

Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme

The Morality as a Competence and Its Education: An Overview Based on Moral Development Theories

Hasan MEYDAN

Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Assoc. Prof., Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious
Education, Sakarya / Turkey
hasanmeydan@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-9093-7555

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 3 Mart / March 2021

Kabul Tarihi / Date Accepted: 27 Nisan / April 2021

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Haziran / June 2021

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.29288/ilted.890349

Atıf / Citation: Meydan, Hasan. "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme / The Morality as a Competence and Its Education: An Overview Based on Moral Development Theories". *ilted: ilahiyyat tetkikleri dergisi / journal of ilahiyyat researches* 55 (Haziran / June 2021/1), 445-471.

doi: 10.29288/ilted.890349

İntihal: Bu makale, özel bir yazılımca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by a special software. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/ilted> | <mailto:ilahiyyatdergi@atauni.edu.tr>

Copyright © Published by Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /
Ataturk University, Faculty of Theology, Erzurum, 25240 Turkey
Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz

Son yıllarda eğitim sistemlerinde teori ve uygulama arasındaki açıklığı gidermeye yönelik bir girişim olarak beceri temelli eğitim ön plana çıkmaktadır. Teorik temelleri hem davranışçı hem de gelişimci kuramlara uzanan beceri temelli eğitimin dünyadaki öncelikli uygulama alanı mesleki eğitimidir. 2018 yılında gerçekleştirilen öğretim programı revizyonları ile Türkiye’de diğer derslerle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları da bu modele göre yapılandırılmıştır. Ahlak ve eğitimi için yeni olan bu durum öncelikle ahlakın bir beceri olarak görülüp görülemeyeceği ve ahlakın beceri temelli bir anlayışla öğretiminin imkanına ilişkin soruları gündeme getirmektedir. Bu bağlamda makalenin amacı ahlaki kişiliğin gerektirdiği becerilerin neler olabileceğini araştırarak beceri temelli bir ahlak eğitimi için hangi ahlaki becerilere odaklanması gerektiğini incelemektir. Çalışma ahlaki gelişim ve beceri temelli eğitim literatürüne dayalı betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Gelişim, Beceri, Beceri Temelli Eğitim.*

Abstract

In recent years, skill-based education has come to the fore as an attempt to bridge the gap between theory and practice in education systems. The primary application area of skill-based education, whose theoretical foundations are based on both behavioural and developmental theories, is vocational education. Along with the curriculum revision carried out in 2018 with other courses in Turkey, Religious Culture and Moral Knowledge curriculum has been structured according to this model. This situation, which is new for morality and education, raises questions about whether morality can be seen as a skill and the possibility of teaching morality with a skill-based understanding. In this context, the aim of the article is to investigate what are the skills that a personality with morals requires and which moral skills should be focused on, for a skill-based moral education. The study was carried out with the descriptive analysis method based on moral development and skills-based education literature.

Keywords: *Religious Education, Moral Education, Moral Development, Skill, Skill-based Education.*

Extended Summary

Educators who investigate how an individual acquires moral behaviour often have to come to the idea that the answer to this cannot be found in a single theory. Because the holistic nature of human personality and morality requires the acquisition of many cognitive, affective, social, volitional and behavioural skills in order to have a moral identity. This view also provides an opportunity to understand and reduce the gap between theory and practice, which is one of the biggest problems in the field of morality. Because, looking at moral personality with generalizations causes the possible problems that blocked moral behaviour to be overlooked, while focusing on moral skills allows an analytical analysis. In recent years, skill-based education has come to the fore as an attempt to bridge the gap between theory and practice in education systems. The primary application area of skill-based education, whose theoretical foundations are based on both behavioural and developmental theories, is vocational education. On the other hand, the meaning acquired by the concept of skill in skill-based education shows that it should also be considered in terms of moral education. In the definitions of the concept made from an educational perspective, “the cognitive, affective and psychomotor facilities that the individual acquires” are emphasized. Skill refers not only to cognitive and psychomotor, but also to explicit or implicit emotional and spiritual accumulation. Spiritual accumulation also includes the social and cultural values acquired by a person. To apply a moral principle or value; it depends on exhibiting psychological and social skills such as being able to make appropriate decisions for the situation, keeping motivation alive, planning the implementation process and being calm and com-

