anlamına geldiğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ Eylemlerinin sonucunda Allah'ın sevgisini kaybedebileceği bilincine ulaşma
	✓ İşlerinde Allah rızâsını gözetmeyi en büyük ideali haline getirebilme
Beceri Boyutu	✓ Allah'ın razı olmadığı iş ve davranışlardan uzak durabilme
	✓ Zamanını gereksiz işlerle geçirmeyi terk edebilme

**Huşû'**: Bidâyet makamlarından dördüncüsü, huşu' dur. Huşû', Allah'ın emirlerine itaat etme ve O'nun huzurunda boynu eğip durma, namazında, etrafında olup biteni bilmeyecek derecede tamamıyla kendini Rabbine verme, tam anlamıyla Hakk'a teslim olma, Allah'ın azametini gönlünde hissetme anlamına gelir (Göztepe, 2006: 301). Huşû' makamına, "Namazlarını huşu' içinde kılan müminler kurtuluşa ermişlerdir (Müminûn 23/2)." ayeti dayanak gösterilmiştir. Eserinde huşû' ve tevâzu'u birlikte ele alan Kuşeyrî'nin, huşû' konusuna daha dar bir yer ayırdığı ve bu kavramı daha ziyade ihlasla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu hususta o, huşu'un, Rabb'in tecellileri karşısında kalbin soluğu; Allah'ın tecellisi karşısında kalbin erimesi ve geri çekilerek saklanması; Hakk'ın heybetlerinin mukaddimleri veya aniden ilâhî bir hakikatin keşfen bilinmesi sırasında kalbe gelen bir ürperti şeklinde izah eder. Bununla birlikte Kuşeyrî huşûyu, Allah'ın huzurunda edebe riayet şartıyla sırren (ruhen) boyun eğmek şeklinde tanımlar ve huşu'un kalbe cereyan ettiğine işaret eder (Kuşeyrî, 1991: 283-284). Burada da görüldüğü üzere huşû', kişinin yaptığı işlerde kalbini temizliğe kavuşturmuş olması, davranışlarını kalbinin emrine âmâde kılması ve eylemlerinde zihin, beden, gönül ve kalp uyumunu ortaya koyması, bunun neticesinde ortaya çıkan tesiri de kalbinde hissetmesi şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle huşû' kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.13.**

**Huşu' Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Huşu'un derinden bir samimiyeti gerektirdiğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ Duygu ve düşüncelerini herhangi bir menfaat duygusundan arındırabilme
Beceri Boyutu	✓ Davranışlarını Allah'a adanmışlık duygusu ile gerçekleştirebilme

**Tevâzu'**: Bidâyet makamlarından beşincisi tevâzu'dur. Tevâzu' insanın, kendisini Allah'ın huzurunda kulluk mevkiine koyması, halka şefkatli ve yumuşak davranması, gâibleri bilen Allah'ın hürmetine kalplerin alçak gönüllü olması, Hakk karşısında eğilmesi, Hakk'a hürmeten, Hakk'tan dolayı Hakk'ı kabul etmesi anlamına gelir (Göztepe, 2006: 306). Tevâzu' da hem ayetlerde (Furkân 25/63, Mâide 5/54) hem de hadislerde sıklıkla zikredilen bir kavramdır. Kuşeyrî, tevâzu' kavramını, Fudayl bin İyaz ve Cüneyd-i Bağdâdî'ye atıfta bulunarak, nefsinin değersiz görmek, şefkat kanatlarını gererek halka karşı yumuşak davranmak şeklinde izah eder. Bununla birlikte Fudayl tevâzu' kavramını açıklarken sıklıkla Hakk karşısında eğilme ve O'na hürmet etmeyi öne çıkarır (Kuşeyrî, 1991: 286). Bu durum pek tabiidir ki, kişinin kendi benliğinden ve egosundan vazgeçip Hakk karşısındaki yok olmanın önemine işaret eder. Buradan hareketle tasavvufta tevâzu'un Hakk'a ve insanlara karşı olmak üzere iki boyutlu ele alındığı söylenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle tevâzu' kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.14.**

**Tevâzû Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Her şeyden yüce ve büyük olan bir yaratıcı olduğunu kavrayabilme
Tutum Boyutu	✓ İnsanlara karşı alçakgönüllü ve yumuşak bir tavır geliştirebilme
Beceri Boyutu	✓ Kişisel hırslarını, kibir ve egosunu kontrol altında tutabilme

**Kanaat**: Bidâyet makamlarından altıncısı kanaattir. Kanaat, alışılmış olmayana sükût etmek, çalışıp çabalayarak, bütün gayretini sarf ettikten sonra eline geçene razı olmak, yaşamak için zarurî olan ihtiyaçlar dışında kalan, bütün nefsî arzu ve hayvanî isteklerden uzak durarak yeme, içme gibi konularda aşırıya kaçmamak anlamına gelir (Göztepe,

2006: 313). Göztepe Kuşeyrî'nin kanaati bir makam olarak kabul ettiğini ifade etmekle birlikte, Sülemî'nin kanaat kavramına çok az değindiğini; Kelâbâzî, Serrâc, Hucvirî ve Herevî gibi sûfilerin eserlerinde kanaat kavramına hiç değinmediklerini ifade eder. Bu durumun kanaati zühdün içinde kabul etmelerinden kaynaklanabileceğini söyler (Göztepe, 2006: 314). Nitekim sahip olduğu ile yetinme anlamı açısından değerlendirildiğinde kanaat ile zühd makamının yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Kuşeyrî kanaati, alışılan ve ülfet edilen şeylerin bulunmaması halinde, huzur içinde olmak şeklinde açıklar. Ayrıca o, halka en çok yardım eden ve en az zahmet veren kişinin en kanaatkâr olacağını ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 299). Burada belirtilenlerde de görüldüğü üzere kanaat kısaca, kişinin ihtiyacı kadarıyla yetinmesi, fazla olanı arzulamayı terk etmesi, kısmetine rızâ göstermesi olarak açıklanabilir. Bununla birlikte kanaat kavramı, kişinin çaresiz bir şekilde oturup az ile yetinmesi anlamına da gelmez. Bu genel çerçeveden hareketle kanaat kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.15.**

**Kanaat Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Kanaatin aşırılıkları kontrol altına alabilme anlamına geldiğini anlama
Tutum Boyutu	✓ Açgözlülük ve tamahkârlık gibi aşırı duygularına meyletmemeyi benimseme
Beceri Boyutu	✓ Sahip olduğu maddi, manevi ve insani imkânlarla yetinebilme ✓ Kişisel arzu ve ihtiyaçlarını gerektiği miktarda aşırıya kaçmadan karşılayabilme

**İrade:** Bidâyet makamlarından yedincisi iradedir. Uludağ, sözlükte arzu, istek, meyletmek anlamına gelen iradenin, ıstılah olarak ibadet yoluna sülük etme, alışılan şeylerden sıyrılıp çıkma ve ibadete sınıksız yapışma, Hakk'a ulaşmak için azimli ve kararlı olma, müritlik etme, dervişlik yapmayı ifade ettiğini söyler (Kuşeyrî, 1991: 345). Mürit olma anlamında tasavvuf ve sülük yolunda gidenlerin başlangıç hâlini ifade eden irade kavramı, Allah'a gitme amacıyla olanlara verilen ilk isimdir. Bu bağlamda irade, kişinin her işin başında teşebbüs ettiği kasıt ve niyeti vurgular. Kuşeyrî, iradenin gaflette bulunmak, arzuların esiri olmak ve süfli işlerin peşinden koşmak gibi halkın âdet edindiği şeyleri terk etmek olduğunu; böyle bir tavrın da sahih bir iradenin göstergesi olduğunu zikreder. Ayrıca kalbin Hakk'ı talep etmeye azmetmesinin de iradenin hakikatine işaret

ettiğini vurgular (Kuşeyri, 1991: 345). Kâşânî (2015: 50) de iradenin, seyr-i sülükte kişiyi ciddiyete sevk etmesinden dolayı niyeti güçlendiren bir husus olduğuna işaret eder. Kısacası irade, kalbin ulaşmak istediği şeye ulaşma iştiyakı anlamına gelir (Göztepe, 2006: 317). Şu halde irade, tasavvufta sâlikin Hakk'a ulaşmak uğruna önündeki engellerden kurtulma çabası olarak formüle edilebilir.

Bu genel çerçeveden hareketle irade kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.16.**

**İrade Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ İnsanın varlığını ortaya koymada en önemli yeteneğinin irade olduğunu fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Kendine ait bir güç olan iradesini, iyiye, doğruya ve güzele yöneltme fikrini benimseyebilme
Beceri Boyutu	✓ İyi olana yönelmek ve kötülükten kaçınmak konusunda iradesini işe koştuktan çekinmeme

**Gayret:** Bidâyet makamlarından sekizincisi gayrettir. Gayret kişinin aşırı sevdiği bir şeyde başkasının ortak olma durumundan rahatsızlık duyarak kıskanması ve bunu hoş görmemesi anlamına gelir (Göztepe, 2006: 325). Uludağ da buradaki kıskanmayı, rekabet hissi, tahammülsüzlük, can darlığı, kalp sıkıntısı, bir malın, bir mevkiin ve bir şeyin kendine has olma arzu ve ihtirası, istibdâd şeklinde açıklar. Tasavvuftaki kıskanmanın arkasında, Allah'ın yasakladığı şeylerin yapılması ve emrettiği şeylerin yapılmaması karşısında duyulan rahatsızlık yatmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde buradaki gayret, hasetten farklılık arz eder (Kuşeyrî, 1991: 419).

Gayreti insanın bulunabileceği iki mertebe olarak açıklayan Kâşânî (2015: 422) de ilkinde kişinin yaratılmışlık özellikleri bulunmakla birlikte henüz hakikat mertebelerine ermediğini; ikincisinde ise hakikat mertebelerinin geçildiği, ancak diğer insanlarla birliktelik içerisinde ve bu durumda da kişinin kendinde olduğunu ifade eder. Ayrıca Kâşânî Ebu İsmail el-Ensârî'ye atıfta bulunarak, gayretin sevgiliyi Hakk'tan alıkoyan veya onu perdeleyen şeylere tahammül etmemeyi ifade eden bir hal olduğunu; bu durumda seven kişinin sevdiği karşısında hiç kimseye müsamaha etmeyeceğini, bu hususta gösterilen kıskançlığın müsamahanın, cimriliğin ise cömertliğin göstergesi olduğunu zikreder. Yine Kâşânî sözlüğünde vaktini ibadetten başka işlerde geçirmemek

anlamında gayret'ül-âbid, vaktini maksadından başkası ile geçirmemek anlamında gayret'ül-mürîd, ümide bel bağlamış veya ikrama iltifat etmiş nefse karşı gayret anlamında da gayret'ül-ârif kavramlarına yer verir (Kâşânî, 2015: 422).

Gayretin iki çeşit olduğunu kabul eden Kuşeyrî de, Hakk'ın kuluna karşı gayretinin, onu halka bırakmaması ve halktan kıskanması, O'nun sadece kendisine ibadet edilmesini istemesi; kulun Hakk için olan gayretinin ise, hallerinden ve nefeslerinden hiç bir şeyi Allah'tan başkası için harcamamayı, amellerinin Hakk rızâsından başka bir şeye matuf olmaması anlamına geldiğini belirtir. Buna göre Allah için kıskanma, Hakk'ın hukukuna tazim ve saygıyı, amelleri saf ve halis olarak O'nu için eda edilmesini gerektirir (Kuşeyrî, 1991: 419-423). Kulun gayretinin, fillah, lillah ve alallah olmak üzere üç kısım olduğunu zikreden Cebecioğlu ise, birinci ve ikinci tür gayreti; İslâm'ın emirlerine aykırı bir duruma, el ve dil ile müdahale edilmesi veya bunlara güç yetmediğinde ise kalben buğz edilmesi şeklinde ifade eder. Üçüncü kısım gayret ise; aşırı sevgiden ve vefadan kaynaklanan; hakikî muhabbet ile mecazî muhabbet arasındaki farklılığa işaret eder. Allah'ın "Gayyûr" sıfatı, kulun taatinde kendisinden başkasını ortak kılmamasına yönelik olarak Allah'ın kıskanmasını ifade eder (Cebecioğlu, 2009: 228). Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere gerek kişinin Rabbi'ne, gerekse Allah'ın da kuluna gayreti, kendisinden başka bir şeyle meşguliyete karşı geliştirilen bir tavır olarak izah edilebilir. Buna göre kişiye düşen, işlerinde daima Allah ile birliktelik duygusu içerisinde hareket etmesidir. Bu genel çerçeveden hareketle gayret kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.17.**

**Gayret Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Gayretin, kişinin benliğini Allah'a yönlendirmesi anlamına geldiğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ Duygu ve düşüncelerini Allah rızası dışında bir amaçtan uzak tutabilme
Beceri Boyutu	✓ İş ve davranışlarını Allah'ın hoşnutluğu doğrultusunda gerçekleştirebilme ✓ Kendisini meşgul eden gereksiz veya faydasız işlerden iyi ve faydalı işlere yönlendirebilme

**Murâkabe:** Bidâyet makamlarından dokuzuncusu murâkabedir. Murâkabe, kulun Allah'ın her yerde ve her an hâzır ve nâzır, bütün hâl ve hareketlerine vâkıf olduğu bilinci

içerisinde kalması ve sanki Allah'ı görüyormuş gibi hareket etmesi anlamına gelir (Göztepe, 2006: 330). Murâkabe makamı, Allah'ın her şeyi görüp gözettiğini belirten Ahzâb Sûresi'nin 52. ayetine dayandırılmıştır. Kuşeyrî, murâkabe bahsini açıklarken "Cibril hadisi veya İman Hadisi\*" (Buhârî, İman, 36; Müslim, İman, 5-7)" şeklinde meşhur olan rivayetteki ihsan kavramının murâkabeyi işaret ettiğini belirtir. Kuşeyrî bu hadise göre murâkabeyi, kulun Hakk için murâkabesi denilen, onun Allah'ın rızâsını gözetlemesi ve Hakk'ın kulunu murâkabesi denilen Allah'ın kulunu denetlemesi olmak üzere ikiye ayrıldığını zikreder. Kuşeyrî, İbrahim b. Havvas'tan naklen, kişinin murâkabeye dinî hükümleri yerine getirmekle ulaşabileceğini, bunun sonucunda da Allah'ın rızâsına uygun bir ihlasın ortaya çıkacağını belirtir. Bu çerçevede Kuşeyrî, murâkabeye, muhasebe makamı tamamlamadan ulaşılamayacağını, murâkabe sahibinin geçmişte yaptıklarından dolayı nefisini hesaba çeken, davranışlarını düzelten, Hakk yolunda kararlı bir şekilde yürüyen, kendisini sürekli denetleyerek kontrol altında tutan ve her an Allah'ı ve O'nun rızâsını düşünen bir kişi olduğunu ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 331-332). Serrâc (1995: 624) gayet açıklayıcı bir tanımla murâkabeyi, insanın bâtınından önce mâsiyet, sonra da fuzuli şeylerin düşüncelerini yok etmek suretiyle Hakk'ın edeb ve emirlerini tam olarak yerine getirme ilminin elde edilmesi şeklinde ortaya koyar. Geylânî (1986, c. II, 184; Akt: Erginli, 2005: 697) de murâkabenin dört hasletle tamamlanacağını ifade etmiştir. Buna göre söz konusu hasletlerin birincisi, Allah'ı tanımak anlamında gelen mârifetullahıdır. İkincisi, şeytanın Allah'ın düşmanı olduğunu; üçüncüsü, nefsinin her zaman kötülüğü emrettiğini ve dördüncüsü, amelin Allah için olduğunu bilmektir. Bütün bu ifadelerde de görüldüğü üzere, murâkabe kendisini hesaba çekmek, bilgisel bir temelden hareketle Rabbi'ne karşı sorumluluğunun her an bilincinde olarak hareket etmektir. Bu genel çerçeveden hareketle murâkabe kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

---

\* Söz konusu hadisin, hadis tekniği açısından değerlendirilmesi ve İslam düşüncesine yansımaları için bkz. Tatlı, (2005, 2015).

**Tablo 3.18.**

**Murâkabe Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Murâkabenin kendi davranışlarında kulluk sorumluluğu ile hareket etmeyi gerektirdiğini bilme
Tutum Boyutu	✓ Davranışlarında Allah ile birlikte olduğu bilincini diri tutabilme
Beceri Boyutu	✓ Yaptığı işlerde daima kendini hesaba çekebilme

**Fütüvvet:** Bidâyet makamlarından onuncusu fütüvvettir. Fütüvvet, bir kimsenin sadece insanî mülâhazalardan dolayı diğer insanların hak ve menfaatlerini kendi çıkarlarının önünde tutması, insanların mutluluğu için özverili davranıp kendini feda ederken herhangi bir dünyevî karşılık beklemeden başkalarının yardımına koşması anlamına gelir (Göztepe, 2006: 337). Uludağ da fütüvveti, başkasını nefesine tercih etmek (altürizm), kâmil anlamda mürüvvet sahibi olmak, din, dil, ırk ve inanç farkı gözetmemek şeklinde açıklar. Uludağ ayrıca fütüvvet, III/IX. asırda tasavvuf içerisinde doğan, bir yönden cesaret, yiğitlik ve mertliği; diğer yönden diğerkâmlık, cömertlik ve şefkati esas alan bir akımdır. Dolayısıyla böyle bir harekete sahip olanlara da ehl-i fütüvvet denilmiştir (Kuşeyrî, 1991: 373). Kuşeyrî, fütüvvetin sofrasında yemek yiyenin niteliğine veya kimliğine bakılmaksızın onların aralarında fark görmemek olduğunu, onun esasının ise kişinin başkası için çalışması olduğunu söyler. Ayrıca Kuşeyrî'nin fütüvvet bahsinde açıkladığı menkıbelerden hareketle, bu kavramın insanlara karşılıksız bir şekilde yardım etmek, ayrımcılık yapmamak, Allah ve Peygamber'inin emirlerini yerine getirmek, nefsinin arzu ve isteklerinden vaz geçebilmek ve dostların kusurlarını hoş görmek gibi özelliklerin öne çıkarıldığı görülmektedir (Kuşeyrî, 1991: 374-377). Şu halde fütüvvet, insanlara karşılıksız ve onlar arasında ayırım yapmaksızın yardım etmek veya ikramda bulunmak, bununla birlikte bu iyiliğini de yalnızca Rabbi'nin rızasını kazanmak için gerçekleştirmek şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.19.**

**Fütüvvet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ İnsanlığa hizmet etmenin kişiye Rabbi'nin hoşnutluğunu kazandıracağını fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ İnsanlara insan olmasından dolayı büyük bir saygı ve engin bir hoşgörü geliştirebilme
	✓ Tanıdığı ve tanımadığı herkese karşı yardımseverliği önceleyen bir bilince ulaşabilme
Beceri Boyutu	✓ İnsanlara elinden geldiğince sorumluluk bilinciyle yardımcı olabilme

**Firâset:** Bidâyet makamlarından on birincisi firâsettir. Firâset, isabetli görüşlere, içine doğan samimi hislere, elde edilen ilhamlara, Hakk'ın inayetiyle perdeleri kaldırılıp olayın iç yüzünü müşahede etmeye işaret eder (Göztepe, 2006: 344). Uludağ da firâsetin, bakmak, nazar etmek, sezme, istidlal etmek, içe doğmak gibi anlamalara geldiğini ve onun iki çeşit olduğunu ifade eder. Birincisi, bazı işaretlerden hareketle gizli bir şeye vâkıf olmayı ifade eden, ta'lim ve terbiye ile geliştirilebilen âdî/umûmî ya da hikemî firâsettir. İkincisi ise insanın kalbine doğana muttalî olması anlamında, hadisteki (Tirmizi, Tefsîru'l-Kur'an, 16) ifadesiyle müminin firâsetine işaret eden vehbî/ilhâmî ya da şer'î firâsettir. Uludağ ilk kaynaklarda firâset kavramının keşf ve ilham anlamında kullanıldığını, bununla birlikte bunlar yoluyla nadiren bazı kimselerin geçmişte, hâlihazırda olanı ve gelecekte olacağı bilebileceğini veya başkasının düşüncelerini tespit edebileceğini belirtir. Buna karşın o, farklı örneklerle Allah'ın ilhamı, dilediği takdirde inancına bakmaksızın herhangi bir kuluna bildirebileceğini ortaya koyar (Kuşeyrî, 1991: 392).

Kuşeyrî, Allah'ın müminlere bazı basîret ve nurlar lütfettiğini, aslında bunların bir bilgi (mârifet) olduğunu, bu sayede onların firâsette bulunabileceklerini, daha önce zikredilen "Mü'min, Allah'ın nuru ile nazar eder" hadisinin bu çerçevede anlaşılması gerektiğini zikreder. Bununla birlikte o, Kettanî'ye atfen, firâsetin, görülmeyeni yakından keşfetmek ve görebilmek olduğunu ve onun iman makamlarından birisi olduğunu ve firâseti sahih olan kişinin ise, müşahede makamına yükseleceğini belirtir. Yine Ebu Said Harraz'a atıfta bulunarak Kuşeyrî, firâsetin *müstenbit* (Nisâ 4/83), *mütevessim* (Hicr 4/78), *müteferriş*, *Rabbâniyyûn* (Âli İmrân 3/79) gibi derecelerine işaret eder. Öte yandan Ebu Hafis Nişaburi'den naklen Kuşeyrî, kimsenin firâset sahibi olduğu iddiasında bulunmaya hakkı olmadığını, bu hususta kimseye buna sahip olmaya çalışılmasının emredilmediğini;



dolayısıyla yapılması gerekenin, işaret edilen hadisin de buyurduğu üzere, başkasının firâsetinden sakınmak ve korunmak olduğunu vurgular (Kuşeyrî, 1991: 394-404). Göztepe de Kuşeyrî'nin, konuyu ele aldığı örneklerden hareketle, firâsetin üç aşamasına dikkat çektiğini söyler. Bunlardan birincisi, akıl dairesinde cereyan eden *muḥâdara* boyutuna; ikincisi, *mükâşefe* hâline; üçüncüsü ise Allah'ın seçkin velilerinde bulunan *müşâhede* hâline işaret eder.

Uludağ, tasavvufta önemli bir bilgi kaynağı olan firâsetle benzer olarak psikoloji biliminde telepati, önsezi (presentiment) telestesisi, basîret (claire voyance), müşâhede (vision), semâ (avdision), uzaktan keşfetme (prevision) gibi kavramların bilinmeyen bir şey hakkında bilgi sahibi olmaya işaret ettiğini zikreder. Dolayısıyla firâset, keşf ve ilham türündeki bilgilerin bu kavramlardan biriyle ilişkili olduğunu; bu yönde yaşanan olayların gerçeklik yönü bulunduğunu belirtir. Buna karşın o, böyle bir bilgi edinme yolunun sadece sahibi açısından bağlayıcı olacağını; bundan dolayı onun kapsamının genişletilerek devlet yönetimi ve toplumsal ilişkiler vb. alanlarda kullanılmasının sakıncalı olacağını vurgular. Ayrıca ilham kaynaklı bilgilere zaman içerisinde fazla değer verilmesinin, aklî ve tecrübî ilimlerin değerini kaybetmesine, İslam toplumunun gerçek dünyadan uzaklaştırılarak uyutulmasına ve İslâm medeniyetinin gerileme ve çökmesine neden olduğunu belirtir. Bununla birlikte Kuşeyrî'nin hakikat dünyasından ve maddî âlemden uzaklaşmayan bir tasavvuf anlayışına sahip olduğunu salık verir (Kuşeyrî, 1991: 392).