municating effectively. So, it is possible to regard moral education as the development of moral skills. Moral skills are defined as the set of knowledge, abilities and behaviours that an individual will need in his/her daily life in order to live as a good person. In moral skill, cognitive, affective, social and physical abilities function as a whole. Self-evaluation has a catalytic role in this integration. As the person evaluates himself/herself, knowledge-emotion and social skills-behaviour integrity develops. Qualities defined as character components in traditional literature are reinterpreted under the concept of moral skills in current studies. Along with the curriculum revision carried out in 2018 with other courses in Turkey, Religious Culture and Moral Knowledge curriculum has been structured according to this model. This situation, which is new for morality and education, raises questions about whether morality can be seen as a skill and the possibility of teaching morality with a skill-based understanding. For example, in the program, it was not explained how moral issues can be learned with a skill-based approach, and the relationship between moral and value teaching and general competencies was not established. A skill-based touch to the curriculum means bridging the gaps between theory and practice. For this reason, a skills-based moral education program should focus primarily on the skills that will make moral character possible. In this context, the aim of the article is to analyse the skills required by moral personality and to examine which moral skills should be focused on for a skill-based moral education. The study was carried out with the descriptive analysis method based on moral development and skills-based education literature. One of the biggest problems in moral and values education is the gap between theory and practice. This makes it reasonable to view moral development and education from a skills-based perspective. However, in a program designed to develop moral personality, skills specific to the field of morality should not be overlooked. As a result of the studies on the moral development literature, moral sensitivity, moral reasoning, moral motivation (emotional control and willpower) and moral behaviour stand out as the skills that make moral personality possible. In fact, the skills that make up the moral personality are not limited to these. However, in a skill-based curriculum, it is considered that these skills can be taken as a basis in order to determine the general framework that should be focused in order to improve the moral competence of the student. Moral sensitivity skill is the first moment awareness that one's action or inaction can have direct or indirect effects on the well-being of others. This skill, which has been shaped by experiences since childhood, enables rapid moral responses when conditions do not allow thinking in detail and make decisions. Moral selectivity, empathy, caring and sensitivity to the needs of others are the competency indicators of this skill. Moral reasoning is the ability to apply ethical principles to their goals and behaviours and to distinguish between right and wrong. Deliberative educational environments that allow for moral autonomy and experience of decision-making in moments of moral dilemma can develop this skill. Knowledge of moral principles and virtues, hypothetical and reflective thinking, moral expression ability and ability to create an implementation plan, etc. are the competence indicators of this skill. Moral motivation (the ability to control emotions and willpower) is the skill that enables the transition from thought to action by countering impulses that manipulate moral behaviour. It consists of competency indicators such as independent decision-making, efficient use of time, emotional self-awareness, self-control, and emotional communication. Teaching this skill is closely related to introspection exercises and gaining a moral self-ideal. Moral behaviour is a skill that matures with habit, experience and procedural knowledge and has indicators such as social communication and assertiveness. Within the scope of the study, some criticisms towards the application of skill-based education in moral education were also discussed. The main criticism is the appropriateness of the standardization tendency of skills-based education to moral education and the danger of simplifying a holistic field such as morality. As a result of the study, a model showing basic moral skills, functions of skills, competency indicators and how they can be developed in education is proposed for a skill-based moral education.

GİRİŞ

Her ahlaki davranış iyinin doğasına dair bilgiyi ve bilginin gereğini yapmaya dair iradi yönelimi ifade eder. Ahlaki davranışın bilgiyi gerekli kılması iyinin bilgisine, iyiyi gerçekleştirmeye yönelik motivasyon ihtiyacı ise insanı ahlaki olanı yapmaya yönlendiren gücün kaynağına yönelik insani çabanın incelemesini gerekli kılar. Üstelik retorikte oldukça sarıh ve basit görülen genel ahlaki ilke, erdem ve buyruklar; hayatın dinamikliği, insanın akli, duygusal ve iradi yeterlilikleri nedeniyle karar ve davranışta durumsal bir vaziyet alırlar. Birey teorik ahlaki normun uygulamaya geçirilmesi için muhtemel çözüm yolları arasında en iyi olanı ve devreye giren farklı etkenleri görmek ve kendini ayartan durumlara karşı koyabilmek zorundadır. Bu ise güçlü bir ahlaki gelişimi gerektirir.

Dabrowski'nin “dağın zirvesine tırmanmayı eteklerinde kalmaya tercih etmek” metaforu ile ifade ettiği ahlaki gelişim kimileri için eylemi meşrulaştırma becerisinin, kimileri için de “iyi”nin benliği derinden kuşatmasının ifadesidir.¹ Farkın kaynağı ahlaki gelişimi, ahlaki normları bilme ve bilişsel olarak işleyebilme yeteneğini artırma olarak tanımlamaktan derinden bir kavrayışa doğru geçişe işaret etmektedir.² Ahlak gelişimi ve eğitimine ilişkin araştırmaları bütüncül bir ahlaki kişilik yerine yalnızca ahlaki muhakemeye odaklanarak yürütmek bizi asıl konudan uzaklaştırarak akılcı bir sapmaya (planexia) götürmektedir.³ Kişilik ve yapısına ilişkin bütüncül modeller geliştirmeden ahlaki gelişimi anlamak ve güçlü bir ahlak eğitimi altyapısı oluşturmak mümkün görünmemektedir.

Ahlak gelişimi ve eğitimine ilişkin yaklaşımlar iki ana ekolü oluşturur. Bunlardan birincisi failin üstün ahlaki erdemleri benimsemesine odaklanan karakter eğitimi modelidir. İkincisi ise her bir ahlaki durumda yapılması gerekenin ne olduğuna ilişkin doğru kararı almaya odaklanan entelektüalist yaklaşımdır.⁴ McIntyre “Birey kendisinde aklın hâkim olmasından ötürü bilge ve manevi kısmın kendi rolünü oynamasından ötürü cesur olur; bir birey kendisinin aşağı düzeyden bedensel iştihaları akıl tarafından yönetiliyorsa ölçülü olur.” ifadeleri ile entelektüalist görüşü öne çıkarırken “manevi kısmın kendi rolünü oynaması” ifadeleri ile kişiliğin derinliklerine de kapıyı aralar.⁵ Ancak İslam alimlerinin “ruhta yerleşen güçlü bir

¹ Kazimierz Dabrowski, *Positive Disintegration* (Boston: Little Brown Company, 1964), 4.

² Augusto Blasi, “Emotions and Moral Motivation”, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1 (1999), 1-19.

³ Daniel Lapsley, “Eğitimin Hedefi Olarak Ahlaki Öz Kimlik”, çev. Cengiz Şeker, *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, ed. Larry Nucci – Darcia Narvaez (İstanbul: Edam Yayınları, 2019), 47, 49.

⁴ Darcia Narvaez, “İnsani ve Ahlaki Gelişim: Erdem Gelişimine Bilişsel ve Nörobiyolojik Bakışlar”, çev. Cengiz Şeker, *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, ed. Larry Nucci – Darcia Narvaez (İstanbul: Edam Yayınları, 2019), 325.

⁵ Alasdair MacIntyre, *Ethik'in Kısa Tarihi: Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*, çev. Hakkı Hünler – Solmaz Hünler (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2001), 48.

meleke” ifadeleri ile özetlediği ahlaki karaktere odaklanan anlayış da ahlaki eylemin durumsallığı yönünden eleştirilere açıktır.⁶

Entelektüalist görüşün son yüzyıldaki popüler temsilcisi Kohlberg’in gelişim modelinde insanı eyleme yönlendiren ahlaki motivasyon, failin ahlak yasasının emredici boyutuyla ilgili kavrayışından kaynaklanır. Kant’ın deontolojisine gönderme yapan bu anlayış akıl ile ulaşılan ahlaki ilkelerin sorumlu benliği, öz sorumluluk yargılarını otomatik olarak harekete geçirdiğini kabul eder. Fakat bu kabulün temel kavramı olan öz sorumluluk yargılarının mahiyeti net değildir. Öte yandan Kohlberg’in öz sorumluluk yargıları fikrinde kendisinden esinlendiği Blasi’nin benlik modelinde ahlaki motivasyon kişinin ahlaki kimliğinin bir sonucudur, eylemsiz kalmak ise benliğe ihanet etmektir.⁷ İnsan ahlaki yargıya sahip olduktan sonra bu yargıyı bir de öz sorumluluk ile bağlantılı hesaplamalardan oluşan ikinci bir değerlendirme süzgecinden geçirir. Bu hesaplamalar belirli bir şekilde davranılmaması halinde insanın kendi benliğiyle çelişeceği, ona ihanet edeceği hissi ile yapılan bir muhasebedir. Dolayısıyla Kohlberg’in ilkeye sadık olmak dediği şeyin özü Blasi’de kişinin kendine sadakat duygusudur.

Kohlberg son dönem araştırmalarında ahlaki muhakeme ile davranış arasındaki açıklığı gidermek için duygu, irade, amaç ve benliğin direnci gibi kavramlara göndermeler yapsa da bunlar sonraki araştırmacılar tarafından çoğunlukla ihmal edildi. Kohlberg’in araştırmalarında işaret ettiği form ve içerik ayrımı kendinden sonraki araştırmacılar tarafından ihmal edilen bir diğer noktadır.⁸ Ahlaki muhakeme becerisini form olarak adlandıran ve onu adeta bir işleme tezgâhı olarak gören bu ayırım, tezgahın sahip/muhatap olduğu desen ve hammaddenin zenginliğini ise içerik kavramına yüklemektedir. Böylelikle ahlaki gelişimde sosyal ilişkilerin, sosyal rollerin ve başkalarının perspektiflerini görmeyi sağlayan birikimin hakkını teslim etmektedir. Bu gelişmeler Kohlberg’in entelektüalist yaklaşımında ahlaki kimliğin çok boyutluluğunun ve ahlaki gelişimin ilişkiselliğinin onaylandığını göstermektedir.⁹

Bireyin ahlaki davranışı nasıl kazanacağını araştıran eğitimciler cevabın tek bir teoride bulunamayacağı fikrine ulaşmak zorunda kalırlar. Çünkü insan kişiliğinin ve ahlakın bütüncül doğası ahlaki kimliğe sahip olabilmek için bilişsel, duyuşsal, sosyal, iradi ve davranışsal pek çok becerinin kazanımını zorunlu kılar. Tek bir

⁶ Darcia Narvaez – Daniel K. Lapsley, “Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character”, *The Psychology of Learning and Motivation*, ed. Daniel Bartels vd. (Burlington: Academic Press, 2009), 242. Lapsley, “Eğitimin Hedefi”, 53. Narvaez, “Nörobiyolojik Bakışlar”, 326.

⁷ Blasi, “Emotions and Moral Motivation”, 1-19. Benzetme Lapsley’e aittir. bk. Lapsley, “Eğitimin Hedefi”, 36-37.

⁸ Lawrence Kohlberg – Richard Hersh, “Moral Development: A Review of the Theory”, *Theory into Practice*, 16/2, (1977), 55, 57, 58.

⁹ Narvaez ve Lapsley, “Moral Identity”, 254-255.

ahlaki davranış kişiliğin farklı boyutlarının iş birliği ile gerçekleşebildiği gibi ahlaki kişiliğin gelişimi de bireyin bütün kişilik boyutlarında ahlaki iyileştirmeler gerçekleştirilerek mümkün olur.¹⁰ Bu aynı zamanda ahlak alanının en büyük problemlerinden birisi olan teori ile uygulama arasındaki boşluğun anlaşılması ve azaltılması için de imkân sunar. Zira ahlak olgusuna ve ahlaki kişiliğin oluşumuna genellemelerle bakmak ahlaki davranışı engelleyen muhtemel problemlerin gözden kaçırılmasına neden olurken ahlaki kişiliği mümkün kılan ahlaki becerilere odaklanmak analitik bir çözümlemeye imkân verir.