Buraya kadar ifade edilenlerden anlaşıldığı üzere, firâset aslında halk arasında “kalp gözü açık olmak” deyimini ile de açıklanabilecek bir niteliktir. Keşf ve ilhama dayanan firâset kavramı, şüphesiz eğitimsel bir amaç olarak düşünülemez. Benzer şekilde Ebu Hafs Nişâbüri gibi bazı sûfîler, firâsetin amaç edinilmesinin doğru olmayacağını, onun seyr-i sülûktaki kararlı ve tutarlı bir gelişim sürecinin meyvesi olacağını ifade etmişlerdir. Şu halde bu kavramın daha çok olayların arka planını fark etmeye yardım eden basîret boyutunun, günümüz eğitim süreçlerinde uygulanabilir bir mahiyet arz ettiği söylenebilir. Basîret ise, sözlükte kalp ile görebilme, doğru ve ölçülü görüş, uyanıklık, sezgi, uzağı görme, ferâset, kavrayış, dikkat, tedbir, teyakkuz, ihtiyatlı hareket gibi anlamlara gelir (Doğan, 2011: 155). Yine bu kavram, yakîn, mârifet gibi kavramlarla birlikte de ele

alınabilir. Bu genel çerçeveden hareketle firâset kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.20.**

**Firâset Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Eylemlerini gerçekleştirirken bunların neden ve sonuçlarını kestirebilme
	✓ Ahlaki bir problem durumunun kendisini, çevresini ve insanlığı nasıl etkileyebileceği konusunda öngörüle bulunabilme
Tutum Boyutu	✓ Duygu ve düşüncelerini akli ve vicdanın öngörüsüne yönlendirebilme
Beceri Boyutu	✓ Eylemlerinin olası sonuçlarını öngörerek davranış geliştirebilme

**Yakîn:** Bidâyet makamlarından on ikincisi yakîndir. Zan, şek ve şüphenin zıt anlamını ifade eden yakîn kavramı, onunla Allah'tan başka her varlığın mecâzî olduğunun görülebildiği ve bu sayede Allah'tan başka gerçek bir fail ve müessir olmadığının idrak edilebildiği, kulun kalbinde doğan kat'î ve zarurî bilgi anlamına gelir (Kuşeyrî, 1991: 319). Muhammed b. Hüseyin'den naklen Kuşeyrî, mârifetin ilk makam olduğunu, bunu yakîn, tasdik, ihlas, şehâdet (ikrar), taat ve amel kavramlarının takip ettiğini ifade eder. İman ise bunların hepsini kapsayan bir kavramdır. Dolayısıyla sâlik önce isabetli düşünceye ve delillere ihtiyaç duyar.

Delillerin ışığında kişi vakaya ilişkin bir açıklığa kavuştuğunda, onun özünü ve arka planını kavramasından dolayı artık delile ihtiyaç duymaz ve bunun sonucunda yakîne ulaşır. İşte bu noktada kişi Allah ve Peygamber'inin bildirdiği her hususta şüphesiz bir tasdike ve bir sonraki basamak olan ihlâsa ulaşır. Kişinin bundan sonra ulaşacağı nokta ise sağlam bir tevhit inancı ile birlikte emredilene itaat etmesi, menedilenden uzaklaşmasıdır.

Öte yandan yine Kuşeyrî, Zunnûn'a atfedilen bir sözle yakînin, Hak ile az ihtilât ve az sohbet etmek, halk ihsanda bulununca onları methetmemek ve vermedikleri zaman yermekten sakınmak olmak üzere üç alameti olduğunu aktarır. Ayrıca her şeyde Allah'a bakma ve O'nu görmenin, her işte O'na müracaat etmenin ve her halükârda O'ndan yardım dilemenin yakînde yakîn mertebesinin işareti olduğunu zikreder (Kuşeyrî, 1991: 321).

Buraya kadar ifade edilenlerden anlaşıldığı üzere, yakîn kişinin her hangi bir olayda yaratanın mahiyetine ilişkin içerisinde şüphe olmayan ve sağlam bilgiye dayanan güçlü bir kanaate ulaşmayı ifade eder. Bununla birlikte yakîn kavramı iman ile ilişkisinden dolayı, tasavvuftan başka kelâm ilim dalı için önem atfedilen bir kavramdır.\* Genel bir çerçeve içerisinde İslami ilimler sistematığında yakîn kavramının, *ilm'el-yakîn* (Tekâsür 102/5), *ayn'el-yakîn* (Tekâsür 102/6-7), *Hakk'al-yakîn* (Hakka 69/51) olmak üzere üç farklı derecede şekillendiği görülmektedir.

Bununla birlikte Polater (2013: 66), yakînle ilgili İbn Aşûr (t.y., c. XIX, 150) ve Kuşeyrî'nin (1991: 320) iki zıt görüşüne işaret eder. Bu bağlamda İbn-i Aşûr yukarıdaki kavramların Kur'an'da yakîn ve iman kavramının derecelendirilmesinde kullanılan terimler olmadığını, bunun aksine sonraki dönemde böyle bir anlayışın yaygınlaştığını savunurken; Kuşeyrî, bunların anlam olarak yakîn kavramı içerisinde yer almakla birlikte, iman ve yakîn derecelerini ifade ettiğini belirtmiştir. Burada yakîn ile iman arasındaki ilişki ifade edilmiş olmakla birlikte, böyle hakikatlerin kavrandığı bir bilgi türünün, aynı zamanda ameli de zorunlu olarak ortaya çıkarmasının bekleneceğini belirtmek gerekir.

Buna karşın İslam ahlak düşüncesinde iman, bilgi ve amel birlikteliğinin önemli olduğunu; bilip de amel etmemesi durumunda kişinin sağlam ve kesin bir bilgiye sahip olmasından söz edilemeyeceğini ve Kur'an'ın ifadesiyle bilgi yüklü merkep (Cuma 62/5) konumunda olacağını da hatırlatmak gerekir. Şu halde yakîn kavramını, sadece Allah'ın varlığı hakkındaki bilgiye has kılmaksızın, ahlak da dâhil olmak üzere her hangi bir konuda hakikati keşfederek kesin bir bilgiye ulaşmak anlamını ifade ettiği söylenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle yakîn kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

---

\* Kelam ilmi bağlamında Kur'an'da bilgi-iman ilişkisi açısından yakîn kavramının analizi için bkz. Polater, 2013.

**Tablo 3.21.**

**Yakîn Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Karşılaştığı problem durumlarını bütün yönleri ile analiz edebilme
Tutum Boyutu	✓ Sahip olduğu bilgi ve kavrayış doğrultusunda düşünce ve eylemleri arasındaki tutarlılığı gözetme
Beceri Boyutu	✓ Problem durumlarının çözümünde işlevsel öneriler sunabilme

**3.2.2.3. Nihâyet Makamlarının Ahlaki Yeterliklere Dönüştürülmesi**

Kuşeyrî'nin incelediği makamların üçüncü grubu nihâyet makamlarıdır. Nihâyet makamlarının ilki hayâdır. Hayâ, eleştirilme ve kınama nedeniyle nefsin kötü bir fiili işlemekten veya yerine getirmemekten endişe edip çekinmesi anlamına gelir (Göztepe, 2006: 357). Kur'an'da ve hadislerde çokça zikredilen hayâ kavramı için temel dayanak Allah'ın insanı gördüğünü ifade eden (Alak 96/14) ayettir. Tasavvuf geleneğinde hayâ genel itibariyle kulun Allah'ın onu görmesinden dolayı saygı ve hürmetten dolayı herhangi bir kusura düşmekten çekinmesi anlamına gelir. Kuşeyrî hayânın, *cinayet hayâsı*, *kusur hayâsı*, *tazim hayâsı*, *kerem hayâsı*, *haşmet hayâsı*, *istihkar (hakir görme) hayâsı* ve *nimet hayâsı* gibi türlerinin olduğunu zikreder. Bunula birlikte o, hayâdan dolayı Allah'ın büyüklüğü karşısında kulun kalbinde bir incelik ve hassasiyet meydana gelmesi gerektiğini ifade eder. Ayrıca o Cüneyt'e atfen, hayânın kişinin Allah'ın verdiği nimetleri ve kendi kusurlarını göz önünde bulundurarak bu ikisi arasındaki farklılıktan dolayı pişmanlığı hissetmesi olduğunu belirtir (Kuşeyrî, 1991: 321). Bu genel çerçeveden hareketle kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.22.**

**Hayâ Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Hayânın, Allah'a karşı sorumlu bir tavır geliştirme olduğunu kavrama
Tutum Boyutu	✓ Davranışlarını uygulamaya geçirmeden önce hislerinin sesini dinleyebilme ✓ Olumsuz iş ve hareketlerinin sonuçlarını vicdanında değerlendirebilme
Beceri Boyutu	✓ İşlerinde Allah'a saygıyı önceleyen bir tavır geliştirebilme

Nihâyet makamlarından ikincisi istikâmettir. Kuşeyrî istikamet makamını, temel olarak Ahkaf Sûresi 46/13. ve Fussilet Sûresi 41/30. ayetlere dayandırmıştır. İstikâmet, Allah'ın emrettiklerini yerine getirmede ve yasaklarından sakınmada düzenli ve istikrarlı olmak, aşırılıklardan uzak durarak itidal üzere dosdoğru yoluna devam etmek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 365). Uludağ, istikamet, hikmet söyleme, doğru konuşma gibi dille; niyette doğruluk gibi kalple; güzel kulluk yapmak gibi nefis ve bedenle; derin ve mükemmel bir saygı hissi gibi ruhla; nimeti veren ile meşgul olmak gibi sırrla ilgili farklı türlerine işaret eder (Kuşeyrî, 1991: 350). Kuşeyrî de Ebu Ali Dakkak'tan naklen istikamet, nefisleri terbiye etmeyi ifade eden takvim, kalpleri temizlemeye işaret eden ikâme ve ruhu Allah'a yükseltmeyi açıklayan istikamet olmak üzere üç aşaması olduğunu zikreder. Şu halde istikamet, zihni, kalbi, niyeti ve eylemleri saf tutmak suretiyle kararlı bir şekilde daha iyi bir noktaya taşıma gayreti şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle istikâmet kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.23.**

**İstikâmet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ İstikâmetin, iş ve davranışında aşırılıktan sakınma ve orta yolu tercih etme anlamına geldiğini fark etme
Tutum Boyutu	✓ İstikrarlı bir şekilde iyi olanı bulma arayışına olma ✓ Kazandığı ahlaki meziyetleri muhafaza edebilmek için kararlı bir tutum geliştirebilme
Beceri Boyutu	✓ Ahlaki kararlarında doğru olanı sürekli ve güçlü bir şekilde uygulayabilme

Nihâyet makamlarından üçüncüsü, ihlastır. İhlas, amellerde samimi bir şekilde Allah rızâsını gözetmek, riyadan uzak olup, hâlis bir kalple Allah'a kulluk yapmaya gayret etmek, niyeti sadece Allah'a has kılmak, Allah ile ilişkilerde her türlü güç ve kuvveti sadece O'ndan beklemek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 371). Kuşeyrî ihlası, kulluğunda sadece Allah'ı kast etmek, yaptığı işler ile yalnızca Allah'a yaklaşmayı arzulamak, eylemlerini diğer insanların takdir etme beklentisinden veya "ne derler?" düşüncesinden temizlemek şeklinde açıklar. Ona göre halkın övgüsünü kazanmak, halk tarafından seilmeyi beklemek gibi Allah'ın rızâsı dışında bir niyet gütmek ihlase engeldir.

Ayrıca ihlas bahsinde çevirmen notu olarak Uludağ, ihlasın üç derecesi olduğuna işaret eder. Buna göre ihlasın en aşağı derecesi, dünyada ikram ve ihsana nail olmak, dünyevî musibetlerden kurtulmak için amel etmek; ortası, dünya ve ahiret nimetlerine nail olmak

için amel etmek; en yüksek derecesi ise sırf ubûdiyetin hakkını ifa etmek için Hakk'ın emirlerine uymak, sadece O'nun rızâsını kazanmak için amel etmektir. Dolayısıyla kâmil ihlas, dünyevî veya uhrevî bir maksat için değil, sadece Allah rızâsı için amel etmektir (Kuşeyrî, 1991: 353).

Binaenaleyh, yalnızca Allah'ı düşünerek hareket etmek şeklinde özetlenebilecek ihlas kavramı, bir anlamda niyetlerin temizlenmesi şeklinde değerlendirilebilir. Bu genel çerçeveden hareketle ihlas kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.24.**

**İhlas Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ İhlasın, ahlaki davranışlarında herhangi bir menfaat beklentisi içerisine girmemek anlamına geldiğini kavrama
Tutum Boyutu	✓ İşlerinde temiz bir kalp ile yalnızca Allah'ın hoşnutluğunu gözetebilme
Beceri Boyutu	✓ Eylemlerini içtenlikle gerçekleştirebilme

Nihâyet makamlarından dördüncüsü sıdktır. Sıdk, sonucunda kişi büyük bir sıkıntıya düşecek olsa bile, gerçek ve doğruluktan ayrılmamak, yalan söylemekten başka kişiyi kurtaracak bir şeyin olmadığı esnada dahi gerçeği söylemekten çekinmemek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 379). Kuşeyrî'nin sıdk bahsinde farklı sûfilere atfen ortaya koyduğu nakillerden hareketle, söz konusu kavram, özün sözle aynı olması, kişinin olduğu gibi görünüp görüldüğü gibi olması, zarar göreceğini veya itibarının zedeleneceğini bilmesine rağmen doğruluktan ayrılmaması, hususlarına vurgu yapar. Yine onun, sıdka sahip olmayı ifade eden daimî farzı eda etmeyeninin muvakkat farzının (beş vakit namazı) kabul olunmayacağına ilişkin paylaşımı da sıdkın gerek İslam gerekse tasavvuf düşüncesindeki önemine işaret eder (Kuşeyrî, 1991: 356-359).

Adından da anlaşılacağı üzere, sıdk kavramı doğru olmayı ifade eder. bunula birlikte Uludağ sıdk bahsindeki çeviri notunda, bu doğruluğun dilde, kalpte ve fiilde doğruluk olmak üzere üç türünün olduğunu zikreder (Kuşeyrî, 1991: 356). Bu genel çerçeveden hareketle sıdk kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.25.**

**Sıdk Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Sıdkın, düşünce, duygu ve davranışlarında doğru ve tutarlı bir tavrı gerektirdiğini fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Söz ve fiillerinde daima doğruluğu önceleyen bir tutum benimseyebilme
Beceri Boyutu	✓ Yaratana ve diğer insanlarla ilişkilerinde dürüstlük ilkesi doğrultusunda davranabilme

Nihâyet makamlarından beşincisi samttır. Sözlükte az konuşmak, susmak, kendini ilgilendirmedikçe ve gerekmedikçe konuşmamak gibi anlamlara gelen samt kavramı, tasavvufta kişinin bir zorunluluk olmadığı sürece dilini mâlâyanî şeylere karşı tutmasını ifade eder (Göztepe, 2006: 386). Kuşeyrî, yerinde susmanın selamet olacağını ve Allah adamlarının sıfatı olduğunu; buna karşın yerinde konuşmanın da şerefli hasletlerden olduğunu ve haksızlık karşısında konuşmanın gerekli olduğu durumlarda susmanın pişmanlığa neden olacağını belirtir. Binaenaleyh ne zaman susmak veya konuşmak gerektiğine dini emir ve yasakları doğrultusunda karar verilebileceğini ifade eder. Bu bağlamda Kuşeyrî, Kur'an okunduğunda, yalan ve gıybetten korunmak için, mecliste konuşmaya daha ehil bir bulunduğunda vb. durumlarda kişinin susmasının daha faziletli olduğunu belirtir. Kuşeyrî, sükûtu dil ile sükût / zahir ve kalp ile sükût / batın olmak üzere ikiye ayırır. Buna göre Allah'a tevekkül eden kişinin kalbi, O'nun takdir ettiğine şüphe olmayan bir şekilde sükût eder (Kuşeyrî, 1991: 258-259). Burada ifade edilenlerde de anlaşıldığı üzere samt, kişinin yerli yerince konuşması, gereksiz durumlarda susması, fikrini, zikrini ve eylemini sükûnete kavuşturması şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.26.**

**Samt Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Gereksiz yere ve kendini ilgilendirmeyen hususlarda konuşmanın istenmeyen bir durum olduğunu kavrama
Tutum Boyutu	✓ Aklına ve kalbine gelen vesvese, evham vb. karşı kendini sakinleştirebilme
Beceri Boyutu	✓ Gerekli olmayan ve kendini ilgilendirmeyen konularda susabilme ✓ Konuşmasını gerektiren durumlarda ölçülü bir şekilde karşılık verebilme

Nihâyet makamlarından altıncısı duadır. Dua, kulun yalvarıp yakararak Hakk'tan talepte bulunması, bir ihtiyacını gidermek veya bir zorluktan kurtulmak için Hakk'a durumunu arz etmesi anlamına gelir (Göztepe, 2006: 394). Dua, Kur'an'da ve hadislerde sıkça zikredilen bir kavramdır. Tasavvuf geleneğinde dua, sadece sıkıntılı bir zamanda Allah'a yakarmak olarak algılanmamış, sürekli dua halini muhafaza etmek şeklinde düşünüldüğünden makam olarak ifade edilmiştir. Buna göre dua, kişinin her daim temiz bir kalp ile Rabbi arasındaki iletişimini sıkı tutmasını ifade eder. Bu hususta Göztepe de, duanın kulluğun bir göstergesi ve kulun iradesi ile yakından ilişkili olmasından dolayı makâm olarak zikredilmesinin daha uygun olacağını ifade eder (Göztepe, 2006: 394).

Bununla birlikte Kuşeyrî, kişinin bir ihtiyaç durumunda dua etmesinin mi yoksa sükût edip rızâ göstermesinin mi daha faziletli olduğunu sorgular. Bu bağlamda farklı sûflilerden nakillerle o, duanın bizatihi ibadet olmasından dolayı terk edilmemesi; ilahi takdir karşısında susup sükût edilmesi ve kulun dil ile dua, kalben rızâ sahibi olması gerektiği durumlarına işaret eder. Bu hususta o şöyle bir yaklaşım ortaya koyar: Kişinin içerisinde bulunduğu vakte\* göre kimi zaman dua etmesi, kimi zaman da sükût etmesi evlâdır.

Yine kişinin dua ettikten sonra kalbine doğan işarete göre dua etmeye devam etmesi, sükûtu tercih etmesi veya ikisi arasında birisini tercih etmesi gerekir. Bununla birlikte Kuşeyrî, Müslümanların nasibi ve faydası ve Allah'ın hakkı bulunan durumlarda dua etmenin, kişinin kendi ile ilgili hususlarda ise sükût etmesinin daha iyi olacağını ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 431-433).

Şüphesiz, buradaki sükût hali, kişinin Allah'ın onunla ilgili takdirine karşı bir hoşnutsuzluk oluşmasına ve buna rızâ gösterilmemesine karşı bir öneri olarak değerlendirilmelidir. Zira kulun halini Allah'a arz etmesinden doğal bir şey düşünülemez. Diğer taraftan Kuşeyrî, kişinin duasını gafil olmayan bir kalp ile Allah'ın şanı ve büyüklüğünü hissederek yapmasını salık verir (Kuşeyrî, 1991: 435). Bu genel çerçeveden hareketle dua kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

---

\* Vakt kavramının tasavvufî bir ıstılah olarak anlamı için bkz. Kuşeyrî, 1991: 180; Erginli, 2006: 1169; Kâşânî: 2016: 588; Kâşânî: 2008:294; Herevî, 2008: 127; Kübrâ, 2015: 138.



**Tablo 3.27.**

**Dua Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Allah'ın sonsuz bir güç ve merhamet sahibi olduğunu fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ İşlerinin hallolması için dua ile birlikte sabır ve rızaya dayanan bir tavır benimseyebilme
Beceri Boyutu	✓ Allah'a her an yönelebileceği motivasyonu hareket edebilme

Nihâyet makamlarından yedincisi ubûdiyettir. İbn-i Atâ'nın tanımladığı şekliyle (Kuşeyrî, 1991: 343) söze vefa, Allah'ın koyduğu sınırları muhafaza, mevcuda rızâ, yokluğa karşı sabır gibi anlamlarda kullanılan ubûdiyet, nefsin hevâsına uymaktan sakınmak; nefsi temennilerle oyalamaktan kurtarmak ve Rabb'in emrine boyun eğmeyi ifade eder (Göztepe, 2006: 403). Ubûdiyet makamı Kur'an'da Hicr Sûresi 15/99. ayetten çıkarılmıştır. Kuşeyrî, Ebu Ali Dakkak'tan naklen, ubûdiyetin, ilme'l-yakîn sahibi müminlerin (âvam) makamı olan ibadet; ayne'l-yakîn sahibi müminlerin (havâss) makamı olan ubûdiyet ve hakka'l-yakîn sahibi müminlerin (havâssü'l-havâss) makamı olan ubûdet olmak üzere üç derecesi olduğunu ifade eder.

Kuşeyrî ubûdiyet, insanın emir olunduğu ile kucaklaşması ve nehiy olduğundan uzaklaşması şeklinde özetlenebilecek bazı davranışlarla tasvir eder. Bu bağlamda ubûdiyet, yapılması gerekenler bakımından kişinin mükemmellik arayışı içinde ibadetlerini hakkıyla yerine getirmesi, yaptığı iyi ve güzel işleri ilâhî takdirin neticesi olarak değerlendirmesi ve Allah'ın ihsan ettiği lütuf ve nimetleri ikrar etmesidir. Ayrıca yapılmaması gerekenler bakımından ubûdiyet, kulun amellerini eksik ve kusurlu görmesi, kaderi karşısında iradeyi terk ederek Allah'ın muradına razı olması, kendine güç ve kuvvet nispet etmekten beri olmasını ifade eder (Kuşeyrî, 1991: 341). Burada ifade edilenlerde de görüldüğü üzere ubûdiyet kavramı, rızâ, tevekkül, şükür, sabır vb. birçok kavramla yakından ilişkili bir makamdır. Kısaca ubûdiyet, gerçekleştirdiği nefis terbiyesi sayesinde kişinin kendi kulluğunun ve Allah'ın rubûbiyetinin hakikatine ulaşmak şeklinde de açıklanabilir. Bu hakikati kavrayan kul, neticede her zaman Rabbi'nin rızâsına uygun bir tavır geliştirecektir. Dolayısıyla ubûdiyet, bu makamların sonucunda ulaşılabilir bir derece olarak da düşünülebilir. Bu genel çerçeveden hareketle ubûdiyet kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.28.**

**Ubûdiyet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Allah'ın yüceliğinin söz, davranış ve düşüncelerini etkili olması gerektiğini fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ İş ve davranışlarında kendi benlik ve egosunu tatmin fikrinden sıyrılabilmek
Beceri Boyutu	✓ Bütün davranışlarını "Allah için eyleme" fikri doğrultusunda gerçekleştirebilme

Göztepe'nin Kuşeyrî'den hareketle ele aldığı nihâyet makamlarından sekizincisi hürriyettir. Hürriyet, tasavvufta insanın hiçbir varlığın kendisini yönlendirmesine izin vermemesi, Allah'ın dışındakilere kul ve köle olmaktan kurtulması ve O'ndan başkasına bağlanmaması anlamına gelir (Göztepe, 2006: 412). Kuşeyrî, sûfilerin hürriyeti, kulun dünyevi menfaat ve uhrevî karşılık da dâhil olmak üzere Allah'tan başka hiç bir şeyin esareti altında bulunmaması, sadece Allah'ın emirlerine amade olması, dünyada elde edebileceği mal, mülk, makam gibi kısa ve uzun vadeli arzuların peşinden koşmaması şeklinde anladıklarını ifade eder. Kuşeyrî ve onun nakillerde bulunduğu sûfiler hürriyeti ubûdiyetle ilişkilendirmiş ve gerçek bir ubûdiyete ulaşılmadan hürriyetin ortaya çıkmayacağını dile getirmişlerdir (Kuşeyrî, 1991: 341-342). Bu bağlamda en basit şekliyle hürriyet, kişinin kendisini bu dünyaya bağlayan ve Allah'a hakkıyla kul olmaktan alıkoyan bütün prangalardan kurtulması şeklinde ifade edilebilir. Bu genel çerçeveden hareketle hürriyet kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.29.**

**Hürriyet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Hürriyetin eylemlere ahlaki bir nitelik kazandıran bir imkân olduğunu kavrayabilme
	✓ Hürriyetin, kişinin kendisini geliştirmesinin önündeki engellerden kurtarma olduğunu fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Kendi potansiyelini ortaya çıkarma ve olgunlaştırmada özerk bir tavır geliştirebilme
Beceri Boyutu	✓ Kendi hürriyetinin olduğu kadar, başkalarının hürriyetini de gözeterek hareket edebilme

Göztepe'nin Kuşeyrî'den hareketle ele aldığı nihâyet makamlarından dokuzuncusu mârifettir. Mâ'rifet, insanın tasavvuftaki manevi hâlleri yaşayarak ilâhî hakikatleri keşfettikten sonra kendi iç tecrübeleriyle vasıtasız bir şekilde elde ettikleri irfani bilgiyi

ifade eder (Göztepe, 2006: 420). Uludağ, mârifet bahsinde çevirmen notunda, mâ'rifeti vecd ve ilhamla Allah'ın sıfatları, fiilleri, isimleri ve gayb âlemi hakkında elde edilen bilgi şeklinde tanımlar. Buna göre mârifete sahip olan kişi, sûfliği en iyi yaşayan ve bilen veli anlamında arif kavramıyla isimlendirilmiştir. Diğer taraftan mâ'rifetle ilim arasında ayırım yapan Uludağ, kalbin verdiği bilginin mâ'rifet ve irfan, aklın verdiği bilginin ilim olarak adlandırıldığını zikreder. Dolayısıyla mâ'rifetin kaynağı sezgi, keşif ve ilham; ilmin kaynağı ise istidlaldir (Kuşeyrî, 1991: 488).

Kuşeyrî, mâ'rifet kavramının, sûflilerce ilim anlamında kullanıldığını, onlara göre her ilmin bir mâ'rifeti, her mâ'rifetin de bir ilmi gerektirdiğini, Allah hakkında âlim olan herkesin arif, her arifin de âlim olduğunu belirtir. Ayrıca Kuşeyrî, mâ'rifet makamına nasıl ulaşılabileceğine ve kişinin arif olma yolunda izleyeceği sürece adım adım işaret eder. Buna göre kişi önce Allah'ı sıfat ve isimleri ile tanır, sonra O'nun ile olan ilişkisinde sıdk ve ihlas üzere bulunur, sonra kötü huylardan ve bu huylara ait afetlerden temizlenir, daha sonra Hakk'ın kapısında bekleyerek daimî surette itikâf hâlinde bulunur. Bütün bunların sonucu olarak Allah, onun bütün hâllerinde sıdk üzere olmasını sağlar ve bu andan itibaren nefis ondan herhangi bir istekte bulunmaz. Böylece o kişi, kendisini Allah'tan başkasına davet eden bir şeye kulak verme, O'ndan başkası ile huzur bulma ve O'ndan başkasını mülâhaza etme gibi durumlardan temizlenir. Binaenaleyh, seyr-i sülûkta insanın ulaşacağı bu nokta mâ'rifet makamıdır ve bu makama ulaşan kişiye de arif denir (Kuşeyrî, 1991: 488).

Şu halde mâ'rifet, kulun kul, Allah'ın da Rab olduğu bilincinde, oluş ve işleyişin hakikatini keşfetmek, Polat'ın (2017: 33) da ifadesiyle dış dünyadan okuma ve gözlem yoluyla edinilen bilgi ve tecrübenin insanın kendi derununda yaptığı yolculukla birleşip fazilet yükleyen bilgiye dönüşmesi olarak açıklanabilir. Böylece benliğini keşfeden insan, bu bilgisinin gereklerine uygun olarak yaşamayı sürdürür. Dolayısıyla her an Allah için yaşama ve Allah için eyleme bilincini canlı tutar. Bu genel çerçeveden hareketle mâ'rifet kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.30.**

**Ma'rifet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Ma'rifetin olaylara ilişkin derin bir kavrayışı gerektirdiğini fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Duygu ve düşüncelerini, sahip olduğu derinlikli bilgi ile tutarlı hale getirebilme
Beceri Boyutu	✓ Karşılaştığı ahlaki bir durumda hikmete uygun hareket edebilme

Göztepe'nin Kuşeyrî'den hareketle ele aldığı nihâyet makamlarından onuncusu muhabbetir. Muhabbet, Allah'tan başlayıp kulda kök salarak onu aşka götüren, kulun manen Allah'a yakın olmasından ve Allah'ın ihsanından kaynaklan karşılıklı sevgi ve dostluktur. Bu sevgi neticesinde kul, kendi benliğinden sıyrılarak Hakk'ın irâdesi, sıfatı ve isteklerine uygun yeni bir benlik inşa eder (Göztepe, 2006: 431). Kuşeyrî muhabbetin ulemanın ıstılahında irade anlamına geldiğini, buna karşın sûfîlerin muhabbet kavramını Allah'a yaklaşmak ve O'na tazim etmek şeklinde anladıklarını ifade eder. Buna göre Allah'ın kuluna muhabbeti, Allah'ın kuluna özel olarak lütufta bulunması ve ona rahmet etmesidir. Allah'ın bir kuluna genel anlamda nimet vermeyi irade etmesine rahmet, özel bir surette yakınlık ve yüce haller bahşetmeyi irade etmesine ise muhabbet adı verilir. Bu bağlamda rahmet iradeden, muhabbet ise rahmetten (irade → rahmet → muhabbet) daha özel bir kavramdır. Kuşeyrî, sûfîlerin muhabbetin şu tanımında ittifak ettiklerini belirtir: Muhabbet, mahbuba muvafakati ifade eder ve muvafakat şekillerinin en mükemmeli ise kalp ile olanıdır. Bu bağlamda muhabbet âşık daima maşuku ile beraber olduğundan dolayı muhalefetin yok olmasını gerektirir. Bununla birlikte o, Haris el-Muhâsibî'den naklen muhabbetin, kişinin bütün mevcudiyetiyle Allah'a meyletmesi, O'nu nefesine, ruhuna ve malına tercih etmesi, hem sırren ve hem de alenen O'na muvafakat etmesi ve O'na olan sevgisinde kusurlu olduğunu bilmesi olduğunu ifade eder. Diğer taraftan Kuşeyrî, kulun Allah'a muhabbetini, kişiyi Allah'a karşı içinde bir heyecan duymaya, O'nu tazim etmeye, O'nun rızâsını her şeye tercih etmeye, O'nsuz edememeye, sükûnetini kalbi ile O'nu zikrederek bulmaya sevk eden, söz ile tarifi olmayan kalbi bir his şeklinde açıklar (Kuşeyrî, 1991: 495-507). Şu halde muhabbet, kulun Allah'a derinden bir bağlılıkla duyduğu sevgi şeklinde özetlenebilir. Bu genel çerçeveden hareketle muhabbet kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.31.**

**Muhabbet Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Muhabbetin Yaratan ve yaratılana koşulsuz bir sevgiyi gerektirdiğini fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Dünyevi ve uhrevi bütün arzulardan sıyrılarak yalın bir kalple Allah'a karşı bir sevgi duyabilme ✓ Allah'a karşı olan sevgisini her şeyden önde tutabilme
Beceri Boyutu	✓ Allah sevginin bir yansıması olarak bütün mahlûkata şefkat ve merhametle yaklaşabilme

Göztepe'nin Kuşeyrî'den hareketle ele aldığı nihâyet makamlarından on birincisi tevhittir. Tevhid, Allah'ın zatını, aklen tasavvur edilen ve zihnen tahayyül edilen her şeyden tecrit etmek, Allah'ın her şeyden evvel ve her şeyden yakın olduğunu ve O'nun eşi ve ortağının olmadığını bilmek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 448). Kuşeyrî, vâhidin, Allah'ın fiil ve eserlerinde ortağı veya benzeri bulunduğunu reddetmek anlamına geldiğini ve tevhidin Hakk'ın Hakk, Hakk'ın halk ve halkın Hakk için olmak üzere üç türünün olduğunu zikreder. Birincisi, Allah'ın kendisinin bir olduğunu bilmesini ve bunu insanlara bildirmesini; ikincisi, Allah'ın kulunun muvahhit olduğuna hükmetmesi ve kulunun tevhidini yaratmasını; üçüncüsü de kulun Aziz ve Celil olan Allah'ın birliğine hükmetmesi ve şahitlik etmesini ifade eder. Bununla birlikte Kuşeyrî, Zünnûn'dan naklen tevhidin, bütün oluş ve bozuluşta Allah'ın kudretinin bizatihi mevcudiyetini, O'nun eşyayı aracısız ve sebepsiz yarattığını, her şeyin var oluşunun illeti ve sebebinin yalnızca onun yaratıcılığı ve iradesi olduğunu, hiçbir tasavvur ve benzetmenin Allah'ı asla açıklayamayacağını bilmek olduğuna işaret eder. Ayrıca Kuşeyrî, sûfilerin tevhidi nasıl anladıklarını ile görüşleri benzerlik gösteren Husrî ve Cüneyd'e atıfla bulunarak somutlaştırır. Buna göre tevhid, kadîm olanı hâdisten ayırt etmek, maddî ve manevî mesken, makam, mevki ve hâllerden sıyrılmak, nefsin sevdiği ve düşkün olduğu şeylerle ilgiyi koparmak, malumu ve meçhulü terk etmek, bunların hepsinin yerine Allah'ı ikame etmektir (Kuşeyrî, 1991: 474-476). Daha önce açıklanan mârifet makamıyla yakın ilişkisi olan ve sülûkta ulaşılabilecek son makam olarak görülen tevhid, kısaca kişinin Allah'la yok olması ve O'nunla varlık bulması, yani her şeyde Allah'ın birliğini keşfetmesi olarak açıklanabilir. Bu genel çerçeveden hareketle tevhid kavramının kapsadığı yeterlikler şöyle ortaya konulabilir:

**Tablo 3.32.**

**Tevhid Makamına Yönelik Çıkarılabilecek Ahlaki Yeterlikler**

Bilgi Boyutu	✓ Hayatının her anında her şeyi yaratan, yaşatan ve olduranın tek bir Allah olduğunu fark edebilme
Tutum Boyutu	✓ Yaşadığı her an Allah'ın büyüklüğünü ve kuşatıcılığını fark edip kendini o bütünlüğe ait hissedebilme
Beceri Boyutu	✓ Halife olduğu bilinci ile evrene karşı sorumlu ve ilkeli bir şekilde davranabilme

Göztepe, Kuşeyri'nin gruplandığı kavramlardan hareketle son olarak yardımcı makamları ele alır. Yardımcı makamların birincisi olan mücâhede, bütün mâsivâdan sıyrılmak suretiyle, Allah'ın yapılmasını istediği fakat nefse zor gelen şeyleri nefsi-i emmâreye yükleyerek onunla savaşmak anlamına gelir (Göztepe, 2006: 458). Yardımcı makamların ikincisi olan halvet, tarikata intisap etmiş bir müridin, mürşidinin isteğiyle belli bir süreden sonra insanlardan uzaklaşarak, genelde tekkenin özel bir bölümünde inzivaya çekilmesi ve bu süre içerisinde devamlı Allah'ı zikretmesidir. Uzlet ise halkla beraber yaşamaktan yüz çevirerek münzevi bir hayat yaşamak demektir (Göztepe, 2006: 466-467). Yardımcı makamların üçüncüsü olan zikir, Allah'ın belli başlı isimleriyle onu anmak, unutmamak, hatırdan çıkarmamak, gafletten kurtulmak anlamlarına gelir (Göztepe, 2006: 472). Yardımcı makamların dördüncüsü ise semâ'dır. Semâ', makam ve nağmelerle okunan dinî metinleri ve ilâhîleri, musiki eşliğinde dinlerken ilahilerin ruhta bırakmış olduğu tesirle coşup dönerek raks etmek ve deveran etmek anlamına gelir (Göztepe, 2006: 481). Burada zikredilen yardımcı makamların, anlamları dikkate alındığında, kazanılarak elde edilen bir ahlaki nitelik olmaktan ziyade, kişinin nefisle mücadelesinde ona yardımcı olacak tezkiye araçları oldukları anlaşılmaktadır. Bunlardan uzlet, halvet ve mücâhede gibi kavramlar bazı çalışmalarda zühdün unsurları olarak da değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2009: 392-398). Dolayısıyla yardımcı makamlar, burada ahlaki yeterliğe kaynaklık edebilecek ahlaki nitelikler olarak değerlendirilmemiştir.

**3.2.3. Elde Edilen Ahlaki Yeterliklerin Tasnif ve Tanzimi**

Bir önceki başlıkta Kuşeyri'nin sistematüğinde makam olarak değerlendirilen ahlaki niteliklerin genel kavramsal çerçevesi açıklanmış ve bunlar ahlak eğitiminde kazandırılacak ahlaki yeterlik ve becerilere dönüştürülmüştü. Bu kısımda ise, yukarıda açıklanan makamlar, kapsamaları itibariyle benzerliklerine göre gruplandırılmış,

bu gruplar da söz konusu özellikleri yansıtacak şekilde isimlendirilmiş ve bahsedilen makamlar, öncelik-sonralık ilişkisi çerçevesinde bir sıralamaya tabi tutulmuştur. Sıralama yapılırken, makamları konu edinen eserlerdeki\* sıralamalar ve söz konusu ahlaki kavramların içerikleri dikkate alınmıştır. Burada yapılan tasnif ve tanzimin, kavramsallaştırma ve boyutlandırmanın genellenebilirlik ve sübjektiflik açısından birtakım problemleri içerisinde barındırdığını baştan kabul edilmelidir. Bununla birlikte, eğitimsel bir model ortaya konulabilmesi ve bunun eğitimsel süreçlere uyarlanabilmesi için bir böyle bir girişimin gerekliliğini de ayrıca vurgulamak gerekir. Buna göre Kuşeyrî'nin makam olarak gördüğü ve yukarıda ele alınan 31 kavramın tasnif ve tanzimini gösteren tablolar aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 3.33.**

**Tasavvufi Makamların Tasnif ve Tanzimi**

	<b>Özkabul Boyutu</b>	<b>Özdenetim Boyutu</b>	<b>İçsellik Boyutu</b>	<b>Kararlılık Boyutu</b>	<b>Bilgelik Boyutu</b>	<b>Dışadönük Boyut</b>
1	Zühd	Tevbe	Takvâ	Ubûdiyet	Yakîn	Samt
2	Kanaat	Vera'	Huşu'	İrade	Firâset	Sabır
3	Tevekkül	Havf	İhlas	İstikamet	Mârifet	Şükür
4	Rızâ	Recâ	Dua	Hürriyet	Tevhid	Tevâzu'
5	Fakr	Murâkabe	Muhabbet	Gayret		Sıdk
6		Hayâ				Fütüvvet

Tablo 3.33'de görüldüğü üzere, Kuşeyrî'nin sistematığında yer alan makamlar, kapsadıkları anlam açısından altı boyutta dağıtılabılır. Buna göre birinci boyutta karşılaştığı hayat durumlarını kabullenebilme, bu bilinçle hayatını teslimiyet içerisinde sürdürebilme ve kendiyile barışık yaşayabilme gibi yeterlikleri ifade eden zühd, kanaat, tevekkül, rızâ ve fakr makamları özkabul şeklinde isimlendirilmiştir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında, davranışlarının sürekli olarak Allah'ın gözetiminde olduğu, bunlardan dolayı hesap vereceğini ve bu bilinci devamlı canlı tutma gerekliliğini ifade eden tevbe, vera', havf, recâ, murâkabe ve hayâ gibi kavramların, özdenetim boyutu altında gruplandığı görülmektedir. Bununla birlikte davranışlarında derinden bir duyusu ve engin saygıyı ifade eden takvâ, huşu', ihlas, dua ve muhabbet gibi makamların ise içsellik boyutu altında yer alması düşünülmüştür. Burada yer alan dua kavramı, Kuşeyrî dışındaki

\* Tasavvuf eserlerinde konu edindiği makamlar için bkz. Tablo 3.2. Farklı Tasavvuf Eserlerinde Yer Alan Makamlar.

diğer sûfî müellifler tarafından makamlar arasında zikredilmemiştir. Buna karşın Kuşeyrî'nin, daha önce de işaret edildiği gibi, duayı Allah ile iletişimi güçlü kılma vasıtası ve kişinin bu halini sürekli devam ettirmesi gerekliliğine yönelik vurgusuna binaen, söz konusu kavram bu boyut içerisinde sınıflandırılmıştır.

İyi bir insan olma ve güzel ahlakla ahlaklanma yolunda sağlam bir duruşu ifade eden ubûdiyet, irade, istikamet, hürriyet ve gayret makamlarına ise kararlılık boyutu altında yer verilmiştir. Daha önce de ifade edildiği üzere, bir anlamda Allah'ın dışında geçirilen vakte karşı hayıflanmayı ifade eden gayret kavramı, aynı zamanda kendini sürekli Allah ile meşgul olmaya yöneltme konusundaki çabayı içermesinden dolayı kararlılık boyutu içerisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca tasavvuf ahlakında sathî düzeyden derinlemesine bir bilişi, hikemi veya bilgi boyutunu oluşturan yakîn, firâset, mârifet ve tevhid kavramlarına bilgelik boyutu altında yer verilmiştir. Buradaki tevhid makamı, Allah'ın birliği konusunda şüphesiz ve kesin bir bilgiye dayanmaktadır. Son olarak, temelde bireyle ilgili olmakla birlikte ayrıca Allah'a karşı hürmetin kişilerarası ilişkilere yansıyan yönlerini kapsamı bakımından samt, sabır, şükür, tevâzu', sıdk ve fütüvvet kavramlarının dışadönük boyut şeklinde isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Yukarıda belirtilen kavramların sıralanmasına yönelik olarak, farklı tasavvuf eserlerindeki sıralamalar karşılaştırılmıştır. Bu noktada tasavvufî makamların bütün eserlerde aynı çerçevede ele alınmadığını, “Menâzilü's-sâirîn” dışındaki hemen her eserde bu kavramların belirli bir sıra gözetilerek sunulmadığı, bunların sayısı ve sıralaması konusunda herhangi bir fikir birliği bulunmadığını hatırlatmak gerekir. Ayrıca sonraki dönemlerde makamlara ilişkin hiyerarşiyi esas alan herhangi bir sıralama da yapılmamıştır. Diğer taraftan, çalışmada Kuşeyrî'nin haller ve makamlarıyla ilgili bir tasnif yapmış olan Göztepe (2006) de, söz konusu tasavvufî kavramların sınıflandırılmasında neden dörtlü bir gruplandırmayı izlediğine, onların sıralamasında hangi hususları dikkate aldığına yönelik bir açıklamaya yer vermemiştir. Binaenaleyh tasavvuftaki makamların, başka deyişle ahlaki yeterliklerin, sıralaması ile ilgili olarak, Muhâsibî'nin “er-Ri'âye”, Ebu Nasr es-Serrâc'ın “el-Lüm'a”, Kelâbâzî'nin “et-Ta'aruf”, Ebû Tâlib el-Mekkî'nin “Kûtu'l-kulûb”, Hucvirî'nin “Keşfü'l-mahcûb”, Necmüddîn Kübrâ'nın “Usûl-ü Aşere”, Kuşeyrî'nin “er-Risâle” ve Abdullah el-Ensârî'nin,



“Menâzilü’s-sâirîn” adlı eserlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede, işaret edilen eserlerdeki makamların sıralaması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.34.**

**Farklı Eserlerde Yer Alan Tasavvufi Makamların Sıralaması**

<i>Boyutlar Eserler</i>	<i>Muhâsibî Riâye</i>	<i>Ebu Nasr Serrâc Lüm'a</i>	<i>Kelâbâzî Ta'aruf</i>	<i>Ebü Tâlib Mekkî Kûtu'l- kulûb</i>	<i>Hucvîrî Keşfi'l- mahcûb</i>	<i>Necmüddîn Kübrâ Usûl-ü Aşere</i>	<i>Kuşeyrî Risâle</i>	<i>Abdullah Ensari el- Herevî Menâzilü' s-sâirîn*</i>	<i>Göztepe'nin Risâle'deki Makamlar İçin İzlediği Sıra</i>
<b>Özkabul Boyutu</b>	Rızâ	Zühd	Zühd	Zühd	-	Zühd	Zühd	Zühd	Zühd
	Tevekkül	Fakr	Fakr	Tevekkül		Tevekkül	Kanaat	Tevekkül	Tevekkül
	Zühd	Tevekkül	Tevekkül	Rızâ		Kanaat	Tevekkül	Rızâ	Fakr
		Rızâ	Rızâ	Fakr		Rızâ	Rızâ	Fakr	Rızâ
<b>Özdenetim Boyutu</b>	Havf	Tevbe	Tevbe	Tevbe	-	Tevbe	Tevbe	Tevbe	Tevbe
	Hayâ	Verâ'	Havf	Recâ		Murâkabe	Verâ'	Havf	Verâ'
	Tevbe	Havf		Verâ'			Havf	Verâ'	Havf
	Verâ'	Recâ		Havf			Recâ	Recâ	Recâ
		Hayâ		Hayâ			Murâkabe	Murâkabe	Murâkabe
<b>İçsellik Boyutu</b>	Huşu'	Mahabbet	Takvâ	Mahabbet	Mahabbet	-	Takvâ	Huşu'	Takvâ
	İhlas		İhlas	Huşu'			Huşu'	İhlas	Huşu'
	Mahabbet		Mahabbet	İhlas			İhlas	Mahabbet	İhlas
	Takvâ			Takvâ			Dua		Dua
<b>Kararlılık Boyutu</b>	Gayret	-	-	İstikamet	-	-	Ubûdiyet	İstikamet	İrade
							İrade		Gayret
							İstikamet		İstikamet
							Hürriyet		Ubûdiyet
							Gayret		Hürriyet
<b>Bilgelik Boyutu</b>	Mârifet	-	Yakîn	Yakîn	Mârifet	-	Yakîn	Yakîn	Firâset
				Mârifet	Tevhid		Firâset	Firâset	Yakîn
					Yakîn		Tevhid	Mârifet	Mârifet
							Mârifet	Tevhid	Tevhid
<b>Dışadönük Boyut</b>	Sıdk	Sabır	Sabır	Sabır	-	Sabır	Samt	Sabır	Sabır
		Şükür	Tevâzu'	Sıdk			Tevâzu'	Şükür	Şükür
			Şükür	Şükür			Şükür	Sıdk	Tevâzu'
				Tevâzu'			Sabır	Tevâzu'	Fütüvvet
				Samt			Sıdk	Fütüvvet	Sıdk
							Fütüvvet		Samt

Tablo 3.34'te Kuşeyrî'nin makam olarak nitelediği kavramlarla, yukarıda isimleri zikredilen eserlerde yer alan kavramların karşılaştırılması sunulmuştur. Bu çerçevede özkabul boyutunda yer alan makamların, eserlerin çoğundaki sıralamalar ve kavramların içerikleri dikkate alınarak, zühd, kanaat, tevekkül, rızâ ve fakr şeklinde sıralanması uygun görülmüştür. Bununla birlikte makamlara ilişkin usûl-ü aşereyi benimseyen bazı eserlerde (Serrâc, 1995: 627-648; Kübrâ, 2016: 31-75) rızâ kavramının en sonda değerlendirildiğini de belirtmek gerekir. Ayrıca Serrâc zühdün, kapsamının daha geniş olması nedeniyle,

\* Bu eserde 100 adet makam, 10'lu bir gruplandırmaya tabi tutulmuş ve bu aşamalara göre sıralanmıştır.

fakrdan daha faziletli olduğunu zikreder. Yukarıdaki tabloda gösterilen özdenetim boyutundaki makamların, tevbe, vera', havf, recâ, murâkabe ve hayâ şeklinde sıralanması benimsenmiştir. Bu boyutta zikredilen kavramların sıralamasına bakıldığında, yapılan sıralamayla incelenen eserlerdeki sıralama arasında büyük oranda benzerlik olduğu görülmektedir. Öte yandan tablodaki içsellik boyutundaki makamların, gerek farklı eserlerdeki sıralamalar, gerekse kavramların içeriklerinden hareketle takvâ, huşu', ihlas, dua ve muhabbet şeklinde sıralanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Tabloda gösterilen kararlılık boyutundaki makamların, Kuşeyrî'nin ortaya koyduğu şekilde, ubûdiyet, irade, istikamet, hürriyet ve gayret şeklinde sıralanması tercih edilmiştir. Tablo 3.34'te de görüldüğü üzere, bu boyutta gruplanan gayret ve istikamet dışındaki diğer makamlara, er-Risâle haricindeki diğer eserlerde yer verilmemiştir. Yukarıdaki tabloda en büyük farklılığın ortaya çıktığı boyut bilgelik boyutudur. Derinden bir kavrayışı ve bu kavrayışa götüren bilgiyi ifade eden bilgelik boyutunda yer alan makamlar, yakîn, firâset, mârifet ve tevhid şeklinde sıralanmıştır. Burada yakîn ve firâset makamlarının sıralanışında anlam ve diğer eserlerdeki sıralama açısından bir sıkıntı görülmemektedir. Buna karşın mârifet ve tevhid kavramlarının sıralamasında Herevî ve Kuşeyrî farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bununla birlikte tevhid makamı genel itibariyle sülûkta son makam kabul edilmesinden dolayı buradaki sıralamada da Herevî'nin bakış açısı tercih edilmiştir. Yukarıdaki tabloda yer verilen sonuncu dışadönük boyuttaki makamların ise belirtilen eserlerdeki sıralamalar ve kavramların içeriklerinden hareketle, samt, sabır, şükür, tevâzu', sıdk ve fütüvvet şeklinde sıralanması düşünülmüştür. Sadece er-Risâle'de geçen samt kavramı ilk sıraya; Herevî ve Kuşeyrî'nin ortaya koyduğu gibi fütüvvet kavramı da son sıraya yerleştirilmiştir.