Ahlaki beceriler bireyin iyi bir insan olarak yaşayabilmesi için günlük hayatında ihtiyaç duyacağı bilgi, yetenek ve davranışlar bütünü olarak tanımlanır.¹¹ Ahlaki beceride bilişsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel yetenekler bir bütün olarak iş görür. Bu bütünleşmede öz değerlendirmenin katalizör rolü vardır. Geleneksel literatürde çoğunlukla karakter güçleri¹² ve karakter bileşenleri¹³ gibi kavramlarla tanımlanan nitelikleri ahlaki beceri kavramını kullanarak yeniden yorumlayan Kole'e göre ahlaki beceriyi oluşturan bilişsel, duyuşsal ve sosyal yetenekler ve davranışın bütünlük yapısının anlaşılması için ahlaki davranışın oluşum sürecinde gerçekleşen psikolojik süreçlere bakılması gerekir.¹⁴ Onun tercih ettiği psikolojik süreçler J. Rest'in etik karar verme modeliyle uyumludur.

Mesleki eğitim alanından literatüre giren ve giderek duyuşsal alan dahil diğer eğitim alanlarına yaygınlaşan beceri kavramı sözlükte "kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet." olarak tanımlanmaktadır.¹⁵ Mesleki Yeterlilik Kurumu ise beceriyi "Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme" olarak tanımlanmıştır.¹⁶ Kavramın eğitim-bilimsel perspektiften yapılan tanımlarında "bireyin edindiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı kapsayan donatılar"¹⁷ ve "gerekli bilgi, muhakeme, yetenek ve dayanıklılığa sahip olma durumu"¹⁸ gibi insanda ahlaki kişiliğin gelişimi için de

¹⁰ Hasan Meydan, "Değer Eğitiminde Karakter Bileşenleri Modeli", *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi*, ed. Hasan Meydan, (Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018), 269-276.

¹¹ Jos Kole, "Teaching Moral Competence to Pre-Professionals", *Moral Education and Development*, ed. D.J. de Ruyter – S. Miedema (Netherlands: Sense Publishers, 2011), 241.

¹² James, R. Rest, "A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics", *The Hastings Center Report*, 12/1 (1982), 29-36.

¹³ George Kerschenstainer, *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, çev. Halil Fikret Kanad (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1977), 50.

¹⁴ Kole, "Teaching Moral Competence", 241.

¹⁵ *Güncel Türkçe Sözlük*, "Beceri" (Erişim: 09.02.2021).

¹⁶ Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* (Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015), 45.

¹⁷ İshak Tekin, "Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (Nisan 2019), 271.

¹⁸ Constantin Bratianu vd., "Paradigm Shift in Business Education: A Competence-Based Approach", *Sustainability* 12/4 (2020), 1352.

önemli görülen biliş, duyuş ve davranış bütünlüğünü öne çıkartan ifadelere başvurulmaktadır.

Bir ahlaki ilke ya da değeri uygulamak; onu duruma uygun karara dönüştürmek, uygulama motivasyonunu canlı tutabilmek, uygulama sürecini planlayabilmek ve uygulamanın gerektirdiği soğukkanlılık ve etkili iletişim gibi psikolojik ve sosyal becerileri sergilemeye bağlıdır. Bu nedenledir ki karakter eğitiminde erdem ile beceri arasında ilişki kurulmuş ve duruma uygun davranışı sergileyebilmek için bireyde bulunması gereken karakter özellikleri birer beceri olarak tanımlanmıştır.¹⁹ Örneğin hakları koruma durumu söz konusu olduğunda girişimcilik becerisi sayesinde adalet erdemi, yakınına kaybetmiş olan birisiyle iletişim becerisi sayesinde merhamet erdemi hayat bulur.²⁰ Bu nedenle ahlak eğitimine ahlaki becerilerin geliştirilmesi olarak bakmak mümkündür.

Beceri temelli eğitimde beceri kavramına yüklenen anlam sadece rasyonel ve psiko-motor değil, açık ya da gizli duygusal ve ruhsal birikime de işaret eder. Kastedilen ruhsal birikim kişinin edindiği toplumsal ve kültürel değerleri de içermektedir.²¹ Çin eğitim sisteminde beceri temelli eğitim uygulamalarını incelediği çalışmasında Zhao öğretim programlarında beceriyi ifade etmek için hem etimolojisi hem de güncel kullanımı ile bilgi ve ahlak açısından yetkin kişiyi ifade eden “suyang” kavramının kullanılmasını anlamlı bulmaktadır.²² Beceri kavramının eğitimde kullanımı hem teori hem de uygulamanın bilgisini ve bu bilgiyi kullanıp iş görebilmek için gerekli kişisel ve sosyal yeteneklere sahip olmayı ifade eder. Yani teorinin bilgisi (olgu bilgisi), uygulamanın bilgisi (süreç/yöntem bilgisi) ve bu iki bilgiyle gerçekleştirilen karar ve planın uygulamaya yansıtılabilmesi için gerekli olan özgüven, etkili iletişim, soğukkanlılık, tecrübe vb. yeteneklere sahip olmayı ifade eder.²³

Beceri temelli eğitim Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Avrupa Birliği (EU) gibi uluslararası organizasyonların, küreselleşmenin ihtiyaç duyduğu standartlaşmaya yaptığı katkı nedeniyle, gelişimine ve yaygınlaşmasına katkı verdiği yeni bir eğitim modelidir.²⁴ Teorik temelleri davranışçı, işlevselci, pragmatist ve hümanist yaklaşımlara dayanmaktadır. 1970’li yıllarda program geliştirmede Tyler tarafından gerçekleştirilen konu odaklılıktan çıktı ve öğrenci odaklılığa geçiş çalışmaları,

¹⁹ Annika Lilja – Annika Osbeck, “Understanding, Acting, Verbalizing And Persevering: Swedish Teachers’ Perspectives on Important Ethical Competences For Students”, *Journal of Moral Education* 49/4 (2020), 516.