Yukarıda tasavvufta yer alan makamlar ana hatları ile ortaya konulmuş, ahlaki becerilere dönüştürülmüş, kapsamlarına göre boyutlandırılmış ve hiyerarşik bir sıraya konulmuştur. Buna göre Kuşeyrî özelinde kâmil insan veya ahlaken olgun insan, yukarıda ortaya konulan 6 boyuttaki ahlaki nitelikleri, kendi gayreti sonucunda ve kalıcı şekilde kazanmış kişi olarak tanımlanabilir. Sonuç olarak, Kuşeyrî'nin makamlara yönelik kavrayışı doğrultusunda yukarıda ortaya konulan tasnif, ahlaken olgun insanın temel özelliklerine ve geliştirilmesi gereken yönlerine işaret eder. Bununla birlikte burada ortaya konulan 6 temel boyut, ahlak dersi veya öğrenme alanı için temel yeterlik alanları, alt ahlaki özellikler de ahlak alanına özgü alt yeterlikler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ulaşılan

bu sınıflandırmanın, 6 boyut ve 31 ahlaki yeterlikten oluşan teorik bir yapıyı, başka bir deyişle kâmil (olgun) insan modelinin kuramsal çerçevesini oluşturduğu söylenebilir. Aşağıda, elde edilen olgun insan prototipinin eğitimsel bir modele dönüştürülebilme imkânı, böyle bir modelin temel ilkeleri ve onun uygulanabilme imkânı tartışılmıştır.

### 3.3. Ahlak Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Kâmil İnsan Eğitim Modeli

Buraya kadar seyr-i sülûkta izlenen makamlardan hareketle, ahlak eğitiminde yararlanılabilecek beceriler ortaya konulmuştur. Bununla birlikte tasavvufta ortaya konulan kişinin ahlaki olgunlaşma süreci, bir anlamda bireysel bir eğitim sürecini temele alır. Ayrıca bu eğitim, planlanmış ve herkes için standardize edilmiş bir mahiyet arz etmese de, kapsamlı bir gelişim programını öngörür. Bu program, daha önce ifade edildiği üzere, kişilerin ahlaki yetkinleşmesini, başka bir deyişle onları insan-ı kâmil kılmayı amaç edinir. Bu bağlamda tasavvufta ortaya çıkan ve uygulamaya dönük bu eğitim anlayışının, tasavvuf literatürüne de uygun bir isimle, kâmil insan modeli olarak isimlendirilmesinin isabetli olacağı söylenebilir.

Bu noktada kâmil insan kavramı ile ilgili bir hususu açıklığa kavuşturmak icap eder. Bahsedilen kavramda geçen kâmil ifadesi, ütöpik bir bakış açısıyla kemalde en üst noktaya ulaşmış insanı değil, olgunlaşma ve yetkinleşme sürecine girmiş insanı ifade eder. Tasavvufta olgunlukta daha ileri gidilemez en yüce nokta ifade edilmek istense, ilk anlamı doğrudan karşılayan “insan-ı ekmele” kavramı da tercih edilebilirdi. Oysa Kuran’da (Tîn, 95/4–6) insan, aşağıların en aşağısı (*esfel-i sâfilîn*) ile en güzel yaratılma vasfının (*ahsen-i takvim*) gereğini yerine getirme yetkinliği arasındaki süreci yaşayan varlık olarak takdim edilmiştir. Dolayısıyla insan-ı kâmil, kendini bilge kılma ve kişiliğini geliştirme sürecine giren (Polat, 2017a: 32) ve daha önce ortaya konulan ahlaki meziyetleri bütün boyutlarıyla kendi şahsiyetinde özdeşleştirebilen kişi olarak tanımlanabilir.\* Öte yandan insanın bu kemal sürecinde en yüce noktaya ulaşmış olması, onun bu yöndeki mücadelesinin sona erdiği anlamına da gelmez. Bu bağlamda kemal

---

\* İnsan-ı kâmil kavramı ile ilgili çok farklı tanımlar yapılmaktadır. Daha önce Kuşeyrî’nin anlayışı özelinde bir kâmil insan modeli ortaya konulduğundan, burada kavramın tanımına girilmemiş, sadece kısaca değinilmiştir. Söz konusu kavramın felsefî ve tasavvufî yönden tanımları için bkz. Yüce, 2005; Durak, 2010; Akot, 2013, Küçük, 2014; ayrıca bkz. bu çalışmadaki “İslam Ahlak Eğitiminde Ahlaki Olgunluk” başlıklı kısım.

noktasına ulaşan insanın, ulaştığı mertebenin muhafazası yolunda hayatının sonuna kadar mücadele etmesi gerekir.

Kâmil insan eğitim modelinin önemli amaçlarından birisi, kişiyi bir makam ve metaa sahibi kılmak değil, aksine onu anlama, inanma ve hissetmeye dayalı bir bilgiyi ifade eden hikmete ve irfana ulaştırmak, dolayısıyla bireyi âriflik mertebesine yaklaştırmaktır (Polat, 2017a: 32). Öte yandan buradaki irfan kavramı, sadece yaratıcı ve insanlar ile iyi ilişkiler kurmayı değil, aynı zamanda kişinin kendini fark etmesini, bilmesini ve kendine değer vermeyi öğrenmesini ifade eder. Böyle bir öz-farkındalık, kişinin nefesine hâkim olabildiğini, kişisel zayıflıklarını gözlemleyebileceği bir farkındalık geliştirmesini sağlar. Bu bağlamda irfan merkezli bir eğitim, din ve ahlak eğitiminde kazandırılacak bir yeterlik olduğu kadar, kişinin kendini keşfetmesi ve geliştirmesine yardım edebilecek bir yetenek olarak da yorumlanabilir (Polat, 2017b: 808). Sonuç olarak böyle bir eğitim sayesinde insan, halife sıfatının bir gereği olarak yeryüzünde adalet, düzen ve dengenin temel taşıyıcı unsuru olabilir. Buradan hareketle kâmil insan eğitim modelinin nihai amacı, *düşünce, duygu ve davranışları arasında bütünlüğe ulaşmış, herhangi bir durumda kendini kontrol ederek hareket edebilen, davranışlarını sorumluluk duygusu içerisinde gerçekleştirebilen ve hayatını ahlaka uygun olarak şekillendirebilen olgun bireyler yetiştirmek* şeklinde ortaya konulabilir. Bu genel çerçeveden hareketle, kâmil insan eğitim modelinin kurucu ilkeleri aşağıda açıklanmıştır.

### **3.3.1. Kuramsal Temel Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri**

#### **a. Kâmil insan eğitim modeli, İslam ahlakını temele alan bir ahlak eğitimini öngörür.**

Bu model, hiç kuşkusuz İslam'ın öngördüğü bir ahlak anlayışına dayanır. Daha önce de ortaya konulduğu üzere, insanı ahlaken kemale kavuşturacak bir eğitimi hedefleyen tasavvuf ahlakı, her ne kadar sonradan dışsal etkilenmelere maruz kalsa da, özünde Kur'an ve sünnete uymayı amaçlayan bir yaşam tarzı sunar. Ayrıca tasavvufta ortaya konulan haller ve makamlara yönelik kavramların hemen hepsi Kur'an ve sünnetten çıkarılmıştır. Dolayısıyla kâmil insan eğitim modeli, dini temelli bir ahlak anlayışını, başka deyişle İslam ahlak anlayışını benimser. Bununla birlikte İslam ahlak anlayışının tefsir, hadis, kelam, felsefe ve tasavvuf gibi oldukça geniş bir bilim alanından beslendiğini hatırlatmak gerekir. Bu noktada söz konusu modelin güçlü bir zemin üzerine

inşa edildiği söylenebilir. Diğer yandan tasavvuf geleneği, kendi doğal gelişim süreci içerisinde vücut bulan aktarılabılır ve tecrübe edilmiş bir pratik ile sistemli bir teoriye dayanır. Bu noktadan hareketle kâmil insan eğitim modelinin, geçerliği yüzyıllardır farklı kültür ve coğrafyalarda kanıtlanmış sağlam bir kuramsal yapıya dayandığı söylenebilir.

**b. Kâmil insan eğitim modeli, kişi/birey merkezli ahlak eğitimi temele alır.**

Bu modele göre, aslolan her biri kendine özgü bir evren olan ve gizemler barındıran bireyin kendi ahlaki kimlik ve kişiliğini inşa edebilmesi ve bu sayede ahlaki olgunluğa ulaştırılmasıdır. Bu süreç kişinin kendi üstün ve zayıflıklarının, zaaflarının ve kusurlarının farkına varması ile başlar, onun sürekli kendini geliştirmesine odaklanır. Bu farkına varış, kişinin olgunlaşma sürecindeki ilk adım olan tevbeye yönelmesi, kendini hesaba çekmesi ve hizaya sokması ile başlar. Temelde bu sorgulama, onun kim olduğu, varlık amacının ne olduğu ve ne uğruna yaşadığı sorularına cevaplar bulabilmesine imkân sunar. Polat'a (2017b: 809) göre, kişinin kendini bilmesi (mârifetü'n-nefs) olarak açıklanacak bu süreci, yaratıcının farkına varabilme (mârifetullah), yaratana ve yarattıklarını sevmeye (hubbullah), O'nun sevgisinden ötürü huşu' içerisinde bir tutum geliştirmenin yanında O'na ve yarattıklarına yaraşır bir davranış geliştirebilme aşamaları takip eder. Bu model, tek tek kişileri ahlaklı kılmakla birlikte, ahlakın topyekûn yaşandığı bir toplumun ortaya çıkmasına katkı sağlayacak bir zemin oluşturmayı ihmal etmez. Zira bu eğitim sürecinin sonunda ulaşılmak istenen hedef, insanın Allah'ın rızâsına ve kendi varlık amacına uygun şekilde yaşayabilme kabiliyeti kazandırmaktır. Böyle bir noktaya ulaşan kişi, yaratanın sevgisine layık olmak için çaba göstermekle birlikte yaratılana ve insanlığa zarar vermeyecek bir bilinç ile tavır geliştirecektir. Dolayısıyla toplumda bu bilince sahip insanların çoğalması, toplumun da terakkiyatını ortaya çıkaracaktır. Bununla birlikte kâmil insan eğitim modelinde, geleneksel tasavvuf kültüründeki mürşidin yerine konumlandırılacak bir kişi bulunmamaktadır. Binaenaleyh bu modeli, ahlaki olgunlaşma sürecinde sunulan eğitimin uygulamaya aktarılması ve gelişimin takibini, ağırlıklı olarak öğrencinin sorumluluğuna bırakması açısından kişi merkezli bir

yaklaşımına dayanır. Nitekim kimi düşünürler, tasavvufta kişinin kendini tasavvufî kitaplar ile de irşat edebileceğine işaret etmişlerdir.\*

### **c. Kâmil insan eğitim modeli, yeterlik temelli bir yaklaşıma dayanır.**

Tasavvufî makamlar, kişinin kendi çabası ile elde edilmesi ve kalıcı nitelikteki davranışsal yapıları ifade etmesinden dolayı, ahlaki yeterlik ve beceri kavramları ile özdeşlik gösterir. Dolayısıyla kâmil insan eğitim modelinde, kişilere bu ahlaki yeterlik ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Binaenaleyh bu yönüyle söz konusu modelin, beceri merkezli bir eğitim yaklaşımına dayandığı söylenebilir. Buna göre, daha önce kâmil insan eğitim modelinin amacı olarak ortaya konulan nitelikler dikkate alındığında, bunların belirli ahlaki erdem ve değerlerden ziyade ahlaki yeterlik ve becerileri ifade ettiği görülebilir. Bu durum okulda sınırsız bir yelpaze içerisinde hangi değerlerin önceleneceği ya da öteleneceği; ayrıca toplumda yaşanan değer yozlaşması ve değer erozyonundan kaynaklı programların güncellenmesi gerekliliği gibi durumlar için işlevsel çözümler sunabilir. Nitekim söz konusu ahlaki kavramlar (makamlar), geçmişten günümüze varlığını hala devam ettirmektedir. Bu çerçevede kâmil insan eğitim modeli tek tek ahlaki değerlerin öğretilmesinden ve öğrencilerin karşısına getirilmesinden ziyade, yaratana karşı saygılı bir tutum içerisinde en iyi olanı yapma bilinci kazandırmayı hedefler. Bu duyarlılığa sahip olan insan, zaman içerisinde eylediği, konuştuğu ve düşündüğü her bir şeyde ilahi gayeye uygun olanı amaçlar hale gelir.

### **3.3.2. Psikolojik Temel Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri**

#### **a. Kâmil insan eğitim modelinde, gönüllülük ve içsel motivasyon önemlidir.**

Tasavvuf eğitiminin, temelde kendi geleneği içerisinde zorunluluk arz etmediğini ifade etmek gerekir. Bununla birlikte kâmil insan eğitim modelinin de, kişileri mecburiyet altına sokacak bir yaklaşımı benimsememesi beklenir. Diğer taraftan bu modelde kimi

---

\* Kişinin kendini irşat edebilmesine yönelik olarak Ömer el-İspirî'nin şu ifadeleri dikkate değerdir: "Kıymetli okuyucu, bil ki, bu tasvir; tertib ve tayin bazıları vâridat yoluyla, bazıları kıymetli âlim ve meşâyihin kitaplarından istihrac edilerek, bazıları da bizim yaptığımız tasarruf, açıklama, tefsir, tertib, ihtisar ve intihablarla birlikte ariflerin sözlerinden alınarak yapılmıştır. Bu risâle sâlikleri irşad etmek üzere, arzulayanları velayet ve kerâmet mertebesine çağırarak, Hz. Muhammed'in yoluna yöneltmek ve onları Allah'ın yardımıyla cennetlere yakınlaştırmak bakımından geçmiş kâmil mürşitler makamındadır (el-İspirî, Ö. (h. 1185). *Husûnu'l-Metâlib*. İstanbul Üniversitesi Merkez Ktp., No: 883: vr. 1b; Akt: Karadayı, 2014: 676)."

insanların istidat ve kabiliyeti, bu eğitimi rahatlıkla geçebilmeye imkân verirken, kimi insanlar bu sürece başlayıp süreci sonlandıramadan terk edebilirler (Kara, 2008: 109). Dolayısıyla bu eğitimin tamamen gönüllülük esasına dayanan ve kişinin kendi özgürleşmesini temel alan bir anlayışı egemen kılmasına ihtiyaç vardır. Aksi durumda bu eğitimden elde edilebilecek bir başarıdan söz edilemez. Daha önceki başlıkta ortaya konulan ahlaki yeterlikler ve ilgili boyutlar, kişinin kendini kontrol etmesini, bilgisini davranışa dönüştürmesini, söz, fiil ve düşüncesinde tutarlı bir kişilik ortaya koymasını amaçlar. Bütün bunların ortaya çıkmasında, en başta kişinin kendi içsel güdüsünün ve bu güdülenmeden ortaya çıkan güçlü iradesinin önemi ortadadır. Şu halde öğrencinin gönüllülüğü ile başlayan bu sürecin, aynı zamanda içsel bir motivasyonu teşvik etmesi ve onun kendi kendini harekete geçirmesinden söz edilebilir. Böyle bir motivasyonun desteklenmesinde Pazarlı'nın ifadesiyle (1982: 163; Akt: Gözütok, 2012: 101) nefis terbiyesi ile kişinin dikkatinin sürekli olarak "Mutlak"ın üzerinde toplanması ve ayrıca topluca ayin ve merasimlerin yapılması gibi hususlar katkı sağlayabilir. Böylece kişi bu aşamadan sonra iradesini mutlak varlığın muradına uygun hareket etme cihetine yönlendirir. Bütün sözlerinde, işinde, duygusunda ve düşüncesinde yaratıcının rızasını aramayı hedefler.

#### **b. Kâmil insan eğitim modeli, bütüncül bir olgunlaşma gerçekleştirmeyi hedefler.**

Kâmil insan eğitim modelinin amacı, nihai anlamda kişilerin dini ve ahlaki yönden olgunlaşmalarını sağlamaktır. Nitekim Kur'an'da ve hadislerde duygu, düşünce ve amel; iman, ibadet ve ahlak birlikteliğini vurgulayan bir gelişim hedeflenmiştir (Rûm 30/44; Bakara 2/277; Yûnus 10/9; Hûd 11/23; Asr,103/1-3; Buhârî, İman, 9 ve 18; Müslim, İman, 12 vd.). Bu durum, zikredilen kavramlar arasında organik bir bağın varlığına işaret eder ve ahlak ibadetlerin bir sonucu olarak ifade edilmiştir. Bu çerçevede kâmil insan eğitim modeli, aynı zamanda kişinin dini ve ahlaki gelişimi ve olgunlaşmasını birlikte ele alır.

Yukarıda ortaya konulan ahlaki yeterliklere bakıldığında, onlar arasında ubûdiyet, dua ve huşu' kavramları daha çok ibadet, yakîn, mârifet ve muhabbet kavramları iman; tevâzu', sıdk, fütüvvet gibi kavramlar da ahlak boyutuna gönderme yapmaktadır. Dolayısıyla kemal yolculuğundaki olgunlaşma, gelişimsel süreç içerisinde kişilerin zihin, duygu ve davranışlarına yönelik bütüncül bir dönüşümü temel alır.

Öte yandan Polat'ın da ifadesiyle (2017a: 33; 2017b: 809) insanı çok yönlü olgunluğa ulaştırmak isteyen kâmil insan eğitim modeli, bilgi ve eylem merkezli, aynı zamanda da ahlak yönelimlidir. Zira insan, bildiğinin ve öğrenebildiğinin daha fazlasıdır. Dolayısıyla bu zaviyeden eğitim, ontolojik olarak şerefli olan insanı bilgi, beceri, yetenek ve ahlak bakımından etkin hale getirmeyi, insanda saklı olanı görünür kılmayı ifade eder. Bu noktada, bir hususun daha ortaya konulması önemlidir. Tasavvuf bazılarınca, bid'at ve batıl işlerle dolu bir oluşum (Cevzî, 1976; İbn Teymiye, Fetâvâ, t.y.) veya önyargılı ya da dönemsel yargılarla tarikatlarla ve tekkelere mahsus, ilim ve irfandan uzak, yozlaşmış bir kurum (Abduh, 1913; Güngör, 1974; Berkes, 1973) olarak düşünülmüştür. Bunun sonucunda da tasavvufi oluşumlar ciddi şekilde eleştirilere ve sûfiler hakaretlere, zulümlere hatta idamlara maruz kalmışlardır. Oysa tasavvufun hemen her döneminde aslanan sâlikin öncelikle ilim tahsil etmesi için medreseye gönderilmesi ya da tekkede belirli düzeyde temel bir eğitime tabi tutulmasıdır (Kara, 1999: 67-88). Bununla birlikte ilk dönem sûfilerin çoğunun, tefsir, hadis, fıkıh ve akaid gibi İslami ilimlerde ciddi bir birikime sahip olduğunu, bugün elde edilebilen teorik alt yapının onların eserlerinden elde edildiğini gözden kaçırmamak gerekir.

Ayrıca şeriatı bilmek ve ona uygun yaşamak da tasavvufta ilk makam olarak görülmüştür. Bilgi boyutunun yanında, daha önce de vurgulandığı gibi, Gazzâlî (Arûsî, Netâicu'l-efkârî'l-kudsiyye [t.y.], C. II: 43; Akt: Göztepe, 2006: 56), her bir makamın aynı zamanda bilgi, amel ile duygu yönünü ifade eden hali kapsadığını ifade eder. Bütün bunlardan hareketle güçlü bir bilgisel temel üzerine yükselen kâmil insan eğitiminin, kişinin biliş, duyuş, düşünüş ve davranışlarını kapsayan bütüncül bir olgunlaşmayı hedeflediği söylenebilir.

### **c. Kâmil insan eğitim modelinde aşamalılık esastır.**

Tasavvufi eğitim, belirli makam ve hallerin kazanılmasına yönelik yatay ve dikey boyutta derinlemesine bir olgunlaşma sürecini öngörür. Bu süreç, hiç kuşkusuz sâlikin, kemal yolculuğunda basitten karmaşığa, kolaydan zora, acemilikten ustalığa doğru süregiden bir gelişimi ifade eder. Daha önce de ifade edildiği üzere, tasavvufta makamlar arasında belirli bir hiyerarşi vardır ve bir makamın tam olarak kazanılmadan diğer makamlara geçilmesi mümkün veya uygun görülmemiştir.



Ayrıca yukarıda ahlaki yeterliklerin sınıflandırılmasında belirli bir hiyerarşinin ve bu doğrultuda bir sıralamanın gerekliliği ortaya konulmuş, ortaya çıkan modelde bu hususa da riayet edilmiştir. Buna göre kâmil insan eğitim modelinde ahlaki yeterliklerin, aşamalılık ilkesi doğrultusunda belirlenen sıraya göre kazandırılması ve kişiler yeterlikleri tam olarak kazandıktan sonra ileri aşamalara devam edilmesi, büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte kâmil insan eğitim modelinde, eğitim sürecinin kişinin hazırbulunuşluğu, motivasyonu ve yeterlikleri kazanma hızı vb. bireysel farklılıklara göre bireyselleştirilmesi gerekliliği dikkatlerden kaçırılmamalıdır. Bu çerçevede kâmil insan modelindeki ahlaki yeterlikler, ahlak eğitiminde gelişim düzeylerine göre aşağıdaki sırada öğretilir.

**Tablo 3.35.**

**Ahlaki Yeterliklerin Gelişim Düzeylerine Göre Öğretiminde  
İzlenebilecek Sıra**

Aşama/ Düzye	Özdenetim Boyutu	İçsellik Boyutu	Dışadönük Boyut	Bilgelik Boyutu	Kararlılık Boyutu	Özkabul Boyutu
<b>Ferdiyet Düzeyi</b>	Tevbe Havf Recâ	Dua	Sabır Şükür		Ubûdiyet	Zühd
<b>Samimiyet Düzeyi</b>	Vera'	Huşu'	Samt Tevâzû	Yakîn	İrade	Kanaat Fakr
<b>Sebat Düzeyi</b>	Murakabe	Takvâ İhlas	Sıdk Fütüvvet	Feraset	İstikamet Hürriyet	Tevekkül
<b>Kemâl Düzeyi</b>	Hayâ	Muhabbet		Marifet Tevhid	Gayret	Rızâ

Tablo 3.35'te de görüldüğü üzere, yeterliklerin sıralanmasına, ferdiyet düzeyinde kişinin kendisi hakkındaki farkındalığı geliştirmesine ve kendi güçlerini keşfetmesine; samimiyet düzeyinde kişinin kendini kontrol etmesine; sebat düzeyinde kişinin kendi dışındaki süreçleri şekillendirmesine ve kemâl düzeyinde de kişinin Allah ile olma bilincini sürekli kılmasına katkı sunması dikkate alınmıştır. Buna göre ahlaki yeterlikler, bir yıl içerisinde gelişim düzeylerine göre sırasıyla 8-8-9-6 adet şeklinde dağılım göstermiştir. Ortaya konulan bu eğitimi tamamlayan öğrencilerin, daha önce belirtilen düşünce, duygu ve davranışları arasında bütünlüğe ulaşmış, herhangi bir durumda kendini kontrol ederek hareket edebilen, davranışlarını sorumluluk duygusu içerisinde gerçekleştirebilen ve hayatını ahlaka uygun olarak şekillendirebilen olgun bireyler olacakları beklenmektedir.

Kâmil insan eğitim modelinin hangi yaş grubuna uygulanması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu hususta Gözütok (2012: 103) tasavvuf eğitiminde, diğer eğitim alanlarındaki gibi değişik yaş gruplarından kişilerin değil, sadece ergenlerin ve yetişkinlerin eğitiminin hedeflediğini söyler. Buna karşın Kara (2008: 108) tasavvuf eğitiminin kurumsallaştığı tekke eğitiminde belirli bir yaş sınırının olmadığını, çok erken yaşlarda bu eğitime başlayanlar olduğu gibi, sonradan veya medrese tahsilinden sonra bu eğitime başlanabildiğini zikreder. Kâmil insan eğitim modelinin birey merkezli bir eğitimi ve gelişimde aşamalılığı temele almasından dolayı, hemen her yaş grubuna sunulabileceği söylenebilir. Ancak bu noktada, küçük yaş düzeylerinde temel ve giriş mahiyetindeki ahlaki yeterliklerin kazandırılması gerekliliğini vurgulamak gerekir. Bu noktadan hareketle, kâmil insan eğitim modelinin günümüzde eğitimin hemen her aşamasına bütünleştirilebileceği söylenebilir. Ayrıca kâmil insan eğitim modeli, kişinin hayatı boyunca kendi arzu, heves ve aşırılıklarını dizginlemesi, kazandığı meziyetleri hayatının sonuna kadar koruyabilmesi gerekliliğinden dolayı hayat boyu devam edebilecek bir eğitimidir. Bu bağlamda kişinin ahlaki olgunluğunu sürekli ilerletmeye katkı sunacak bir hayat tarzı oluşturması büyük bir önem taşımaktadır.