²⁰ Tekin, “Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme”, 278.

²¹ Bratianu vd., “Paradigm Shift”, 1353.

²² Kang Zhao, “Educating for Wholeness, But Beyond Competences: Challenges to Key-Competences-Based Education in China”, *ECNU Review of Education* 3/3 (2020), 478.

²³ Van Griethuijsen Ralf vd., “Does Implementation of Competence-Based Education Mediate The Impact of Team Learning on Student Satisfaction”, *Journal of Vocational Education and Training* 72/4 (2020), 518.

²⁴ Zhao, “Educating for Wholeness”, 472-473.

Bloom'un eğitim için ölçülebilir somut amaçlar belirlemeye yönelik çalışmaları modelin olgunlaşmasına katkı vermiştir.²⁵ Öğrencilerin somut olarak sergileyebilecekleri çıktılarının öğretimin amacı olarak belirlenmesi ile davranışçı öğretime yaklaşan beceri temelli öğretim aynı zamanda becerilerin derinlikli öğrenmelerle gerçekleştirilebilmesi için öğrenci merkezli, probleme dayalı ve bilginin ve niyetin hayata transferine imkân veren yapılandırmacı bir öğrenme pedagojisini de gerekli görür.²⁶

Beceri temelli eğitimin ortaya çıkması ve gelişimi öğrencilerin teorik bilgileri yeterli düzeydeyken sahada bilginin kullanımı ve iş görme konusunda yetersizliklerini gidermeye yönelik arayışlarla bağlantılıdır. Bu boşluğu kapatmak için beceri temelli eğitim bilgi, tutum ve davranış arasında entegrasyona odaklanır.²⁷ Ahlak ve değerler eğitimi alanındaki en büyük problemlerden birisi de teori ile pratik arasındaki farktır. Bu durum ahlaki gelişim ve eğitime beceri temelli bir perspektifle bakışı makul kılmaktadır. Nitekim günümüzde öğrencinin ahlak ve değer alanı ile ilgili yeterlilikleri kazanmasını hedefleyen öğretim programları da geliştirilmektedir. İsveç'te bir beceri olarak ahlakın öğretimini konu alan eğitim bakanlığı projesi kapsamında öğretim programları ve öğretmen tecrübelerini karşılıklı analiz eden Lilja ve Osbeck ahlaki anlayış, davranış, ifade ve irade gösterebilmeyi ahlaki beceriler olarak belirlemiştir.²⁸

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programlarında beceri temelli eğitim merkeze alınmış ve öğrencilerin beceri ve değer kazanımının amaçlandığı belirtilmiştir. DKAB programında ayrıca bilgi, değer ve beceriler arasındaki bütünlüğe işaret edilmiş ve kültürel mirasın taşıyıcısı olan değerlerin ancak eylemsel etkinliği ifade eden beceriler sayesinde hayata yansıtılabileceği belirtilmiştir. Programlarda öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceriler olarak sekiz yetkinlik alanı belirlenmiştir.²⁹ Ancak programda ahlak ve değer alanı ile belirlenen yetkinlik alanlarının ilişkisi veya ahlak konularının beceri temelli bir anlayışla öğretime nasıl konu yapılacağı net değildir. Bu belirsizlik eğitim anlayışımızda ahlakı öğretilen bir beceri olarak ele almaktan çok teorik bir olgu olarak ele alma alışkanlığımızla birleştiğinde daha sorunlu bir hal almaktadır.³⁰

²⁵ Jennifer Gervais, "The Operational Definition of Competency-Based Education", *Competency-based Education* 2/2 (2016), 98-106.

²⁶ Elif Medeni, "Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları: Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye'ye Uyarlanabilirliği", *Marife* 13/2 (2013), 9-22.

²⁷ Ralf vd., "Does Implementation", 517.

²⁸ Lilja - Osbeck, "Understanding, Acting", 518.

²⁹ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı 4-8* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2018), 3.

³⁰ Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırdıkları çalışmada LePage ve arkadaşları Türk öğretmenlerin ahlakı öğretilen bir beceri olarak tanımlamaya daha uzak olduğunu belirlemiştir. bk. Pamela

Öğretim programına beceri temelli bir dokunuş teori ile pratik, biliş ile davranış; ne-bilgisi, neden-bilgisi ve nasıl-bilgisi arasındaki boşlukların her bir öğrenci tarafından bizzat kapatılması anlamına gelir.³¹ Bunun ahlak eğitimi alanındaki anlamı biliş, duyuş ve davranış bütünlüğünü sağlayarak ahlak alanının temel problemi olan “iyi nedir?”, “iyiyi niçin yapmalıyım?” ve “iyiyi nasıl gerçekleştirebilirim?” sorularına öğrencinin bizzat kendisi tarafından yanıt verilmesidir. Bu nedenle beceri temelli bir ahlak eğitimi programı öncelikle ahlaki karakteri mümkün kılacak ahlaki gelişime ve ahlak eğitimine özgü becerilerin neler olduğuna odaklanmalıdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ahlaki kişiliği mümkün kılan ahlaki becerilerin neler olabileceğini araştırarak beceri temelli bir ahlak eğitimi için güncel programlardaki genel yetkinliklerin ötesinde hangi ahlaki becerilere odaklanılması gerektiği konusunda bir çerçeve belirlemektir. Çalışma ahlaki gelişim ve beceri temelli eğitim literatürüne dayalı betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

1. AHLAKİ KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN BECERİLER

Kişiyi ahlaklı kılan temel beceriler neler olabilir? sorusu oldukça yeni bir soru gibi görünse de esasında geçmişte insan ve davranışı ile ilgilenenlerin farklı formlarda sorduğu bir sorudur. Örneğin bu soruyu ilk soranlardan birisi olan Aristoteles ahlaki karakter için aklıbaşındalık kavramı ile faal aklın muhakeme becerisine, basiret kavramı ile de bu muhakemeyi hikmete uygun şekilde gerçekleştirebilme becerisine işaret etmektedir.³² Benzer konuları felsefe ve dini müktesebatı birleştirerek ele alan İslam ahlakçıları ise ahlaki erdemlerin pek çok ahlaki becerinin bir araya gelmesi ile kazanılabileceğini fark etmişlerdi. Bunun için de dört temel erdemin her birisi için pratiğe yakın alt faziletler belirlemişlerdi. Örneğin hikmet erdeminin alt faziletleri arasında gelişmiş bir hafıza, yiğitlik erdeminin altında soğukkanlılık, iffet erdeminin altında kanaat ve adalet erdeminin altında iyi analiz edebilme gibi alt erdemler belirleyerek kişinin bunları başarabilmesi durumunda temel erdemleri başarabileceğini belirtmişlerdir³³.

Ahlaki kişiliği oluşturmak için eğitimcinin hedeflemesi gereken ve öğrencide gerçekleşmesi beklenen beceriler neler olmalıdır sorusuna cevap verebilmek için ahlaki gelişime ilişkin psikolojik birikime müracaat etmek gerekir. Zira psikoloji perspektifinden ahlaklılık tek bir süreç olarak değil birleşik bir süreçler bütünü olarak değerlendirilir. Bu süreçleri anlamak için psikologlar “Ahlaki davranan bir kimsenin iç dünyasında neler olduğu?” sorusunu sorarlar. Bu soruyu 20. Yüzyılın başlarında J. Dewey’in felsefi perspektifi ve kendi dönemine kadar olan modern

LePagea vd., “Comparing Teachers’ Views on Morality and Moral Education, A Comparative Study in Turkey and the United States”, *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 371-372.

³¹ Kole, “Teaching Moral Competence”, 240.

³² Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik*, çev. Saffet Babür (Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2007), 128-129.

³³ İslam alimlerinin alt erdemlere ilişkin görüşleri ve eğitimsel değeri için bk. Recep Kaymakcan – Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 124-125.

psikoloji verilerini birleştirerek ilk inceleyenlerden birisi olan Kerschenstainer, ahlaki karakteri mümkün kılan psikolojik süreçleri karakter istidatları olarak adlandırmakta ve dörde ayırmaktadır. Bu istidatlar irade kuvveti, muhakeme açıklığı, ince duygululuk ve ruhun derinden tahrik edilmesidir.³⁴

Ahlaki kişiliği mümkün kılan psikolojik süreçleri boylamsal ampirik verilerle inceleyen Rest, en az dört karakter gücünden bahsedebileceği kanaatindedir:³⁵ (i) Kişi ahlaki ikilem oluşturan, zarar verme potansiyeline sahip durumu nasıl kestirebiliyor? (Ahlaki Duyarlılık) (ii) Duruma uygun ideal davranışın hangisi olduğuna nasıl karar veriyor? (Ahlaki Muhakeme) (iii) Pek çok davranış alternatifi arasında belli bir davranış tarzını yapmaya nasıl yöneliyor? (Ahlaki Motivasyon) (iv) Karar verdiğini nasıl davranışa dönüştürüyor (Ahlaki Davranış). Eğer kişi başkalarının ihtiyaçlarına aşırı derecede duyarsızsa ya da durum çok fazla karışıkta birinci bileşen; kişi durumu yorumlayıp karar veremedi ve doğru davranış tarzını formüle edemediyse ikinci bileşen; ahlaki karar ve davranışa destek olan değerler başka değer, duygu ve önceliklere taviz vermek zorunda kalarak onlar tarafından engellendiyse üçüncü bileşen; ahlaki davranışa karar verildi fakat amaç ışığı kaybedildi, dikkat dağıldı veya bıkkınlık, yorgunluk yıprattı ise dördüncü bileşende başarısız olunur.