### **3.3.3. Eğitim Süreci Açısından Kâmil İnsan Eğitim Modelinin İlkeleri**

#### **a. Kâmil insan eğitim modeli, karşılıklı etkileşimi ve bağlanma duygusunu gerektirir.**

Kâmil insan eğitim modeli, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında güçlü bir iletişimi gerektirir. Tarihsel gelişim süreci itibarıyla tasavvuf eğitiminde, sülûkta yol alan sülûfler arasındaki iletişim biçimi, bu eğitimin kurucu unsurunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte, yukarıda da belirtildiği üzere, kâmil insan eğitim modelinde, öğrencinin büyük bir teslimiyet ve itaatle bağlanması gereken müridin yerine konumlandırılacak bir kişi bulunmamakta, bunun yerine ona ilgili ahlaki yeterlikleri öğretecek, sorun çözümede rehberlik edebilecek ve model olabilecek bir danışman yer almaktadır. Dolayısıyla bu eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin, güven, saygı ve bağlanma duygusunun inşa edilmesi hayattır.

Polat'a (2017b: 810) göre tasavvuf, öğrenmeyi öğretmen ve öğrenci arasındaki epistemolojik ve didaktik bir etkileşimden ziyade, bu ikisi arasındaki duyuşsal ilişkiyi öne çıkarmak şeklinde değerlendirir. Peng-Keller'in (2015: 4; Polat: 2017b: 810)

ifadesiyle bu bağ, kimi zaman öğrencinin sahip olduğu birtakım hakları kısıtlamaya neden olabilir, ancak bu öğrenme ve deneyim okulunda özerklik, günümüzdeki birçok okul pedagojilerinden farklı şekillerde algılanmaktadır. Bu eğitimin okulda kimin sorumluluğunda sürdürüleceği hususu ileride ele alınmıştır.

#### **b. Kâmil insan eğitim modeli, kazan(dır)ılabilir ve aktarılabilir niteliktedir.**

Kâmil insan eğitim modelinin, önemli özelliklerinden birisi de okul programı ile bütünleştirilebilmesi, öğrencilere kazandırılabilir çıktılar içermesi ve aktarılabilir kişisel deneyimleri kapsamasıdır. Dolayısıyla bu modelde iyi planlanmış bir eğitim programının izlenmesi hayatidir. Gözütok'un (2012: 111) ifadesiyle tasavvufi eğitimin başarılı ve verimli oluşundaki en önemli amil, kişilerin istidat ve kabiliyetleri farklılıklar gösterse de bu eğitimde genel çerçevesi önceden belirli bir programın izlenmesidir.

Öte yandan öğrencilerin belirlenen ahlaki yeterlikleri kazanmaları sürecinde, yoğun manevi deneyimler yaşamaları söz konusudur ve bu deneyimler bir yönüyle akranlar arasında aktarılabilme imkânına sahiptir. Keza Kuşeyrî, Serrâc gibi sûfiler eserlerinde makam ve hallere yönelik tasavvufi kavramları izah ederken, çoğunlukla diğer sûfilerin deneyimlerine atıfta bulunmaktadırlar. Bu durum, makamların kazanılması sürecinde edinilen mistik deneyimlerin aktarılabilmesini ortaya koymasından dikkat çekicidir. Binaenaleyh, kâmil insan eğitim modelinin, eğitimsel süreçler içerisinde kişilere kazandırılabilir bir mahiyet arz ettiği ve aktarılabilir/paylaşılabilir deneyimlere önem atfettiği söylenebilir.

Sonuç olarak, kâmil insan eğitim modeli, İslam kültür ve medeniyet havzası içerisinde teşekkül eden tasavvuf düşüncesinden neşet eden bir eğitimsel modeldir. Bu çalışmada ortaya konulan Abdülkerim Kuşeyrî'nin insanı-ı kâmil anlayışına göre, ahlaki olgunluk kavramının teorik yapısı 6 boyuttan oluşmakta ve 31 ahlaki yeterliği kapsamaktadır.

#### **3.4. Kâmil İnsan Eğitim Modelinin Kullanılabileceği Alanlar ve Uygulama İlkeleri**

Tasavvuf düşüncesi çerçevesinde şekillenen kâmil insan eğitim modelinin farklı eğitim alanlarında uygulanabilmesi mümkündür. Bu eğitim alanları, temelde örgün ve yaygın eğitim şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda kâmil insan eğitim modelinin örgün eğitim kapsamında seçmeli bir ders olarak sunulmasının işlevsel olabileceği söylenebilir. Buna göre söz konusu yeterliklerin öğretilmesine ortaokulda beşinci sınıftan itibaren, lisede ise

dokuzuncu sınıftan itibaren başlanabilir. Bununla birlikte söz konusu yeterliklerin, lise düzeyinde ortaokuldakinden daha derinlikli ve daha kapsamlı, yaşa ve seviyeye uygun hayati bağlamlar içerisinde öğretilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Böylece örgün eğitim sürecinde, kâmil insan eğitim modelinde her bir düzeyde belirlenen ahlaki yeterliklerin ortaokul ve/veya lisede dört yıllık bir süreçte kazandırılması sağlanabilir. Bu bağlamda söz konusu model okul programlarında, gerek “Din, Ahlak ve Değerler” grubu içerisinde açılabiliecek seçmeli bir ders bünyesinde, gerekse zorunlu DKAB dersinde ve diğer seçmeli din derslerinde belirlenen ahlaki yeterliklerin bir kısmı seçilmek suretiyle uygulamaya konulabilir.

Öte yandan kâmil insan eğitim modeli yaygın eğitim kapsamında da uygulanabilir. Esasen böyle bir eğitim programının en rahat ve işlevsel olarak yaygın din eğitiminde kullanılabileceği söylenebilir. Zira yaygın eğitim kapsamında, kişilere öğrenme kazanımları açısından çokboyutlu ve daha kapsamlı bir eğitim sunulabilme imkânı söz konusudur. Bu bağlamda söz konusu model, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen bütün Kur’an kurslarında ve özellikle yatılı kurslarda etkili bir şekilde kullanılabilir.

Ayrıca kâmil insan eğitim modelinin yaygın eğitim kapsamında çeşitli dernek veya vakıflar tarafından, bir ahlak/karakter eğitimi programı çerçevesinde sunulması da mümkün olabilir. Bu türde destek eğitimlerinin örnekleri Amerika’da ve Avusturalya’da bilhassa gençlik gelişimi programları kapsamında sıklıkla görülebilmektedir. Söz konusu eğitimden yararlanmak isteyen kişiler, velisi ya da kendi başvurusu doğrultusunda söz konusu programlardan yararlanabilmektedir. Dolayısıyla kâmil insan eğitimine dayanan böyle bir gelişim programı ile ergenlerin ve gençlerin ahlaki gelişimlerine katkı sunulabilir.

Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle, kâmil insan eğitim modelinin örgün eğitim kapsamında seçmeli dersler aracılığıyla, yaygın eğitim kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur’an kurslarında ve bunlardan başka da farklı vakıf ve dernekler aracılığıyla kullanıma sunulabileceği söylenebilir. Buradan sonra, kâmil insan eğitim modelinin programlanması ve onun uygulanmasında izlenecek ilkeler açıklanmıştır.

Kâmil insan eğitim modeli, beceri merkezli bir eğitim anlayışı üzerine kurulmuştur. Bu çerçevede söz konusu modelin programının hazırlanmasında beceri merkezli program geliştirme sürecinin ilkelerine uyulması önemlidir. Hatırlanacağı üzere, ikinci bölümde beceri merkezli ahlak eğitiminde program geliştirme sürecinde izlenmesi gereken ilkeler genişçe ele alınmıştı. Burada söz konusu hususlara, programın unsurlarından hareketle ana hatlarıyla değinilecek ve kâmil insan eğitim modelinin uygulanma sürecinde hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği ortaya konulacaktır.

Kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın birinci ögesi, eğitim standartları ve yeterliklerdir. Eğitim standartları, yeterliklerin daha detaylandırılmış ve somutlandırılmış şeklidir. Beceri merkezli eğitim programında programlar üzeri yeterlikler ve alana özgü yeterliklerin bütünleştirilmesi istenir. Bu bağlamda kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın da yeterlikleri kazandırmayı amaçlaması gerekir. Söz konusu eğitim modelinde kişilere, tasavvufta ulaşılması beklenen makamlardan dönüştürülen ahlaki yeterliklerin kazandırılması hedeflenir. Buna göre böyle bir eğitim programının hazırlanmasında belirlenen ahlaki yeterliklerle programlar üzeri yeterliklerin bütünleştirilmesi hayati önem arz eder.

Kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın ikinci ögesi, öğrenene neyin öğretilmesi gerektiğini açıklayan içerik boyutudur. Daha önce de ifade edildiği gibi Tchibozo (2011: 195), öğrenene beceri merkezli bir ahlak eğitimi programıyla yetişkinliğinde, kamusal veya özel alanda, sosyal veya politik, mesleki veya kişisel hayatında yardımcı olacak aile üyeliği, topluma üyelik, vatandaşlık, iyi bir çalışan olma gibi rollerin kazandırılması gerekliliğine işaret eder. Bu bağlamda ortaya konulan modele yönelik hazırlanacak programın içeriğinde, kazandırılması amaçlanan ahlaki yeterlikler dikkate alınarak içerik oluşturulması ve aynı zamanda bu içeriğin öğrencilerin karşılaşılabilecekleri bağlamlarla ilişkilendirilmesi büyük önemi haizdir.

Kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın üçüncü ögesi, öğrenme durumudur. Buna göre öğrenme durumunun, bir yenilik/ilginçlik derecesi içermesi gerekir. Buna göre eğitimcinin, bir yeterlik içerisinde, yeni bir duruma dayanan, her biri yeni öğrenme birimi ile ilişkilendirilmiş bir öğrenme kümesini tanımlaması beklenir. Böylece öğrenci bir duruma ilişkin öğrendiklerini diğer bir duruma transfer etmeyi de öğrenir. Ayrıca böyle bir eğitim programında, öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi

açısından, öğrenci merkezli ve aktif yöntemlerin, ayrıca yansıtıcı uygulamaların öne çıkarıldığı işbirlikli öğrenmenin kullanılması da önemlidir (Tchibozo, 2011: 201).

Bu genel çerçeveden hareketle, kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın uygulanmasında, sınıf içinde, sınıf dışı-okul içinde ve okul dışında yararlanılabilecek etkinlikler kullanılabilir. İlk olarak sınıf içerisinde çoğunlukla öğrencilerin becerileri uygulamaya geçirmelerine imkân sunabilecek öğrenci merkezli ve aktif öğretim yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Bu bağlamda ders kapsamında ahlaki yeterliğin öğretiminde anlatım, örnek olay, drama, rol alma, altı şapkalı ayakkabı, oyunla öğretim, problem çözme, proje temelli öğretim, benzetim ve sembolleştirme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.

İkinci olarak, okul içinde yararlanılacak hususlar, olumlu bir okul ahlaki atmosferinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Okul içinde yararlanılabilecek yöntem ve teknikler arasında akran buluşmaları ve kuşaklararası karşılaşmalar, haftalık izleme ve değerlendirme toplantıları, öğrencilerle hazırlanmış öğrencilerin gelişimlerine uygun tiyatral etkinlikler ve sinema gösterimi, okul panosu ve gazetesi, ahlaki örneklik teşkil edebilecek şahsiyetlere yönelik biyografik tanıtım çalışmaları ve bu kişilerin eserlerinin okutulması/tartışılması gibi etkinlikler zikredilebilir.

Üçüncü olarak, okul dışında öğretilen ahlaki yeterlikle ilgili il içi veya dışı gezi-gözlem, ev ve aile oturmaları, cami, dernek, vakıf, kütüphane gibi kamu veya sivil toplum kurumu ziyaretleri, sosyal sorumluluk projeleri, izcilik ve kamp faaliyetleri vb. okul dışı etkinlikler kullanılabilir. Böyle bir yaklaşım, çocuğun öğrendiklerini içselleştirebilmesine, uygulamaya geçirebilmesine, farklı alanlara transfer edebilmesine ve olumlu bir okul ahlaki atmosferinin inşasına katkı sunması bakımından önemlidir. Kâmil insan eğitim modelinin derslerde uygulanmasına yönelik olarak aşağıda sunulan çerçeve izlenebilir.

**Tablo 3.36.**

**Kamil İnsan Eğitim Modelinde Kullanılabilecek Ders Planı Örneği**

<b>Ders Planı</b>	
Sınıf Düzeyi - Süre	
Kazandırılacak Temel Yeterlik	
Kazandırılacak Alt Yeterlikler	Bilişsel Boyut
	Duyuşsal Boyut
	Beceri Boyutu
İlgili Kavramlar	
İlgili Ahlaki Değerler	
Disiplinlerarası Etkileşim	
<b>Etkinlik Planı</b>	
<p><b>Ahlaki Yeterliğin Kısa Tanımı:</b> Öğretime konu edilecek olan ahlaki yeterliğin kısa tanımı yapılır ve bu ahlaki yeterliğin kritik özellikleri açıklanır.</p> <p><b>Ahlaki Yeterliğin Önemi:</b> Burada söz konusu ahlaki yeterliğin bugün için neden önemli olduğu, öğrencinin hangi hayati durumlarının üstesinden gelmeye yardım edeceği hususları açıklanır.</p> <p><b>Öğrencilerin İlk Öğrenmeleri İçin Yönlendirmeler:</b> Burada öğrencilerin, ahlaki yeterliği kazanmasında, ilk öğrenmelerine yardımcı olabilecek hususlar, örnekler veya etkinlikler detaylandırılır.</p>	
<p><b>Alt Yeterlikler:</b> Belirlenen ahlaki yeterliğin kapsamındaki alt yeterlikler belirtilir.</p> <p><b>Ahlaki Yeterlik Kazandırma Aşamaları:</b> Burada yeterliğin kazandırılması için izlenecek aşamalar açıklanır.</p> <p><b>Aşama 1. Örnekleri ve Fırsatları Sunma:</b> Burada öğrencinin ahlaki yeterliği, bütünü ve parçaları ile birlikte keşfetmesini sağlayacak etkinlikler belirtilir.</p> <p><b>Aşama 2. Gerçeklerle ve Ahlaki Yeterlikle İlgilenme:</b> Burada öğrencinin gerçeklere ve ahlaki yeterliğe odaklanmasına, yeterliğe ilişkin detaylı ve kapsamlı bir bilgisel alt yapı inşa etmesine katkı sunabilecek çerçeve sunulur.</p> <p><b>Aşama 3. Süreçleri Uygulama:</b> Burada öğrencilerin, ahlaki yeterlikle ilgili hedef belirlemesi, problem çözme adımlarını planlaması ve yeterlikleri uygulamasına imkân sunabilecek bir çerçeve ortaya konur.</p> <p><b>Aşama 4. Bilgi ve Süreçleri Bütünleştirme:</b> Burada öğrencinin belirlenen planı uygulamasına ve ilgili ahlaki yeterliği hayatında kullanabilmesine imkân sunabilecek durumların neler olduğu açıklanır.</p> <p><b>Değerlendirme İçin Öneriler:</b> Burada ahlaki yeterliğin ne derece kazanıldığına yönelik olarak kullanılabilecek bireysel veya grupta değerlendirme teknikleri belirtilir. Bu çerçevede öğrencilerin makale yazması, günlük tutması, bir etkinliğe katılımı, öz-değerlendirme formu vb. tekniklerden yararlanılabilir.</p>	
Planın Uygulanmasına İlişkin Esaslar	

**Kaynak:** Narvaez'ın (2001) kullandığı beceri öğretimi çerçevesinden uyarlanmıştır.

Kâmil insan eğitim modelini temele alan bir programın dördüncü ögesi, ölçme-değerlendirmedir. Bu model, kişilerin gönüllüğüne dayanmasından dolayı, değerlendirme büyük oranda kişinin öz-değerlendirmesine dayanacaktır. Bununla birlikte belirli bir ders kapsamında yürütecek bir program olması ve öğretmenin eğitim sürecinde nasıl bir yol izlemesi gerektiği hususunda karara varabilmesi açısından, ayrıca akran değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ve öğretmen gözlemi ile değerlendirme gerçekleştirilebilir. Burada yapılan değerlendirmeler, öğrenciye not verme, onun gelişimini ölçmeye yönelik değil, tamamen sürecin daha planlı ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yönelik olacaktır.

Yukarıda kâmil insan eğitim modelinin ve onun amacının ne olduğu ortaya konulmuş ve bu modelin kurucu ilkeleri açıklanmıştır. Özetle ifade edilecek olursa, kâmil insan eğitim modelinin amacı, kişiye ahlaki bakımdan bir olgunluk kazandırmak suretiyle onun özerk bir hayat inşa edebilmesine katkı sunmaktır. Aşağıda ise söz konusu modelin günümüz eğitim ve ahlak eğitimine sunabileceği fırsatlar ve modelin içinde barındırdığı sınırlılıklar tartışılmıştır.

### **3.6. Kâmil İnsan Eğitim Modelinin Ahlak Eğitimine Sunabileceği Fırsatlar ve Taşıyabileceği Sınırlılıklar**

Türkiye’de hâlihazırda ahlak eğitiminin felsefi ve toplumsal temeli açısından önemli problemleri bünyesinde barındırdığını ifade etmek gerekir. Zira okullarda ahlak dersleri, 1982’den beridir din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin bir parçası haline getirilmiş, din dersinin zorunlu statüsünden dolayı ahlak alanına ait kazanımlar, büyük oranda bilişsel düzey öğrenmeleri ile sınırlandırılmış ve sonuçta bu alana ilişkin öğrenmeler ahlak öğretimine indirgenmiştir. Diğer yünden din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında hedeflenen insan profilinin, bu dersin zorunlu statüsünden dolayı, dini temelli ahlak anlayışının öngördüğü nitelikler ile örtüşmediğini belirtmek gerekir. Hatırlanacağı üzere bu hususlar ikinci bölümün sonunda sunulan program inceleme kısmında daha geniş bir şekilde ele alınmıştı. Buna karşın, ahlak eğitimi için benimsenebilecek bir anlayış olarak kâmil insan eğitim modelinin ilke ve amaçlarının, kendi kültürel ve kurumsal birikiminden hareketle ortaya konulduğu söylenebilir. Ayrıca bu modelde yetiştirilmek istenen ahlaki olgunluğa sahip insan modeli, yine tasavvufun kendi teori ve pratiğinden hareketle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kâmil insan eğitim modelinin, yapısal özellikleri



açısından şu anda uygulamakta olan ahlak öğretiminden daha tutarlı ve sistematik bir yaklaşım üzerine kurulduğu söylenebilir.

Kâmil insan eğitim modelinin sunabileceği ikinci bir fırsat, günümüzde karşılaşılabilen temel ahlaki problemlere ve seküler ahlak anlayışının ortaya çıkardığı bazı açmazlara çözüm üretebilecek bir alternatif oluşturabileceğidir. Polat'ın (2017a: 33) da ifade ettiği gibi, tüketim ve lüks toplumunda insanın önemi, bildiği, yapabildiği ve alabildiği kadardır ve günümüz dünyasına hâkim eğitim ve öğretim anlayışı da kazanımlarını bu tüketim toplumunun beklentileri üzerine kurgulamış gözükmektedir.

Buna karşın kâmil insan eğitim modeli, kişilere yaratana karşı saygılı bir tutum ile “iyi yapma” bilinci kazandırmayı; böylece eylemi, söylemi, düşüncü ve hissedışı ilahi yasaya uygun olan bir insan yetiştirmeyi amaçlar. Bu eğitimle insan, hesapsızca ve sınırsız tüketimi, bencilliği ve arzuları tatmini değil; bunun aksine aşırı isteklerini kontrol altında tutmayı, kendisini sürekli sorgulamayı, üretmeyi, düşünmeyi, çabalamayı; kendini, ötekini, çevresini, evreni ve tüm insanlığı dikkate alan bir yaklaşımla bütün fiillerinde iyi davranmayı amaç edinir. Dolayısıyla böyle bir insan, seküler hayatın sunduğu yaşam biçimi ve ahlak problemleri karşısında, kendi çözümünü üretebilir ve özerk bir ahlaki tavır geliştirebilir.

Üçüncü bir husus olarak kâmil insan, zaman içerisinde şartların değişimi ile ortaya çıkabilecek krizler veya çatışmalardan dolayı (Sıddıqui, 1997: 426) herhangi bir değer anlamını kaybetmesi, değiştirmesi veya yozlaşması karşısında, insani olana uygun bir dönüşüm ortaya koyabilir veya yeni değerler inşa edebilir. Bu bağlamda kâmil insan eğitim modeli, kişilerde canlı ve güçlü bir bilinç inşa ederek gerek kişisel, gerekse toplumsal ahlakı reel ve ideal anlamda daha iyiye ulaştırmayı amaçlar. Şu halde bu modelin, küreselleşme ve sekülerlik karşısında kendi öz dinamiklerinden beslenen bir hayat tarzı sunabileceği ve bunu kişilere kazandırabileceği söylenebilir.

Dördüncü fırsat olarak kâmil insan eğitim modeli, durağan, sınırları keskince çizilmiş ve değişmez bir insan anlayışının aksine, farklı dönemlerde değişik şekillerde yorumlanabilecek bir insan portresi sunar. Örneğin 10. yüzyılın kâmil insan tasviriyle 21. yüzyıldaki kâmil insan tasavvuru aynı değildir. Onun değişmeyen yönü ise bu insanın bilgili, akıllı, ahlaklı ve üretken olması hedefidir. Buna karşın akıllı, ahlaklı ve üretken

kişinin kim olduğu sorusuna her ülke, içinde yaşadığı mahalli ve küresel şartları dikkate alarak kendi öz cevabını vermek durumundadır (Polat, 2017a: 39).

Beşinci fırsat olarak, kâmil insan eğitim modeli, din eğitimine ve dini temelli ahlak eğitimi için önemli yeterlikler sunar. Gözütok'a (2012: 100) göre tasavvufî eğitim, daha çok din eğitiminin psikolojik zeminine ağırlık veren ve ona katkı sağlayan tâlî bir eğitim sistemidir. Ayrıca Polat da (2017b: 809, 813) din eğitimi ve öğretimindeki konuların, tasavvufî uygulamalarla daha geniş (yatay) ve daha derin (dikey) bir bakış açısı ile zenginleştirilebileceğine ve tasavvufun klasik cami dindarlığını aşarak gönüllü herhangi bir mümine ulaşan yönü itibariyle din eğitiminde özel bir konum kazandığına vurgu yapar.

Bunun yanında, Hussman (2009: 110-114), Hristiyan din eğitiminde kilise duvarları dışında ortaya çıkan tasavvuf benzeri mistik dindarlık şekillerinin ciddiye alındığını ifade eder (Polat, 2017b: 813). Bunlara ilave olarak, daha önce de vurgulandığı üzere, kâmil insan eğitim modeli, kişilerin dini ve ahlaki gelişimlerini bir bütün olarak geliştirmeyi hedefler. Bu çerçevede düşünüldüğünde, kâmil insan eğitim modelinde belirlenen hemen bütün yeterlikler seçmeli din dersleri; seçilen bir kısmı ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programı içerisine eklenebilir. Bununla birlikte kâmil insan modeli kapsamındaki kimi ahlaki dışadönük boyut başta olmak üzere diğer boyutlardaki ahlaki yeterliklerin halen uygulanmakta olan (DÖGM, 2010a: 22-24; 2010b: 14) ve taslak olarak kamuoyuna takdim edilen DKAB (DÖGM, 2017c: 14-16) öğretim programlarında öğretilmesi amaçlanan kavram arasında yer aldığını da belirtmek gerekir.

Altıncı bir fırsat olarak, kâmil insan eğitim modeli, dini temelli olmayan ahlak eğitiminde de kazandırılacak bir takım ahlaki yeterlikler sunar. Zira zühd, kanaat, verâ', fakr, hayâ, irade, hürriyet, yakîn, firâset, mârifet, samt, tevâzu', sabır, sıdk ve fütüvvet gibi ahlaki yeterliklerin, farklı form ve yorumla İslam dışındaki mistik veya ahlaki anlayışlarda da görülebilmesi mümkündür. Bu yeterliklerden firâset kavramı açıklanırken, Uludağ'ın psikolojideki diğer sezgisel bilişlere ve bunların riyazet ve tezkiye yoluyla herhangi birisi tarafından kazanılabileceğine ilişkin açıklamalarına yer verilmişti. Dolayısıyla kâmil insan eğitim modelinin öngördüğü bazı ahlaki yeterlik ve becerilerin bir kısmının, dini temelli olmayan ahlak eğitiminde de kazandırılacağı söylenebilir.

Son olarak kâmil insan eğitim modeli, öğrencilere sunulabilecek ahlaki bir mentorluk hizmeti sayesinde öğrencilerde ahlaki bir farkındalık oluşturulmasına, böylece okul ahlaki atmosferinin olumlu yönde değiştirilmesine katkı sunabilir. Daha önce de ifade edildiği üzere, bu model kişinin gönüllüğü esasına dayanır ve bu eğitim sürecine devam etmek istemeyen bir kişi eğitimi terk edebilir. Diğer taraftan bu eğitimde rehberlik edecek kişinin de gönüllü sorumluluk üstlenmesi önemlidir. Zira öğrenci ve danışman arasında sağlıklı bir sevgi ve güven bağı, ancak bu temel üzerine kurulabilir.

Ayrıca bu eğitimin vazgeçilmez unsurlarından birisi de sıkı ve yakından takiptir. Bu çerçevede bu eğitimi almak isteyen öğrencilerle kurulabilecek küçük gruplarla bu eğitime başlanabilir. Bu özellikleri dikkate alındığında söz konusu eğitim modelinin, bir anlamda danışan-danışman etkileşimine dayanan psikolojik danışma veya günümüzde yaygınlaşan koçluk sistemi ile büyük benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla böyle bir eğitimin, zorunlu okul programı dışında, seçmeli dersler kapsamında ya da isteğe bağlı olarak okul vakitleri dışında uygulanmasının daha işlevsel olabileceği ve bu eğitime tabi öğrencilerin yakından takip edilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Kâmil insan eğitim modelinin yukarıda sunabileceği fırsatların yanında onun eleştirilebileceği bir takım sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar kuramsal ve uygulamaya dönük sınırlılıklar şeklinde ele alınabilir. Söz konusu modelin kuramsal açıdan ilk sınırlılığı, en temelde onun Kara'nın (2008: 137) da ifadesiyle resmî ideolojinin üzerinde baskı kurduğu ve kamuoyunun menfi bir tutum oluşturduğu tekke ve tarikat konusuyla yakından ilişkili olmasıdır. Bunun yanına tasavvufa karşı olan bazı dindarların ve dini ve tasavvufî her şeye karşı büyük bir antipati duyan bazı kişilerin önyargıları da eklendiğinde, hiç kuşkusuz söz konusu modelin tartışmaya sunulması bile büyük bir tartışmayı beraberinde getirecektir. Ancak burada bu modelin tasavvufa yöneltelen eleştirilerden ve isnat edilen olumsuz niteliklerden arî olduğunu, ayrıca modeldeki zühd gibi bazı tasavvufî kavramların Kur'an ve sünnete aykırılık göstermeyecek şekilde ahlaki yeterliklere dönüştürüldüğünü ifade etmek gerekir. Bununla birlikte söz konusu modelin gönüllülük esasına dayanması, herhalde farklı dünya görüşlerine sahip insanların çekinceleri konusunda bir çözüm olabilir.

Kâmil insan eğitim modelinin kuramsal açıdan ikinci sınırlılığı, tasavvuf geleneği içerisinde ayrılmaz bir bütün olarak düşünülen hal ve makam olarak isimlendirilen

niteliklerin, bir noktada parçacı bir yaklaşımla birbirinden ayrılmış olmasıdır. Bu modelde makam kavramı, yeterlik-beceri kavramı ile benzerliği bakımından ahlaki yeterliklere dönüştürülmüştür. Bu yönüyle değerlendirildiğinde geçici duygusal durum olarak açıklanan haller, kâmil insan eğitim modelinde göz ardı edilmiştir. Buna karşın söz konusu hallerin vehbî olmaları yönüyle, deneyimleyenin yaşadığı manevi derinliğe bağlı olarak modelde geçen ahlaki yeterliklerin kazanılması sonucunda hissedilmesi mümkün olabilir. Şüphesiz bu durum sübjektif bir mahiyet arz etmektedir.

Diğer taraftan bu çalışmada tasavvufi makamlar, bir gruplandırmaya tabi tutulmuş ve her bir boyut kapsadığı özellikler doğrultusunda isimlendirilmiştir. Makamların hemen hepsinin, geçişkenlik göstermesi ve çoğu zaman birbiriyle etkileşim halinde olmasından dolayı, çalışmada sunulan tasnifin birtakım problemleri barındırdığını ifade etmek gerekir. Diğer taraftan elde edilen boyutların isimlendirilmesinde de birtakım sıkıntılardan söz edilebilir. Zira boyut isimleri günümüz Türkçesi ile; makam isimleri Arapça ile isimlendirilmiştir. Bu durum, söz konusu makamların Türkçe ile adlandırılmasında, anlamının daralabileceği ve günümüz Türkçe'sinde tam karşılığı olmaması gibi sebeplerden kaynaklanmıştır.

Kâmil insan eğitim modelinin kuramsal yönden üçüncü bir sınırlılığı da, Göztepe'nin (2006: 457-496) yardımcı makamlar olarak ifade ettiği zikir, halvet, uzlet ve mücâhede gibi tasavvufi eğitimin önemli araçlarını oluşturan hususların kâmil insan eğitim süreci kapsamında değerlendirilmemiş olmasıdır. Söz konusu kavramların, pek tabiidir ki okul sürecinde ve günümüz toplum hayatında uygulamaya geçirilebilmesi pek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte kişinin kendi bilgi ve ilgisi çerçevesinde bu araçlardan istifade edebilmesi ayrıca düşünülmesi gereken bir husustur. Bu noktada bu eğitim sürecinin başında söz konusu kavramlar hakkında ilgililerin bilgilendirilmesi, bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

Kâmil insan eğitim modelinin uygulamaya dönük olarak birinci sınırlılığı, okullardaki eğitim sürecinde makamların manevi boyutuna ilişkin derinliğin ne düzeyde yaşanabileceğine ilişkindir. Daha çok öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanan, sınırlı bir ortak zaman geçirilen ve ağırlıklı olarak resmi bir mahiyet taşıyan okul ortamının, ahlaki meziyetlerin kazanılmasındaki manevi duyguların yaşanılmasını ne derece temin edeceği tartışmalıdır. Öte yandan öğretmen-öğrenci arasında kurulması beklenen sevgi ve güven

de bu manevi derinliği etkileyebilecek hususlardandır. Burada hissedilen manevi duygular ve hazlar, söz konusu ahlaki hususiyetlerin devamlı yaşanması ve sonraki süreçlere geçilebilmesi açısından motive edici bir mahiyet arz etmektedir. Dolayısıyla bu eğitimde manevi-duygusal boyutun göz ardı edilmemesi önemlidir. Bununla birlikte öğrencinin okul dışında gerçekleştirebileceği bazı etkinliklerle veya gezi, gözlem veya proje uygulamalarıyla, ahlaki yeterliklere ilişkin manevi derinliği yaşayabilmesi sağlanabilir.

Kâmil insan eğitim modelinin uygulama açısından ikinci sınırlılığı, kurumsal yönü itibariyle günümüzde bu eğitimin okullarda nasıl ve kim tarafından sunulacağı ve danışmanlık hizmetinin karşılığının nasıl belirleneceği hususudur. İlk olarak bu eğitim modeli, öğretmen açısından ciddi bir formasyonu gerekli kılmaktadır. Zira söz konusu modelde öğretmenin en başta modelin arka planını anlaması, bunun boyutlarının farkına varması, belirlenen ahlaki yeterlikler konusunda rol model olması, öğrencinin yaşayabileceği sıkıntıları aşması için rehberlik yapabilmesi ve ona yardımcı olacak çözümler sunabilmesi önemli bir gerekliliktir. Diğer taraftan bu eğitim, benimsenen uygulamaya göre ders içi ve/veya dışı sorumluluk üstlenmeyi gerekli kılacaktır. Kuşkusuz bu durum, öğretmenlerin bu konuda kuramsal ve uygulamaya dayalı eğitimler almasını gerektirmektedir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin böyle bir eğitim aldıklarını veya bu yetkinliğe sahip olduklarını söylemek mümkün değildir. Ayrıca bu konuda kaynak sağlayabilecek öğretmen yetiştirme programlarında da, bu yeterliği kazandırabilecek bir ders bulunmamaktadır. Dolayısıyla böyle bir modelin uygulamaya geçirilebilmesi için, öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde bu yönde eğitilmeleri de önemli bir ihtiyaç olarak düşünülebilir.

Kâmil insan eğitim modelinin uygulama açısından üçüncü sınırlılığı ise, bu eğitimin, hangi branştaki öğretmenlerin uhdesine verileceği de diğer bir tartışma konusudur. Bir diğer sınırlılık da, üstlenilecek bu dersten dolayı öğretmene tahakkuk edecek ücretin nasıl belirleneceği hususudur. Kuşkusuz bu ders, seçmeli bir ders olarak programa eklenirse, dersi kimin okutacağı ve bunun karşılığı konusunda bir problem kalmayacaktır. Zira bu durumda ders adına uygun bir şekilde “Din, Ahlak ve Değerler” seçmeli ders grubu içerisine eklenebilir ve din dersi öğretmenlerinin uhdesine bırakılabilir.

## SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

### Sonuçlar

Ahlak eğitiminin, hemen her toplumda bireyleri ahlaklı kılma amacına hizmet etmesi beklenir. Bu noktada öğrencileri ahlaki olgunluğa ulaştıracak bir ahlak eğitiminin nasıl olacağı sorusuna cevap bulmak önemlidir. Bu soruya cevap bulabilmek ve ahlak eğitiminin felsefi temellendirilmesini yapabilmek adına, ahlaki olgunluk kavramı ile ilgili literatürde yer alan çalışmalardan ulaşılan veriler, bütünleştirici ve kuramsal değerlendirme doğrultusunda irdelenmiştir. Çalışmada ilk olarak, ilgili literatürden hareketle ahlaki olgunluk kavramının temel çerçevesi belirlenmiştir. Daha sonra ahlak eğitiminde beceri kazanma sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceği ve beceri merkezli ahlak eğitimi programının nasıl olacağı konuları ele alınmıştır. Ayrıca ahlaki olgunluğun farklı eğitim felsefelerindeki yansımalarının görülebilmesi açısından Almanya'nın Hessen eyaletindeki okullarda uygulanan beceri merkezli Ahlak dersi (Ethikunterricht) öğretim programı incelenmiş ve ülkemizdeki DKAB dersi kapsamında sunulan ahlak öğretim programı ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra bu kavramdan hareketle ahlak eğitiminde kazandırılacak ahlaki yeterlik ve beceriler belirlenmiş ve bu becerilerin öğretime dayanan "kâmil insan eğitim modeli" ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu kuramsal eğitim modelinin, toplumumuzun sahip olduğu kültürel mirası dikkate aldığı ve aynı zamanda günümüz eğitim sistemine uygulanabileceği söylenebilir. Bu genel açıklamalardan sonra çalışmada yapılan literatür değerlendirmesi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ahlak eğitiminde üç ana eğitimsel yaklaşımın egemen olduğu görülmektedir. Erdem merkezli ahlak eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk, erdemlerin ilgili durumlarda bilinçli ve istemli bir şekilde ve düşünmeksizin yapılacak derecede karakterde yerleşmiş olması olarak anlaşılmıştır. Ödev ahlakını benimseyen yaklaşımlarda ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki yargı yeteneklerini kullanarak evrensel düzeyde kabul görebilecek bir muhakemeye ulaşması ve buna uygun davranış geliştirmesi olarak değerlendirilmiştir. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarında ise ahlaki olgunluk, kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kazanması olarak düşünülmüştür. Bu çerçevede değerlendirildiğinde farklı ahlak eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk kavramının değişik şekillerde anlaşıldığı görülmektedir.

Söz konusu yaklaşımlarda, ahlakın farklı boyutlarına işaret eden niteliklerin kazanılmasına vurgu yapıldığı görülür. Ahlak eğitimi yaklaşımlarının tarihi ve felsefi dönüşümü dikkate alındığında, ahlaki olgunluk tanımlarındaki vurgunun ahlaki erdemini edinilmesinden ahlaki becerilerin kazanılmasına doğru bir değişim gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durumdan hareketle, gerek ahlak eğitiminin amaçlarının tutarlı bir şekilde ortaya konulması açısından kavram çalışmada yeniden tanımlanmıştır.

Söz konusu kavrama ilişkin ortaya çıkan bu dönüşüm ve yeni kavrayışlar dikkate alındığında, ahlaki olgunluk kavramı “*kişinin ahlaki davranışının ortaya çıkış sürecinde rol oynayan akli, duygusal ve davranışa dönük becerileri bir bütünlük içerisinde geliştirmesi suretiyle, benimsenen ahlak anlayışına uygun tavır geliştireceği bir yetkinleşme sürecidir.*” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımda, ahlaki becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılmasına ve ahlaki olgunlaşmanın bir yetkinleşme süreci olduğuna vurgu yapılmıştır.

Ahlaki olgunluğun bu şekilde tanımlanması, benimsenen ahlak anlayışına göre ahlaki becerilerin belirlenmesine ve böylece somut ahlaki çıktılarının ortaya konulmasına imkân sunabilir. Ayrıca bu beceriler, kazanılabilir özellikleri ifade etmesinden dolayı ahlaki olgunluğun okul programları vasıtasıyla öğretilbilmesine olanak tanıyabilir.

Bu çalışmada ortaya konulan ahlaki olgunluk anlayışının ahlak eğitimine uyarlanmasında, söz konusu kavramın felsefi alt yapısı ile beceri merkezli eğitim yaklaşımının tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Zira beceri merkezli yaklaşım, temelde okul hayatıyla sınırlandırılacak hedefleri aşarak, çocuğun toplum içerisinde değerli ve sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi ve toplumda var olabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri kazandırmaya odaklanır. Ayrıca bu yaklaşımda, çocukların belirli alanlarda bilgi sahibi kılmasının ötesine geçilerek, bunları kendilerine mal edebilmeleri ve bunları gerçek yaşam durumlarında bir sorunu çözerken etkili bir şekilde kullanabilmeleri önemlidir.

Beceri merkezli bir ahlak eğitiminin, çocukta ahlaki olgunluğu oluşturan yeterlik ve becerilerin etkin bir şekilde geliştirilmesine ve onun hayatta karşılaşılabileceği ahlaki problemleri ustaca çözmeye katkı sunabileceği öngörülebilir. Diğer taraftan ahlak eğitiminde beceri merkezli öğrenme, öğrencilerin ahlaki değerlerden ziyade, ahlaki becerileri kazanmalarını hedefler. Beceri merkezli ahlak eğitimi yaklaşımı, günümüzde

sıkça tartışma konusu edilen ahlakın/değerlerin kaynağı, hangi değerlerin öğretileceği, hangi derste öğretileceği vb. hususların çözülmesinde bir önemli fırsatlar sunabilir.

Beceri merkezli bir ahlak eğitiminde, ahlaki yeterlik ve becerilerin toplumun kendi tarihi, sosyal, kültürel ve ilmi birikiminden beslenmesi önemlidir. Çalışmada ahlaki beceri kavramı ile tasavvuftaki makam kavramı arasında bir ilişki kurulmuştur. Zira her iki kavramda da ahlaki niteliklerin kişinin kendi çabası doğrultusunda kazanılması ve kalıcı bir haslet haline dönüştürülmesi önemlidir. Bu benzerlikten hareketle çalışmada, Abdülkerim Kuşeyrî'nin Risâle'sinde ortaya koyduğu 31 adet makam, ahlaki yeterlik ve becerilere dönüştürülmüştür.

Kuşeyrî'nin eserinde yer verdiği 31 adet makam, kapsadıkları anlam ve beceriler açısından değerlendirilerek bir gruplandırmaya tabi tutulmuştur. Buna göre 6 boyutlu ve 31 ahlaki özelliği kapsayan bir tasnif ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar özkabul, özdenetim, içsellik, kararlılık, bilgelik ve dışadönük boyuttur. Her bir boyut da yine kapsadığı ahlaki niteliklere ve diğer tasavvuf eserlerindeki sıralamalara göre bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmada elde edilen bu boyutların, Kuşeyrî'nin anlayışı doğrultusunda bir kâmil insan kavramının teorik yapısını oluşturduğu kabul edilmiştir. Bu noktadan hareketle, bu nitelikleri kazandıracak bir ahlak eğitiminin, kâmil insan eğitim modeli olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

Kâmil insan eğitim modeli, kişilere çalışmada ortaya konulan ahlaki yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen bir anlayışı benimser. Ahlaki olgunluk ise, belirlenen bu ahlaki yeterlikleri kazanmayı ve kazanılan bu niteliklerin de muhafaza edilmesi doğrultusunda ortaya konulan çabayı ifade eder. Bu açıdan değerlendirildiğinde kâmil insan eğitim modelinin, beceri merkezli eğitim yaklaşımıyla büyük oranda uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Yine bu modelde yer alan ahlaki nitelikler, kişilere kazan(dır)ılabilir ve aktarılabilir nitelik arz eder. Bu yönüyle modelin ortaya koyduğu ahlaki nitelikler, farklı anlayışa dayanan ahlak eğitimi programları için yararlanılabilecek ahlaki yeterlik ve beceriler de sunmaktadır. Ayrıca kâmil insan eğitim modeli, bireyin gelişimsel özelliklerini parçacı değil, bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda bilgi, duygu, söz ve düşünce birlikteliği ile birlikte insanın dini-ahlaki gelişimine birlikte katkı sunabilir. Bunlara ilave olarak kâmil insan eğitim modeli, bireyin gelişiminde



aşamalılığı ilke edinir. Buna göre kişilerin ahlaki yeterlikleri sırasıyla kazanması önemlidir.

Kâmil insan eğitim modeli, İslam ahlakını temele alan ve kişi/birey merkezli bir ahlak eğitimini benimser. Bu açıdan değerlendirildiğinde söz konusu modelin, toplumun ahlak anlayışının beslendiği önemli bir kaynakla tutarlılık arz ettiği söylenebilir. Ortaya konulan model, temelde tek tek bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırarak toplumun ahlaken olgunlaşmasını hedefler. Bununla birlikte söz konusu modelde bireyin ahlaki olgunlaşması öncelenmiştir. Kişi merkezliliğine yönelik bu vurgusundan dolayı da bu eğitim modelinin gönüllülük esasına göre sunulması önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde söz konusu modelin, kişilerin ahlaki olgunlaşmaları sürecinde onların içsel motivasyonlarını artıracakı söylenebilir. Kâmil insan eğitim modeli, kişilerin hem dini ve ahlaki yönden; hem de bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden olgunlaşmasını hedefler. Kâmil insan eğitim modelinin kişiye ilişkin son özelliği de öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşimi ve bağlanma duygusunu gerekli kılmadır. Bu bağlamda öğretmenin öğrenci ile resmi bir iletişimden ziyade daha samimi ve model olacağı bir etkileşim başlatması hayati öneme sahiptir.

Kâmil insan eğitim modelinin ahlak eğitimine sunabileceği fırsatlar olmakla birlikte, taşıdığı bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Buna karşın söz konusu model, sınırlılıkları giderilerek ya da en aza indirilerek örgün eğitimde seçmeli bir ders kapsamında, yaygın din eğitimi kurumlarında ve vakıf veya dernekler bünyesinde uygulanabilir.

### **Değerlendirme**

Yukarıda bahsedilen sonuçlardan hareketle çalışmada önerilen kâmil insan eğitim modelinin diğer ahlak eğitimi modelleri ve çalışmalar arasındaki yerine yönelik olarak şu değerlendirmeler yapılabilir:

Bir eğitimsel modelin güçlü bir kuramsal alt yapıya ve uygulamadan elde edilen verilere dayanması, onun tutarlı bir sağlam zemin üzerine oturması bakımından önemlidir. Kâmil insan eğitim modeli, Kuşeyrî'nin tasavvuf anlayışına ve tasavvufî makamlara ilişkin görüşlerine dayanmaktadır. Kuşeyrî, bahsedilen makamları, diğer sûfilerin yaşadığı tecrübeleri aktarmak suretiyle ele almakta, böylece makamları yaşanmış deneyimlerle açıklamaktadır. Ayrıca çalışmada geliştirilen kâmil insan eğitim modeli, tasavvuf

düşüncesinde kişilerin ahlaki gelişiminde takip edilen yol ve yöntemlere, yüzyıllardır varlığını sürdüren teorik bilgilere ve uygulama deneyimlerini dikkate almaktadır. Diğer taraftan ahlak eğitiminde yaygın bir üne sahip olan karakter eğitimi, rasyonel ahlak eğitimi ve bütüncül ahlak eğitimi gibi yaklaşımlar, köklü ve tarih içerisinde geliştirilerek aktarılan felsefi bir temele dayanmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, kâmil insan eğitim modelinin üzerine kurulduğu kuramsal temele ilişkin olarak, onun sağlam bir teorik-felsefi yapı üzerine inşa edildiği söylenebilir.

Çalışmada sunulan kâmil insan modeli, özkabul, özdenetim, içsellik, kararlılık bilgelik boyutları ve dışadönük boyut olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Burada bahsedilen altı yeterlik alanının gerek Lickona'nın (1991b) ahlaki olgunluk şemasında sunduğu ahlaki bilgi, duygu ve davranış boyutları ile; gerek Kohlberg'in (1995) ortaya koyduğu ahlaki muhakeme yeterlikleri ile; gerekse Narvaez'in (2006) bütüncül ahlak eğitiminde sunduğu ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış boyutları ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Kâmil insan modelinin kapsadığı ahlaki yeterliklere ilişkin olarak; sabır, kanaat, hayâ, fütüvvet, hürriyet, feraset, sıdk, tevâzû gibi ahlaki yeterliklerin de işaret edilen ahlak eğitimi yaklaşımları ile ortak olduğu ifade edilebilir.

Kâmil insan eğitim modeli, kişilerde dini ve ahlaki yönden ve bilgi, duygu ve davranış açısından bütüncül bir gelişimi hedefler. Söz konusu model ahlaki bilgi, duygu ve davranışa yönelik yaptığı bütüncül vurgu açısından değerlendirildiğinde, onun hem Lickona'nın (1991a) ve Narvaez'in (2006) bütüncül yaklaşımları ile hem de Kohlberg'in (1995) geliştirdiği adil topluluk okulları anlayışı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kâmil insan modelinin eğitimsel süreçlerde uygulanmasına ilişkin olarak; yukarıda bahsedilen hemen her ahlak eğitimi yaklaşımı, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayacak, onların ahlaki ilkeyi, beceriyi ve değeri keşfetmesine katkı sunabilecek öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden yararlanılmasına vurgu yapar. Böylece öğrencinin özdenetim ve ahlaki muhakemeyi kazanması amaçlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde kâmil insan eğitim modelinde de öğrencilerin ahlaki olgunluğu kendi deneyimlerin içsel yolculuklarından hareketle kazanmaları ve kazandıkları ahlaki yeterlikleri hayatları boyunca etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

Kâmil insan eğitim modelinde sunulması beklenen mentorluk hizmetine ilişkin olarak; hem Amerika'da uygulanan karakter eğitimi uygulamalarında, hem Kohlberg'in geliştirdiği adil toplum okullarında, hem de Lickona'nın ve Narvaez'in önerdiği bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarında bahsedilen mentorluk hizmeti, merkezi bir konuma sahiptir. Ayrıca kâmil insan eğitim modelinde öğretmenlerden beklenen ahlaki örneklik ve model olma hususu da Walker'in (2002) sunduğu ahlaki örneklik anlayışıyla paralellik arz etmektedir. Kâmil insan eğitim modelinde önerilen mentor ile öğrenci arasındaki ilişki ile esasında öğrenciye örneklik sunacak bir rol modelliğinin tesis edilmesi düşünülmektedir. Bu bağlamda burada kurulabilecek böyle bir mentorluk hizmeti ile öğrencinin ahlaki gelişiminin izlenmesi hedeflenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de kâmil insan eğitim modelinin çağdaş ahlak eğitimi yaklaşımları ile tutarlı bir yapı arz ettiği söylenebilir.

### **Öneriler**

Bugünün ahlak eğitiminde düşünülmesi gereken öncelikli husus, çocuklara hangi ahlaki değerlerin kazandırılacağı değil, programın hangi temel ahlaki becerileri öğrencilere kazandırması gerektiğinin ortaya konulmasıdır. Bu noktada yukarıda işaret edilen sonuçlardan hareketle, ilgili paydaşlara şu önerilerde bulunulabilir:

Beceri merkezli öğrenme, Türkçe literatürde hem genel eğitim hem de ahlak eğitimi bağlamında henüz oldukça yeni bir mahiyet arz etmektedir. Bu bağlamda konunun, eğitimbilimlerinin hemen her alanında çalışılması büyük önem arz etmektedir. Yine bununla ilişkili olarak beceri merkezli öğrenmeye uygun öğretim programlarının sağlam bir temel üzerinde gerçekleştirilmesi açısından, bu konuda önemli bir teorik alt yapının oluşturulmasına acil ihtiyaç vardır.