Son yıllarda bütüncül bir perspektifle ahlaki kişiliğin yapısı üzerine eğilen ve bunu yaparken de hem Kohlberg'in hem de Rest'in modellerini dikkate alan Narvaez'e göre ise ahlaki karakter -kendi tabiri ile uzmanlaşmış bir ahlaki kişilik- en azından dört alanda yerinde sezgiler ve çok yönlü düşünceler geliştirmeyi içerir: ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki odak, ahlaki eylem.³⁶ Ahlaki duyarlılık; duygusal ifadeyi anlama, başkasının bakış açısıyla bakma, başkalarıyla bağlantı kurma, çeşitliliğe duyarlı olma, sosyal önyargıları denetleme, durumu yorumlama, iyi iletişim kurma becerilerinden oluşur. Ahlaki yargı; ahlaki sorunları anlama, ahlaki normları kullanma ve değerlendirme kriterlerini belirleme, eleştirel akıl yürütme, sonuçları kestirme, süreç ve sonuç üzerinde düşünme, başa çıkma ve dirençlilik becerilerini gerektirir. Ahlaki odak; başkalarına saygı gösterme, vicdanı geliştirme, başkalarına yardım etme, bir topluluk üyesi olma, yaşamda anlam bulma, gelenek ve kurumlara değer verme, doğruluk kimliği geliştirme becerilerini gerektirir. Ahlaki eylem; çatışmaları ve sorunları çözmeye, hakkını saygılı bir biçimde savunma, bir lider olarak inisiyatif üstlenme, uygulamayı planlama, cesareti artırma, azmetme ve çok çalışma becerilerini gerektirir.

Literatürde oldukça yaygın bu örnekler dışında ahlaki kişiliği mümkün kılan psikolojik süreçler ve becerilere ilişkin başka görüşler de bulunmaktadır. Örneğin

³⁴ Kerschenstainer, *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, 50-53.

³⁵ Rest, "A Psychologist Looks", 29.

³⁶ Narvaez, "İnsani ve Ahlaki Gelişim", 336.

Lickona ahlaki karakteri birbiri ile ilişkili üç becerinin birleşimi olarak değerlendirir: ahlaki biliş, ahlaki duyuş, ahlaki davranış. İyi karakter iyi olanı bilme, iyi olanı isteme ve iyi olanı yapmaktır. Bunlar aynı zamanda zihnin alışkanlığı, kalbin alışkanlığı ve davranışın alışkanlığıdır.³⁷ Ahlaki gelişimi ahlaki motivasyonun gelişimi olarak tanımlayan gelişim psikoloğu Oser'a göre ise bu motivasyon üç alt beceriden oluşur: (i) Ahlaki bir niyet/hedef oluşturarak ona yönelme, (ii) içsel/duygusal enerjiyi hedef doğrultusunda düzenleme ve (iii) güçlü bir direnç gösterme.³⁸

Ahlaki kişiliğin hangi becerilerin gelişimi ile mümkün olabileceğine dair incelemeler temel bazı becerilerde uzlaşma olduğunu göstermektedir. Uzlaşılan becerilerin başında araştırmacılar tarafından ahlaki biliş veya ahlaki yargı olarak da isimlendirilebilen ancak hepsi tarafından gerekli bir nitelik olarak değerlendirilen ahlaki muhakeme gelmektedir. Oser'ın ahlaki niyet oluşturma olarak tanımladığı nitelik de büyük oranda bilişsel özellik göstermektedir. Araştırmacıların çoğunluğunun ittifak ettikleri bir başka ahlaki becerinin duyguların idaresi, irade ve motivasyonla ilgili olduğu görülmektedir. Bu beceri Kerschenstainer'de ince duygululuk, Lickona'da ahlaki duyuş şeklinde yer bulmaktadır. Rest ve Narvaez'in modellerinde ahlaki motivasyon becerisinin duygular ve irade ile ilgili kısımları arasında ayrıştırma yapılmaktadır. Benzer bir ayrım Oser'daki içsel enerjiyi hedefe yönelme ve güçlü bir direnç gösterme becerilerinde de görülmektedir. Diğer araştırmacılar arasında farklı olarak Rest ve Narvaez ahlaki kişilik için diğer tüm becerilerden önce gelen bir ahlaki duyarlılık becerisine işaret etmektedir. Modellerin tamamında çoğunlukla müstakil bazen de Oser'da olduğu gibi güçlü bir direnç gösterme (motivasyon/irade) becerisi içinde yer bulan beceri ise ahlaki davranış becerisidir.

Ahlaki kişiliği mümkün kılan beceriler ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme/yargı, ahlaki motivasyon (duyguları kontrol ve irade) ve ahlaki davranış olarak öne çıkmaktadır. Analizlerden anlaşıldığı üzere ahlaki kişiliği oluşturan beceriler bunlardan ibaret değildir. Ancak beceri temelli bir öğretim programında öğrencinin ahlaki yetkinliğini geliştirmek için odaklanması gereken genel çerçeveyi belirlemek için bu becerilerin temel alınabileceği değerlendirilmektedir. Aşağıda temel ahlaki beceriler ahlaki kişiliğe katkıları, birbiri ile ilişkileri ve ahlak eğitimine ışık tutan yönleri ile incelenmiştir.

1.1. Ahlaki Duyarlılık Becerisi

Ahlaki duyarlılık kişinin ahlaki bir durum karşısında eylem ya da eylemsizliğinin başkalarının iyiliği üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkilerinin olabileceğine ilişkin ilk andaki farkındalığıdır. Rest'e göre bu, insanlar ve olaylara karşı ilk tepki-

³⁷ Thomas Lickona, *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991).