Beceri merkezli öğrenmeye uygun öğretim programları hazırlanırken, hem programlar üzeri hem de alana özgü yeterlik ve becerilerin belirlenmesi önemlidir. MEB tarafından 2017 yılında hazırlanan programlar dikkate alındığında, doğrudan ahlak öğretiminin sunulacağı (henüz taslak olarak yayınlanan) din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında ahlak alanına özgü herhangi bir yeterliğe yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim politikacılarının odaklanmaları gereken bir problem alanı da bu derste kazandırılacak ahlak alanına özgü yeterlik ve becerilerin eklenmesi hususudur. Çalışmada önerilen kâmil insan modeli kapsamında yer alan ahlaki nitelikler, eğitim

programcısı ve politikacılarına, belirlenecek ahlaki yeterlikler konusunda bir bakış açısı sunabilir.

Okullarda sunulan değerler eğitiminin, hem kapsamı hem de hedefleri itibariyle öğrencileri ahlaken olgunlaştırma konusunda yeterince katkı sunamadığı gözlenmektedir. Kuşkusuz bu uygulamalara dönük beklentilerin gerçekleşme durumu ve yaşanan sıkıntılar farklı çalışmalarla ortaya konulacaktır. Bu bağlamda MEB, okullarda hem ahlaki olgunluk amacının gerçekleştirilebilmesi hem de çocukların dini ve ahlaki bilgi yanında duygu, tutum ve davranış kazanmalarını isteyen velilerin beklentilerinin karşılanabilmesi için, kâmil insan eğitim modelini benimseyen, onların belirtilen özellikleri geliştirmelerine katkı sunabilecek seçmeli din ve ahlak derslerini işe koşabilir.

Çalışmada ortaya konulan iki husus açısından MEB'in hizmet öncesi eğitim olanakları oluşturması önem arz eder. Bu bağlamda öncelikle MEB, öğretmenleri 2017 yılı içerisinde program güncellenmesinde önemli bir vurguya sahip olan beceri merkezli eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmeye yönelik eğitim faaliyetlerini ivedilikle başlatmalı ve yaygınlaştırmalıdır. Diğer taraftan ahlak eğitiminde beceri merkezli yaklaşımın nasıl işleyeceği konusunda, bu eğitimin sunulmasında görev alan öğretmenlerin bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Diğer taraftan başta Diyanet İşleri Bakanlığı olmak üzere farklı vakıf ve dernekler de yaygın eğitim kapsamında kâmil insan eğitim modeline dayanan bir ahlak eğitimi programı uygulayabilirler. Böylece yaş konusunda karşılaşılabilecek sınırlılıklar da bertaraf edilebilir. Kuşkusuz böyle bir eğitim aynı şekilde ilgili kurum veya kuruluşların personellerinin de eğitilmesi ihtiyacını ortaya çıkaracaktır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan birisi de, ahlaki olgunluk kavramının süreç odaklı bir gelişimi öngörmesidir. Bu bağlamda çalışmada, ahlaki olgunluk kavramı ile ilgili çalışmalar yapanlara yönelik olarak, geliştirecekleri ahlaki olgunluk ölçeklerinde bu hususu dikkate almaları önerilmektedir. Ayrıca çalışmada önerilen kâmil insan eğitim modelinde ortaya konulan ahlaki yeterlik ve bunlara ilişkin boyutlar, ahlaki olgunluk ölçeği geliştirilmesi ile meşgul olan araştırmacılara genel bir çerçeve sunabilir. Bu bağlamda önerilen model, hazırlanacak bir envanterle uygulandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilebilir. Böylece istatistiki testlerle de desteklenen olgun (kâmil) insan ölçeği, ilgili alanın istifadesine sunulabilir.

Çalışmada önerilen kâmil insan eğitim modeli, kuramsal bir temel sunmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte söz konusu modelin, eğitim programları ile bütünleştirilebilmesi açısından, uygulamaya dönük sonuçlara ve değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda kâmil insan eğitim modeline yönelik hazırlanacak eğitim programları ile bu modelin pilot çalışmalarının yapılması önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara, bu modelin okullarda uygulanmasına dayanan çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.

Yine çalışmada Abdülkerim Kuşeyrî'nin anlayışından hareketle önerilen kâmil insan eğitim modeli, kuşkusuz bu konuda bir ilk adım olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle söz konusu model, farklı sûfi düşünürlerin görüşleri doğrultusunda geliştirilmeye ve eğitimsel uygulamalar doğrultusunda güncellenmeye açıktır. Bu bağlamda ileri araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılara, farklı düşünürlerin anlayışına dayanan yeni modeller ortaya koymaları veya bu çalışmada önerilen olgun insan modelini ve eğitimsel modeli geliştirmeleri önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

### *Kitaplar*

- Abdüsselam, İ. (2006). *Mârifet Ağacı*. S. Yaşasın ve M. H. Varol (çev.). İstanbul: Dua Yay.
- Abdüsselam, İ. (2006). *İslâmî Hükümlerin Esas ve Hikmetleri*. İstanbul: İz Yay.
- Akseki, A. H. (2006). *Ahlak İlmi ve İslam Ahlakı*. A. A. Aydın (çev.), İstanbul: Yasin Yay. (orijinal baskı tarihi 1924).
- Âmirî, H. (2013). *Kitâbu'l-Emed ale'l-Ebed*. Y. Kara (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- Aristotle. (1955). *The Ethics of Aristotle: The Nichomachaen Ethics* (rev. ed.). J. K. Thomson (çev.). New York: Viking.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik*. S. Babür (çev.), Ankara: Ayraç Yay.
- Arslantürk, Z. ve H. E. Arslantürk (2016). *Uygulamalı Sosyal Araştırma. SPSS, Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulamaları* (6. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yay.
- el-Arûsî, M. (2000). *Netâicu'l-efkâri'l-kudsiyye fi meânî Şerhi'r-Risâleti'l-Kuşeyriyye*. A. M. Ali (tahk.), I-IV, Beyrut.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem Yay.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Bakır, K. (2012). *Demokratik Eğitim. John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: PegemA Yay.
- Bertrand, A. (2001). *Ahlak Felsefesi* (2. Baskı). H. Altıntaş (sad.). Ankara: Akçağ Yay.
- Bloom, P. (2015). *Bebeklerin Ahlaki Yaşamı*. E. Kardelen (Çev.). İstanbul: Verita Yay.
- Burnet, J. (2008) *Aristoteles: Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, İstanbul: Say Yay.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail. *el-Câmiu's-sahih*. I-IX. thk. Muhammed Züheyr b. Nâsir en-Nâsir. Beyrut: Dâru Tavki'n-Necât, 1422/2001.
- Câbirî, M. A. (2015). *Arap Ahlakî Aklı*. M. Çelik (çev.), İstanbul: Mana Yay.
- Carr, D. (1991). *Educating The Virtues*. London: Routledge.
- Carr, D. ve J. Steutel (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.

- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Ağaç Yay.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefeye Giriş* (6. Baskı). İstanbul: Say Yay.
- Chi, M. T. H., R. Glaser ve M. J. Farr (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (2001). *Zihin ve Dil*. Ahmet Kocama (çev.). Ankara: Ayraç Yay.
- Coan, R. W. (1977). *Hero, Artist, Sage, or Saint? A Survey of Views on what is Variously Called Mental Health, Normality, Maturity, Self-Actualization, and Human Fulfillment*. New York: Columbia University Press.
- Colby, A. ve L. Kohlberg (1987). *The Measurement of Moral Judgment. Theoretical Foundations and Research Validation* (Vol. I). New York: Cambridge University Press.
- Cürcâni, S. Ş. (1997). *Arapça Türkçe Terimler Sözlüğü (Ta'rifât)*. A. Erkan (çev.). İstanbul: Bahar Yay.
- Çağrııcı, M. (2012). *İslâm Düşüncesinde Ahlâk* (6. Baskı). İstanbul: DEM Yay.
- Çamdibi H. M. (1983). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. İstanbul: Han Neşriyat.
- Deci, E. ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yay.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri*. A. F. Oğuzkan (çev.). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve Eğitim* (2. Baskı). Ankara: OTDÜ Yay.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, D. M. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük* (23. Baskı). Ankara: Yazar Yay.
- DÖGM (2010a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- DÖGM (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- DÖGM (2017a). *Ortaokul Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı*. [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/17173525\\_TemelDiniBilgiler\\_Ortaokul\\_2017.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17173525_TemelDiniBilgiler_Ortaokul_2017.pdf) (12 Ekim 2017).

- DÖGM (2017b). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı. [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_10/10111846\\_PeygamberimizinHayatY\\_Ortaokul\\_YHO\\_2017.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/10111846_PeygamberimizinHayatY_Ortaokul_YHO_2017.pdf) (12 Ekim 2017).
- DÖGM (2017c). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı (4-8; 9-12. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/TaslakProgramlar.aspx> (20 Ağustos 2017)
- Draz, M. A. (2004). *Kur'an Ahlakı*. E. Yüksel ve Ü. Günay (çev.). İstanbul: İz Yay.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. Eş'as es-Sicistânî. *Sünen*. I-VII. thk. Şuayb el-Arnaût ve Muhammed Kamil Karabelli. Dımaşk: el-Mektebetü'l-asriyye, 1430/2009.
- Ekşi, H. ve A. Katılmış (2011). *Karakter Eğitimi*. Ankara: Nobel Yay.
- Ericsson, K. A. ve J. Smith (1991). *Toward a General Theory of Expertise*. NewYork: Cambridge University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Avrupa'da Okullarda Temel Yeterlikler Geliştirme: Politik Fırsatlar ve Zorluklar. Eurydice Raporu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145\\_TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145_TR.pdf) (16 Aralık 2016).
- Fahri, M. (2004). *İslam Ahlak Teorileri*. M. İskenderoğlu, A. Arkan (çev. ), İstanbul: Litera Yay.
- Fellsches, J. (1977). *Moralische Erziehung als politische Bildung*. Heidelberg: Quelle ve Meyer Verlag.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–77*. Brighton, UK: Harvester Press.
- Frankena, W. (2007). *Etik*. A. Aydın (çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gazzâlî, M. (2002). *İhyâ-u Ulûmi'd-Dîn*. A. Serdaroğlu (çev.), İstanbul: Bedir Yay.
- Gibbs, J. C., K. S. Basinger ve D. Fuller (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Gottlieb, P. (2009). *The Virtue of Aristotle's Ethics*. New York: Cambridge University Press.
- Gözütok, Ş. (2012). *Sûfî Pedagojisi, Tasavvufta Şahsiyet Eğitimi*. İstanbul: Nesil Yay.
- Gutmann, A. ve D. Thompson (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak (2. Baskı)*. İstanbul: Ötüken Yay.



- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yay.
- HKM (t.y.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe, Ethik*. Wiesbaden.
- HKM (t.y.b). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe, Ethik*. Wiesbaden.
- Herevî, A. E. (2008). *Menâzilü's-Sâirîn, Tasavvufta Yüz Basamak ve 'ilelü'l-Makâmât*. A. Tek (çev.). Bursa: Emin Yay.
- Hucvirî, A. (2016). *Hakikat Bilgisi, Keşfu'l-Mahcûb* (5. Baskı). S. Uludağ (hızl.). İstanbul: Dergah Yay.
- İbn Adî, Y. (2013). *Tehzîb'ül-Ahlak*. H. Kuşlu (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- İbn'ül-Arabî, M. (2009). *Hakikat Yolcusuna Kılavuz, Allah Yolundaki Müride Nasihatler* (4. Baskı). B. Özalp (çev.). İstanbul: Hayykitap.
- İbn-i Miskeveyh (2013). *Tehzîb'ül-Ahlak*. A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu (çev.), İstanbul: Büyüyen Ay Yay.
- İhvân-ı Sâfâ (2012). *Risaleler* A. Kahraman (çev. ed.), İstanbul: İdea-Ayrıntı Yay.
- Institut für Qualitaetsentwicklung. (2011). *Leitfaden, Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum. Sekundarstufe I*. Deutschland: Werbedruck GmbH Horst Schreckhase.
- İstanbulî, İ. M. (2015). *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*. S. Çınar (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- Kanad, F. (1963). *Pedagoji Tarihi I* (4. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kant, I. (1987). *Critique of Judgment*. Werner S. Pluhar (çev.). Indianapolis, IN: Hacklett Publishing Com.
- Kant, I. (2009), *Eğitim Üzerine*, A. Aydoğan (çev.), İstanbul: Say Yay.
- Kara, M. (1999). *Din, Hayat, Sanat Açısından Tekkeler ve Zaviyeler* (4. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.
- Kara, M. (2006). *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi* (7. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.
- Karademir, E. (2017). *Örnek ve Uygulama Destekli Fen Öğretiminde Disiplinlerarası Beceri Etkileşimi*. Ankara: PegemA Yay.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Kâşânî, A. (2008). *Elf Makâm. Menâzilü's-Sâirîn, Tasavvufta Yüz Basamak* içinde. A. Tek (çev.). Bursa: Emin Yay.

- Kâşânî, A. (2015). *Tasavvuf Sözlüğü* (4. Baskı). E. Demirli (çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. ve H. Meydan (2014). *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yay.
- Kaymakcan, R., S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.). *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Dem Yay.
- Kâzerûnî, A. (2014). *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*. M. Demir, G. Şensoy (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- Kelâbâzî (1979). *Doğuş Devrinde Tasavvuf, Ta'arruf* (2. Baskı). S. Uludağ (hzl.), İstanbul: Dergah Yay.
- Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*. F. Kanad (çev.). Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Kılıç, R. (2005). *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Kınalızâde, A. Ç. (2012). *Ahlak-ı Âlâî* (2. Baskı). M. Koç (haz.), İstanbul: Klasik Yay.
- Kindî (2012). *Üzüntüden Kurtulma Yolları*. M. Çağrııcı (çev.), Ankara: Diyanet Vakfı Yay.
- Klieme, E., vd. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. (Bildungsforschung Band 1). Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moral Entwicklung*. W. Althof (Her.), Sinzheim: Suhrkamp.
- Kreeft, P. (1992). *Back to Virtue: Traditional Moral Wisdom for Modern Moral Confusion*. San Francisco: Ignatius Press.
- Kuşeyrî, A. (1991). *Tasavvuf İlmine Dair Kuşeyrî Risâlesi* (3. Baskı). S. Uludağ (çev.). İstanbul: Dergâh Yay.
- Kuşeyrî, A. (2005). *Kuşeyrî Risâlesi*. M. Günyüzlü (Haz.). İstanbul: Yasin Yay.
- Kübrâ, N. (2015). *Tasavvufî Hayat, Usûlu Aşere, Risâle ile 'l-Hâîm, Fevâihu 'l-Cemâl* (4. Baskı). M. Kara (hzl.). İstanbul: Dergah Yay.
- Küçük, O. N. (2014). *Fusûsu 'l-Hikem ve Mesnevî'de İnsan-ı Kâmil*. İstanbul: İnsan Yay.
- Lickona, T. (1991b). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters*. New York: Touchstone.
- Lookwood, A. L. (2008). *The Case for Character Education: A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.

- Mandelbaum, M. (1969). *The Phenomenology of Moral Experience*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Maturana, H. R. ve Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: Reidel.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf) (16 Aralık 2016).
- Mengüşoğlu, T. (2010). *Felsefeye Giriş* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Mesleki Yeterlikler Kurumu (2015). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesi*. Ankara. tyc.gov.tr (20 Aralık 2016)
- Mulder, M. (2016). *Competence for Life: A Review of Developments and Perspective for the Future*. Wageningen: Wageningen University ve Research.
- Müslim, Ebû'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc en-Nisâbûrî. *Sahîhu Müslim*. I-V. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, t.y.
- Narvaez, D. ve L. Endicott (2001). *Nurturing Character in the Classroom. Ethical Sensitivity. Activity Booklet 1*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D. ve T. Bock (2001). *Nurturing Character in the Classroom. Ethical Judgement. Activity Booklet 2*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D. ve J. Lies (2001). *Nurturing Character in the Classroom. Ethical Motivation. Activity Booklet 3*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D. (2001). *Nurturing Character in the Classroom. Ethical Action. Activity Booklet 4*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Naîm, B. A. (2010). *İslam Ahlakının Esasları*. R. Kılıç (sad.). Ankara: TDV Yay.
- Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb. *es-Sünenü'l-kübrâ*. I-XII. thk. Hasan Abdülmün'im Şelebî. Beyrut: Müessesetü'r-risâle, 2001.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (4. Baskı). S. Özge (çev.). İstanbul: Yayınodası Yay.
- Neumann, I. (2011). *Beyond Physics Content Knowledge: Modeling Competence Regarding Nature of Scientific Inquiry and Nature of Scientific Knowledge*. Berlin: Logos Verlag.

- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>  
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1481878605&id=id&acname=guest&checksum=98ABF841F7146978F113FE34F57AB524> (16 Aralık 2016).
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>  
<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> (16 Aralık 2016).
- OECD. (2016). *PISA-2015-Results-in-Focus*. Paris: PISA OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (16 Aralık 2016).
- OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: PISA OECD Publishing. <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264255425-en.htm> (16 Aralık 2016).
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Oktay, A. S. (2005). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Âlâî*. İstanbul: İz Yay.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen – Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Özlem, D. (2004). *Etik -Ahlâk Felsefesi-*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Paechter, M., M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach ve W. Weirer (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Peters, J. (Ed.). (2013). *Aristotelian Ethics in Contemporary Perspective*, New York and London: Routledge.
- Peterson, C. ve M. E. P. Seligman (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press / Washington, DC: American Psychological Association.
- Pieper, A. (2011). *Etiğe Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Pojman, L. P. (2006). *Ethics, Discovering Right and Wrong* (5. Bas.), Belmont: Thomson Wadsworth.
- Râzî, E. (2011). *Ruh Sağlığı*. H. Karaman (çev.), İstanbul: İz Yay.
- Rogoff, B. ve J. Lave (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rusnak, T. (Ed.) (1998). *An Integrated Approach to Character Education*. California: Corwin Press.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Ryan, K. ve K. E. Bohlin (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salganik, L. H. ve D. S. Rychen (Ed.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe ve Huber.
- Salganik, L. H, D. S. Rychen, U. Moser ve J. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.
- Serrâc, E. Nasr T. (1996). *el-Lüma' İslam Tasavvufu*. H. K. Yılmaz (çev.), İstanbul: Altınoluk Yay.
- Spencer, H. (2009). *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*. M. Münir (çev.), İ. Balcı, S. Kaymakçı. Ö. F. Sönmez (hızl). Ankara: PegemA Yay.
- Sühreverdî, A. b. A. (1995). *Avârifü'l-maârif, Gerçek Tasavvuf*. D. Selvi (çev.), İstanbul: Umran Yay.
- Şengün, M. (2018). *Ahlaki Olgunluk - Ahlak Eğitiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yay.
- Tatlı, B. (2015). *Cibril Hadisi ve İslam Düşüncesine Yansımaları*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Taşköprülizâde A. (2014). *Ahlak-ı Adudiye Şerhi*. M. Arıcı (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- TEDMEM. (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa. *Sünenü't-Tirmizî*. I-V. thk. A. Muhammed Şâkir, M. Fuad Abdülbaki ve İ. Atve Ivaz. Kahire: Mektebeti ve Matbaati Mustafa el-Bâbî el-Halebî, 1395/1975.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yay.
- Tûsî, N. (2007). *Ahlak-ı Nâsirî*. T. Özakkaş (çev. ed.), İstanbul: Litera Yay.

- Ürkmez, A. (2010). *Ahlak Ekseninde Hadis*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Werhane, P. H., (1999). *Moral Imagination and Management Decision Making*, Newyork: Oxford University.
- Wilson, J. (1990). *A New Introduction to Moral Education*. London: Cassell.
- Yaran, C. S. (2011). *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*. İstanbul: Dem Yay.
- Yıldırım, A. (2000). *Tasavvufun Temel Öğretilerinin Hadislerdeki Dayanakları*. Ankara: TDV. Yay.
- Yıldırım, A ve H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yay.
- Yılmaz, H. K. (2010). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar* (13. Baskı). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- YÖK (Ocak 2009). *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (TYUYÇ). Ara Raporu. S.1. Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu ve Çalışma Grubu. tyyc.yok.gov.tr* (20 Aralık 2016).
- Yücel, H. Â. (1978). *İyi Vatandaş İyi İnsan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yay.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeyyâb, E. N. (1986). *Cedelü 'l-Ezdâd fi 'l-Ahvâl ve 'l-Mâkâmati 's-Sûfiyye, Dırâsât, XII.4, 201-202.*

### ***Sürekli Yayınlar***

- Akdoğan, A. (2004). Bireysel ve Toplumsal Hayatta Ahlaka Olan İhtiyaç ve İslam. *Ekev Academic Review*. 8.18, 179-194.
- Akot, B. (2013). Değerler Eğitimi Açısından İnsan-ı Kâmil Düşüncesi ve Günümüzde Karşılaşılan Zorluklar. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, 24.1, 56-70.
- Bakioğlu, F. ve R. Şahin (2014). Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7.29, 108-116.
- Battistich, V., D. Solomon, M. Watson, J. Solomon, E. Schaps (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Social Problemsolving Skills and Strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 10, 147-169.
- Brand, W., W. Hofmeister, T. Tramm (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung, Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *Berufs und –Wirtschaftspädagogik - Online*. 8. 1-21. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand\\_etal\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf) (02.10.2017)
- Caldwell D. F. ve D. J. Moberg (2007). An Exploratory Investigation of The Effect of Ethical Culture in Activating Moral Imagination. *Journal of Business Ethics*. 7, 193-204.
- Caraccio C., B. Benson, J. Nixon, P. Derstine (2008). From the Educational Bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills. *Acad Med*. 83, 761-767.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*. 41.3, 253-271.
- Cauffman, E. ve L. Steinberg (2000). (Im)maturity of Judgment in Adolescence: Why Adolescents May Be Less Culpable Than Adults. *Behavioral Sciences and the Law*. 18, 741-760.
- Cesur, S. ve M. S. Topçu (2010). Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10.3, 1657-1696.
- Comunian, A. L. ve U.P. Gielen (2006). Promotion of Moral Judgement Maturity Through Stimulation of Social Role-Taking And Social Reflection: An Italian Intervention Study. *Journal of Moral Education*. 35.1, 51-69.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 3.6, 55-97.

- Çetinkaya, B. A. (2005). İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9.2, 205-261.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1.1, 43-77.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlâkî Yargı Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1.2, 295-321.
- Çinemre, S. (2013). Bir Ahlak Eğitimcisi Olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22.1, 143-164.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12.28, 69-99.
- Demirkol, M. (2014) . İslam Ahlâk Felsefesinde Erdem Kavramı. *International Journal of Science Culture and Sport*. 1, 266-283.
- Durak, N. (2010). İslam Düşüncesinde Etik Bir İdeal Olarak “İnsan-ı Kâmil” Anlayışı. *International Journal Of Human Sciences*. 7.2, 105-124.
- Duran, M. S. (2017). Kant'ın Ödev Ahlakı Üzerine. *Temâşâ Felsefe Dergisi*. 6, 57-84.
- Edwards, R. (2016). Competence-based Education and the Limitations of Critique, *International Journal of Training Research*, 14.3, 244-255, DOI: 10.1080/14480220.2016.1254366.
- Elias, M. J., S. J. Parker, V. M. Kash, R. P. Weissberg ve M. U. O'Brien, (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and A View Toward Convergence. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 248-266.
- Ericsson, K. A. ve N. Charness (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Falkenberg, A.W. (2010). An İnternational Perspective on The Moral Maturity of Marketers. *Australasian Marketing Journal*. 18, 186-189.
- Field, A. (2014). Understanding the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Improve Ultrasound Training for Obstetrics and Gynaecology Trainees. *Ultrasound: Journal of the British Medical Ultrasound Society*. 22.2, 118–122. DOI:10.1177/1742271X14521125
- Göktaş, V. (2011). Tasavvufî Terbiye'nin Günümüz Din Eğitim-Öğretimine Sunabileceği İmkânlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52.2, 137-155.
- Gözübüyük Tamer, M. (2013). Yaşamboyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 3, 16-36.



- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2.1,1-9.
- Hardy, S. A., L. J. Walker, J. A. Olsen, J.E. Skalski ve J. C. Basinger, (2011). Adolescent Naturalistic Conceptions of Moral Maturity, *Social Development*. 20.3, 562-586. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2010.00590.x
- Hauser, M., F. Cushman, L.Young, R. K. Xing Jin, J. Mikh (2007). A Dissociation Between Moral Judgments and Justifications. *Mind ve Language*. 22.1, 1-21.
- Hébrard, P. (2013). Ambiguities and Paradoxes in a Competence-based Approach to Vocational Education and Training in France, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4.2, 111-127. DOI:10.3384/rela.2000-7426.rela9002.
- Holland, M. F. (1976). Effects of Moral Maturity and Essay Structure on Moral Persuasion, *Journal of Personality*, 44.3, 452-460.
- Kara, M. (2008). Tekke Eğitimi ve Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6.12, 107-138.
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 52.1, 209-238.
- Khan, K. ve S. Ramachandran (2012). Conceptual Framework for Performance Assessment: Competency, Competence and Performance in the Context of Assessments in Healthcare – Deciphering the Terminology, *Medical Teacher*. 34.11, 920-928, DOI: 10.3109/0142159X.2012.722707
- Koca, S. (2016b). Hadis Rivayetlerinde Ahlak Kavramı: Literal-Semantik Bir Analiz. *İslâmî Araştırmalar*. 27.2, 173-182.
- Kohlberg, L. ve R. H. Hersh (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*. 16.2, 53-59.
- Kole, J. J. (2009). Teaching Moral Competence to Professionals. Blessing or Curse?. D. J. Ruyter ve S. Miedema (Ed.). *Moral Education and Development. A Lifetime Commitment* içinde, Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers, 239-253.
- Konur, H. (1995). Makamlar ve Haller. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 319-328.
- Krebs, D. L., K. L. Denton, S. C. Vermeulen, J. I. Carpendale, A. Bush (1991). Structural Flexibility of Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61.6, 1012-1021.
- Kurt, H. (2013). Hâce Abdullah Ensârî'nin Tasavvuf Düşüncesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29.29, 195-225.

- Linhares, J. J., A. Dutra Bde, M.F. Ponte, L. F. Tofoli, P.C. Távora, F. S. Macedo, G.M. Arruda (2015). Construction of a Competence-based Curriculum for Internship in Obstetrics and Gynecology within the Medical Course at the Federal University of Ceará (Sobral Campus). *São Paulo Medical Journal*. 133.3, 264-270. (DOI: 10.1590/1516-3180.2014.0804872)
- Ma, H. K. (2012). Moral Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*. 2012.2012. doi:10.1100/2012/590163.
- Mason, A. (1990). Gilligan's Conception of Moral Maturity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20, 167-179, doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00181.x.
- Mathieson, K. (2003). Elements of Moral Maturity. *Journal of College and Character*, 4.5, <http://dx.doi.org/10.2202/1940-1639.1356> (06.02.2017)
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 07.1, 36-43.
- Miller, G.E. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, S63-S67.
- Minnameier, G. (2003). Ahlaki Gelişim Teorisinde Yarımardan Bütünlere: Yeni Bir Basamak Sınıflandırması Kohlberg'in Geçiş Basamakları Olarak Adlandırdığı Basamaklarla Nasıl Bütünleştirilebilir?. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1.1, 139-169.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*. 28.1, 1-14.
- Medeni, E. (2013). Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları -Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye'ye Uyarlanabilirliği-. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 13.2, 9-23.
- Moss, L. (1990). Ethical expertise and moral maturity: conflict or complement? *Philosophy ve Social Criticism*, 16.3, 227-235, doi: 10.1177/019145379001600305.
- Mulder, M., T. Weigel ve K. Collins (2007). The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States. A Critical Analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59.1, 65-85.
- Mulder, M. (2012a). Competence-based Education and Training, *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18.3, 305-314, DOI: 10.1080/1389224X.2012.670048
- Mulder, M. (2012b). Competence-based Education and Training-About Frequently Asked Questions, *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18.4, 319-327, DOI: 10.1080/1389224X.2012.692527.

- Nardi, P. M. ve R. N. Tsujimoto (1979). The Relationship of Moral Maturity and Ethical Attitude. *Journal of Personality*, 47.2, 365-377. doi:10.1111/j.1467-6494.1979.tb00208.x
- Nidich, R. J. ve ark. (2005). Moral Development and Natural Law, *Journal of Social Behavior and Personality*. 17.1, 137-149.
- Onur, B. (1979). Ahlak Eğitiminin Psikolojik Temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12.1, 1-13.
- Özköse, K. (2002). Zühd ve Sûfilerin Zühde Yükledikleri Anlam, Tasavvufta Dünyevileşmeye Tepkisel Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 6.1, 175-194.
- Pena A. (2010). The Dreyfus Model of Clinical Problem-Solving Skills Acquisition: A Critical Perspective. *Medical Education Online*. 15, 4846. <http://med-ed-online.net/index.php/meo> (27.02.2017)
- Philibert, P. J. (1982). Moral Maturity and Education Beyond Conventional Morality, *Review of Religious Research*. 23.3, 286-296.
- Polat, M. (2010). Küreselleşen Dünyada Değerler ve Eğitim Arasındaki Bağ: Değerler Eğitiminin Heterojenleşen Toplumda Birlikte Yaşamaya Ektisi. *Marife Bilimsel Birikim Dergisi*. 10.3, 143-155.
- Polat, M. (2017a). Yunus Emre Düşüncesinde Bir Eğitim Modeli Olarak “İnsân-ı Kâmil”: Konuya Öğretim Programlarının Kültürel ve Felsefi Temelleri Bağlamında Bir Yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17.1, 29-42.
- Polat, M. (2017b). Tasawwuf-oriented Educational Philosophy and its Relevance to the Formation of Religion and Ethics Course Curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 5.5, 806-814, DOI: 10.13189/ujer.2017.050514.
- Polater, K. (2013). Kur'an'a Göre Bilgi-İman İlişkisi ve Yakîn Kavramı, *EKEV Akademi Dergisi*, 17.55, 55-69.
- Reimer, K. S., B. D. Goudebeck ve L. J. Walker (2009). Developing Conceptions of Moral Maturity: Traits and Identity in Adolescent Personality, *The Journal of Positive Psychology*, 4.5, 372-388. DOI: 10.1080/17439760902992431.
- Rest, J., D. Narvaez, M. J. Bebeau, S. J. Thoma (1999). A Neo-Kohlbergian Approach. The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology*. 11.4, 291-324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>.
- Rest, J., D. Narvaez, S. J. Thoma, M. J. Bebeau (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*. 29.4, 381-395. DOI: 10.1080/03057240020015001.
- Sağnak, M. (2012). Okul Yönetimi ve Ahlak Okuryazarlığı: Bir Modelin Kavramsal Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12.2, 1419-1430.

- Salter, C. R., M. H. Harris, M. Woudhool, J. McCormack (2013). A Study of the Relationship Between Moral Maturity and Respondent's Self-Rated Leadership Style, *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*. 10.5, 96-108.
- Sancaklı, S. (2001). Fakirlik ve Zenginlikle İlgili Hadisler Üzerine Bir Deneme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5.1, 331-378.
- Saruhan, M. S. (2014). İslam Düşüncesinde Ahlâk İlmi, *Eskiyeni*, 28, 53-66.
- Siddiqui, A. (1997). Ethics in Islam: Key Concepts and Contemporary Challenges. *Journal of Moral Education*, 26.4, 423-431, DOI: 10.1080/0305724970260403
- Simmons, H. C. (1982). Response: "Moral Maturity" And Social Justice Goals. *Review of Religious Research*, 23.3, 305.
- Snarey, J. (1987). Promoting Moral Maturity among Adolescents: An Ethnographic Study of the Israeli Kibbutz, *Comparative Education Review*, 31.2, 241-259.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology*. 24.4, 359-375.
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24-25, 51-64.
- Şengün, M. (2013). Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlâki Olgunluk Düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12.23, 203-215.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and Outlook of Competence-based Education in European Education Systems: An Overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4.3, 193-205. DOI: 10.1080/17496896.2010.556487.
- ten Cate, O., L. Snell ve C. Carraccio (2010). Medical Competence: The Interplay Between Individual Ability and The Health Care Environment. *Medical Teacher*. 32.8, 669-675. DOI: 10.3109/0142159X.2010.500897, (28.02.2017).
- Topakkaya, A. (1998). Kant'ın Ahlâk(iliğ)in Metafiziği Adlı Yapıtında Etiğin Temellendirilmesi. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*. 1.4, 69-78.
- Uzunboylu, H. ve Ç. Hürsen (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Walker, L. J. ve R. C. Pitts (1998). Naturalistic Conceptions of Moral Maturity. *Developmental Psychology*. 34, 403-419.
- Wright, D. ve M. Croxson, (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi. Demet Öngen (Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22.1, 289-310.
- Wynne, E. A. (Dec. 1985-Jan. 1986). The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values. *Educational Leadership*. 43.4, 4-9.

- Yurtsever, G. (2006). Measuring Moral Imaginaion. *Social Behaviour and Personality*. 34.3, 205-220.
- Yüce, A. (2005). Tasavvufta İnsan-ı Kâmil ve Mevlâna. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*. 14, 63-75.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlâk Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlâki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5.1, 307–338.

### ***Editörlü Kitapta Yer Alan Bölümler***

- Berkowitz, M. W. (1997). The Complete Moral Person: Anatomy and Formation. J. DuBois (Ed.). *Moral Issues in Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems* içinde. Lanham, MD: University Press of America, 11-42.
- Berkowitz M. W., S. A. Sherblom, M. C. Bier, V. Battistich (2006). Educating for Positive Youth Development. M. K. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Catalano, R. F., J. D. Hawkins ve J. W. Toumbourou (2008). Positive Youth Development in the United States: History, Efficacy and Links to Moral and Character Education, L. Nucci ve D. Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* içinde. New York: Routledge, 370-390.
- Cevahir, İ. (2015). Modern Ahlak Çalışmalarındaki Ahlak Tasniflerinde Eleştirel Bir Yaklaşım. Ö. Türker, K. Bilgin (Ed.). *İslam Ahlak Literatürü* içinde, 43-78.
- Çiftçi, N. (2013). Ahlak Gelişimi. A. Kaya (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde. Ankara: PegemA Yay., 149-195.
- Davidson, M., T. Lickona ve V. Khmelkov (2008). Smart and Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. L. Nucci ve D. Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* içinde. New York: Routledge, 370-390.
- Diethelm I., C. Dörge (2010) From Context to Competencies. N. Reynolds, M. Turcsányi-Szabó (Ed.) *Key Competencies in the Knowledge* içinde, IFIP AICT, vol. 324, Berlin: Springer, 67-77.
- Dreyfus, H. L. ve S. E. Dreyfus (2014). What is Moral Maturity? Towards a Phenomenology of Ethical Expertise. Hubert L. Dreyfus ve A. M. Wrathall (Ed.), *Skillful Coping: Essays on the Phenomenology of Everyday Perception and Action* içinde. Oxford: Oxford University Press, 182-202.
- Habermas, J. (1982). A Reply to my Critics. J. B. Thompson ve D. Held (Ed.). *Habermas: Critical Debates*. London/Basingstoke: MacMillan Press, 219-283.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4. baskı) içinde. Washington, DC: AERA, 826-857.
- Hökelekli, H. (2007). Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. R. Kaymakcan, M. Uyanık (Ed.). *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak* içinde, İstanbul: Dem Yay., 625-642.
- Kenan, S. (2014). Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?. Y. Sinan Zavalsız (der.), *Değerler Eğitimi* içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Yay., 107-117.

- Klieme, E., J. Hartig ve D. Rauch (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. J. Hartig, vd. (Ed.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts* içinde, Göttingen: Hogrefe Publishing, 3-22.
- Kohlberg, L. (1984). The Meaning and Measurement of Moral Judgment. In Kohlberg, L. (Ed.) *Essays on Moral Development, Vol. 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper ve Row, 395-425.
- Kohlberg, L. (1970). Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View. J. M. Gustafson vd. (Ed.), *Moral Education: Five Lectures* içinde. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 56-83.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. P. B. Baltes ve K. W. Schaie (Ed.). *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization* içinde. New York: Academic Press, 187-196.
- Lapsley, D. K. (2008). Moral Self-Identity as the Aim of Education. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). *Handbook of Moral and Character Education* içinde. New York: Routledge, 30-52.
- Lickona, T. (1991a). An Integrated Approach to Character Development in The Elementary School Classroom. J. Benninga (Ed.), *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School* içinde, New York: Teachers College Press, 67-83.
- Lickona, T. (1997). Educating for Character: A Comprehensive Approach. A. Molnar (Ed.). *The Construction of Children's Character* içinde, Chicago: University of Chicago Press, 45-62.
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und Alternative Möglichkeiten der Messung Eines Komplexen Konstrukts. G. Portele (Ed.). *Sozialisation und Moral* içinde. Weinheim: Beltz, 171-201.
- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: A New Approach to Personality Research. A. Kossakowski ve K. Obuchowski (Ed.). *Progress in Psychology of Personality* içinde. Amsterdam: North-Holland, 132-144.
- Lind, G. (2008). The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited a Dual Aspect Model. D. Fasko ve W. Willis (Ed.) *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill içinde. NJ: Hampton Press, 185-220.
- Lind, G. ve E. Nowak (2015). Kohlberg's Unnoticed Dilemma: The External Assessment of Internal Moral Competence?, B. Zizek, D. Garz ve E. Nowak (Ed.). *Kohlberg Revisited* içinde, Rotterdam: Sense Publisher, 139-154.
- Malitowska, A. ve M. Bonecki (2015). Moral Judgment Competence in Pragmatic Context: Kohlberg, Dewey, Polanyi, B. Zizek, D. Garz ve E. Nowak (Ed.). *Kohlberg Revisited* içinde, Rotterdam: Sense Publisher, 155-168.

- Michelsen, G. ve M. Rieckmann (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen – Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende. F. Keuper, H. Arnold (ed.), *Campus Transformation. Education, Qualification ve Digitalization*. Berlin: Logos Verlag, 45-65.
- Minnameier, G. (2001b). Kohlberg's Stage 4½ Revisited- Or: From Halves to Wholes in the Theory of Moral Stages. B. Zizek, D. Garz ve E. Nowak (Ed.), *Kohlberg Revisited* içinde, Rotterdam: Sense Publisher, 111-127.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford, 111-134.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. M. K. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. D. S. Rychen ve L. H. Salganik (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies* içinde. Göttingen, Germany: Hogrefe ve Huber, 17–32.
- Schaps, E., V. Battistich, D. Solomon (1997). School as a Caring Community: A Key to Character Education. A. Molnar (Ed.). *The construction of children's character* içinde. Chicago: University of Chicago Press, 127– 139.
- Snarey, J. ve P. Samuelson, (2008). Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). *Handbook of Moral and Character Education* içinde. New York: Routledge, 53-79.
- Walker, L. J., R. C. Pitts, K. H. Hennig ve M. K. Matsuba (1995). Reasoning about Morality and Real-Life Moral Problems, M. Killen and D. Hart (Ed.). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives* içinde, Cambridge: Cambridge University Press, 371–407.
- Walker, L. J. (2002). Moral Exemplarity. W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era of Character Education* içinde. Stanford, CA: Hoover Press, 65-83.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinert, F.E. (Ed.) *Leistungsmessungen in Schulen* içinde, 17-31.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. D. S. Rychen ve L. H. Salganik (Ed.). *Defining and Selecting Key Competencies* içinde. Göttingen: Hogrefe ve Huber, 45–66.
- Wren, T. (2008). Philosophical Moorings. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). *Handbook of Moral and Character Education* içinde. New York: Routledge, 11-29.



Ziegler, E., E. Stern ve A. Neubauer (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. M. Paechter vd. (Ed.). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* içinde. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 14-26.

Zizek, B., G. Garz ve E. Nowak (2015). Introduction. B. Zizek, D. Garz ve E. Nowak (Ed.). *Kohlberg Revisited* içinde, Rotterdam: Sense Publisher, 1-6.

## Tezler

- Aktaş, O. K. (2014). Toplumsal Değerler, Cinsiyet Roller, Ahlak Algısı ve Bilişlerin Obsesif Kompulsif Bozukluk Semptomları ile İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi SBE.
- Akyürek, P. (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlâk Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi SBE.
- Bakioğlu, F. (2013). Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Bilecik, S. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Din Okuryazarlık Becerisine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Cebeci, A. (2005). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi SBE.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencine Verilen İnsani Değerler Eğitimin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.
- Hedstrand, N. (2007). Maturity as a Guide to Morals, *Dissertation*, LMU München: Fakultät für Philosophie.
- Jäger, P. (2001). Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht. *Dissertation*, Passau: Universität Passau.
- Karakavak Çırak, G. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi SBE.
- Koca, S. (2016a). Ahlak Hadisleri ve Değerlendirme Esasları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Kutluer, İ. (1989). İslam Felsefesi Tarihinde Ahlâk İlminin Teşekkülü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

- Lawson, M. S. (1983). John Dewey and Lawrence Kohlberg: Contrasting Concepts of Moral Development. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The University of Oklahoma.
- Meydan, H. (2012). İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Sakarya: Sakarya Üni. SBE.
- Özyer, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Narsisistik Kişilik Özellikleri ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Şengün, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.
- Tatlı, B. (2005). Hadis Tekniği Açısından Cibril Hadisi ve İslâm Düşüncesine Yansımaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üni. SBE.
- Toprak, S. (2006). Hadis Literatüründe Kitâbü'l-Ahlâklar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.
- Turan, E. Z. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Ürkmez, A. (2007). Ahlak Hadislerinin Düşünce ve Davranış Eğitimindeki Yeri ve Rivayet Değeri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Yıldırım, G. (2007). İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi EBE.
- Yıldız, A. (2012). Meta-Etik Bir Teori Olarak Ahlâkî Sezgiciliğin Savunulabilirliği, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Yüksel, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi EBE.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi EBE.

## ***Diğer Yayınlar***

- Altaş, N. (2016). Din Eğitiminde Amaç Belirleme Aşamasında Tasavvuf Disiplininin ve Nefis Terbiyesi Kavramının Katkısı (Kastamonulu Ömer Fuadi'nin "Muslihu'n-Nefs" İsimli Eseri Üzerinden Disiplinlerarası Bir Çalışma Örneği). *III. Şeyh Şaban-ı Velî Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, A. Rafet Özkan (ed.). 06-08 Mayıs 2016, Kastamonu: Kastamonu Üni., 6-12.
- APA *Dictionary of Psychology* (2015). "Competence", American Psychological Association: Washington DC.
- Avrupa Komisyonu ve Avrupa Birliği (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. L 394/10-18. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Aydın, M. (1989). Ahlak. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C.2. İstanbul: TDV, 10-14.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2012). Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. 2. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri (Bildiri kitabı yok). [http://www.egitimdeteknoloji.com/wp-content/uploads/2014/12/bacanli\\_dombayci\\_bildiri.pdf](http://www.egitimdeteknoloji.com/wp-content/uploads/2014/12/bacanli_dombayci_bildiri.pdf) (28.02.2017).
- Ceyhan, S. (2013). Zühd. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.44, İstanbul: TDV, 530-533.
- Comenius Lifelong Learning Programme. (2015). *KEYS Etkin Yeterlilik Temelli Öğrenim İçin Ana Yöntemler Araştırma Raporu*, No: 539401-LLP-1-2013-1-BG-COMENIUS-CAM. <http://www.keysproject.eu/index.php/tr/keys-outcomes/documents/summary/4-documents/86-keys-arastirma-raporu> (20 Aralık 2016).
- Çağrı, M. (1989). Ahlak. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 2. İstanbul: TDV, 2-9.
- Çağrı, M. (1995). Fazilet. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 12. İstanbul: TDV, 268-271.
- Çınar, Z. (2010). *Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme*, Kargem Araştırma Yazıları. <https://www.kargem.com.tr/dosyalar/2016/05/Arastirma-Yazisi-5-Yetkinlik-Bazli-Performans-Degerlendirme.pdf> (07.03.2017).
- Dereboy, F. (t.y.). Psikiyatri Asistanlarına Psikodinamik Psikoterapide Yetkinlik Kazandırma. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı*. <http://www.akademik.adu.edu.tr/ad/med/psikiyatri/topics.asp?path=313933> (28.02.2017).
- Dreyfus S. ve H. A. Dreyfus (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. *Operations Research Centre*. Berkeley: University of California. <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf> (27.02.2017).

- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Basımevi.
- Erginli, Z. (2006). Muhâsibî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 31. İstanbul: TDV, 13-16.
- European Commission (29.11.1995). *White Paper on Education and Training*. Brussels. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>. (16 Aralık 2016).
- European Communities. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning European Reference*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> (16 Aralık 2016).
- Hogan, R. ve E. Dickstein (1971). *A Dimension of Maturity: Moral Judgment*, Baltimore, Maryland, Center for Social Organization of Schools Report, Johns Hopkins University, Rapor No: 96, ERIC No: ED052498.
- Kara, M. (1990). Tasavvuf Düşüncesinde İnsan-Dünya Münasebetleri ve Zihniyetimiz, *Zihniyet Değişiklikleri ve Çağdaşlaşma Problemleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (16-17 Haziran 1990), Bursa: Ensar Yay., 157-165.
- Kuşlu, H. (2013). İslam Ahlâk Felsefesinin Tarihi Teorik Bir Analiz, *Sabah Ülkesi Kültür-Sanat ve Felsefe Dergisi*, 37, <http://sabahulkesi.com/islam-ahlak-felsefesinin-tarihi-teorik-bir-analiz-harun-ku%C5%9Flu/> (12.03.2016).
- Minnameier, G. (2001a). *An Analysis of Kohlberg's „Stage 4 ½“ within an Enhanced Framework of Moral Stages*. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (10-14 April 2001), Seattle, ERIC No: ED453292.
- Öngören, R. (2011). Tasavvuf. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. 40. İstanbul: TDV, 119-126.
- Özbadem. F. (15.02.2016). Kuşeyri; Hayatı, Fikirleri, Etkisi ve Eserleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. <http://www.kitaphaber.com.tr/kuseyri-hayati-fikirleri-etkisi-ve-eserleri-uzerine-genel-bir-degerlendirme-k2224.html> (08.11.2017).
- Özel, A. (2011). Tehzîb. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. 40. İstanbul: TDV, 325-328.
- Sadigh, P. (16. April 2014). Kirchen raus aus den Schulen. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-04/ethik-grundschule-religion> (23.12.2016).
- Stangl, W. (2011). Kompetenz. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <http://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/> (23.12.2016).
- The Glossary of Education Reform*. (Son Gün.: 14.05.2014). “Competency-based Learning”, <http://edglossary.org/competency-based-learning/> (20.12.2016)
- TTKB. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...* Ankara. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) (08.11.2017).

- Uludağ, S. (2002). Kuşeyrî, Abdülkerîm b. Hevâzin. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 26. İstanbul: TDV Yay., 473-475.
- Uludağ, S. (2003). Makam. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 27. İstanbul: TDV, 409-410.
- Uludağ, S. (2008). Riyazet. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 35. İstanbul: TDV, 143-144.
- Yıldırım, A. (26.09.2009). Hz. Peygamber'in Yaşamından Yola Çıkararak Zühd Kavramının Modern Dünyada Önemi. Sonpeygamber.info. <http://www.sonpeygamber.info/hz-peygamber-in-yasamindan-yola-cikarak-zuhd-kavraminin-modern-dunyada-onemi> (10.12.2017).

## ÖZGEÇMİŞ

İshak TEKİN, 1984 yılında Amasya’da doğdu. 2002 yılında Amasya Anadolu İmam Hatip Lisesi’nden mezun oldu. Lisans eğitimini 2006 yılında Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nde tamamladı. Aynı yıl Erciyes Üniversitesi SBE’nde din eğitimi alanında yüksek lisansına başladı. Bununla birlikte 2006 yılı eylül ayında, dört yıl hizmet vereceği Niğde’ye din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak atandı. 2011 yılında ocak ayında yüksek lisans eğitimini tamamladı ve şubat ayında da Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Ayrıca 2011 yılı eylül ayında Sakarya Üniversitesi SBE’nde din eğitimi alanında doktora eğitimine başladı. 16 Eylül 2015 ve 15 Eylül 2016 tarihleri arasında Giessen Üniversitesi İslam İlahiyatı ve Eğitimi Bölümü’nde (Almanya) TÜBİTAK bursiyeri olarak misafir araştırmacı statüsünde araştırmalarını sürdürdü ve bu süreçte Almanca dil eğitimi aldı. 2012 yılında YÖK’ün ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümlerinin İlahiyat Fakültesi’ne aktarılması kararına binaen atandığı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde araştırma görevlisi olarak görevini sürdürmektedir. Araştırmacı iyi derecede İngilizce, Almanca ve orta düzeyde Arapça bilmektedir. Ahlak ve değerler eğitimi, din eğitiminde program geliştirme ve değerlendirme ile eğitim felsefesi konu alanlarında yayınlanmış makaleleri ve çeşitli sempozyumlarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.