³⁸ Fritz Oser, "Models of Moral Motivation", *Handbook of Moral Motivation (Theories, Models, Applications)*, ed. Karin Heinrichs vd. (Netherlands: Sense Publishers, 2013), 7-8.

mizin nasıl şekilleneceğini belirleyen öncül beceri konumundadır.³⁹ Toplu taşıma aracına binerek yolculardan kendisi için küçük bir iyilik talep eden şık giyimli kişi ile pejmürde kişiye verilen ilk tepkilerdeki fark ahlaki duyarlılık ile ilgilidir. Psikoloji çalışmaları insanların bir kısmının oldukça basit durumları bile fark etmekte zorlanırken bazılarının ise başkalarının ihtiyaçlarını fark etmede keskin bir seçiciliğe sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca insanların önemli bir kısmı oturdukları site, sokak veya kamusal mekanlarda yaşanan olayları ilk anda anlamlandırmakta zorlanmakta, kendileri için ahlaki sorumluluk oluşturacak durumları sonradan ayırt edebilmektedir.⁴⁰

Olayın/davranışın iç yüzündeki muhtemel ahlaki problemi ilk anda ayırt edip üzerine eğilme ihtiyacı duyma ahlaki duyarlılığı ifade etmektedir. Sokakta bağıra bağıra küfürlü şakalaşmayı alışkanlık haline getirmiş gençler, yolda yürürken kendi dalgınlığı veya özensizliği nedeniyle başkalarına çarptığı halde yaşananda kendi sorumluluğunun farkında olmayan bireyde eksik olan ahlaki duyarlılıktır. Rest'e göre bunda insanın o anki ruh hali ile de bağlantılı ancak çoğunlukla hayata ilişkin geliştirdiği olumlu ya da olumsuz kalıp yargılarla şekillenen ve hem bilişi hem de duyusu yönlendiren ahlaki duyarlılık yeteneği etkilidir.⁴¹ İnsanların neyi istediği ya da neye ihtiyacı olduğunu, iyi davranış ve sonucunun ne olacağını fark edebilmek bu duyarlılığın bir yansımasıdır.

Rest'e göre başkalarının duygu, düşünce ve algılarını fark etme de ahlaki duyarlılığın bir parçasıdır. Zira ahlaki duyarlılık bilişsel olduğu kadar duyusal bir eylemdir. Aynı zamanda başkalarının refah ya da güvenliğine ilişkin sinyalleri algılamak bilişsel olduğu kadar duyusal sonuçlar doğurur. Durumu kavradığımız anda empati, kızgınlık, panik, imrenme, kıskanma ve neşe (mutluluk) duyarız.⁴² Bu ilk algılamalar bizi ahlaki muhakemeye ve duyguların dengelenmesine ilişkin bir çabaya zorlar. Lilja ve Osbeck'e göre ahlaki duyarlılık becerisinin özünü empati oluşturmaktadır. Kurbanın durumunu-perspektifini anlayabilme, kendini onun yerine koyabilme ahlaki duyarlılığı sağlayan becerilerdir. Bu beceri altın kurala dayalı akıl yürütmeden farklıdır. Başkalarının benim kendime davranılmasını istediğim gibi kendilerine davranılmasını istemeyebilecekleri varsayımını da dikkate alarak onların gerçek isteklerine ilişkin bir empatiyi gerekli kılar.⁴³

İspanyol politikacılarda ahlaki becerilerin gelişimine odaklanan çalışmalarında García ve arkadaşları ahlaki becerinin belli bir noktada kesişen iki alt beceriden oluştuğu sonucuna varmaktadır. Bunlardan birincisi sezgisel yargılama becerisidir.

³⁹ Rest, "A Psychologist Looks", 29.

⁴⁰ Rest, "A Psychologist Looks", 29.

⁴¹ Rest, "A Psychologist Looks", 29.

⁴² Rest, "A Psychologist Looks", 30.

⁴³ Lilja - Osbeck, "Understanding, Acting", 520.

Yaşamın ilk dönemlerinde şekillenen bu alt beceri koşulların ayrıntılı düşünüp karar vermeye imkân tanımadığı durumlarda hızlı ahlaki cevaplar/tepkiler vermeyi sağlar. Sezgisel yargı ile ilgili açıklamalar García ve arkadaşlarının ahlaki duyarlılığa yakın bir beceriyi tanımladıklarını göstermektedir. Ahlakî becerinin ikinci alt becerisi ise duygusal beceriye göre çok daha yavaş ve açıktan işleyen -bu araştırmada ahlaki muhakeme olarak tanımladığımız- rasyonel beceridir.⁴⁴

Ahlakî duyarlılığın nasıl oluştuğu/geliştiğine ilişkin tespitlerse bu becerinin tecrübeye dayalı gelişim gösterdiği yönündedir.⁴⁵ Kerscheintainer'in duygu hafızası ismini verdiği bu durum kişinin kendi yaşadığı çeşitli olumlu/olumsuz tecrübelerle ve yaşama ilişkin meta anlamlandırmalarla şekillenen bir ilk tepki oluşumu olarak görülebilir.⁴⁶ Büyük Britanya'da Müslüman kız öğrencilerin dini inançları nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmalarına karşın din ve inançların hepsine saygı, başkalarının inançlarına saygılı davranma gibi konularda dini bağlılığı olmayan öğrencilere göre çok daha fazla farkındalık sahibi oldukları belirlenmiştir.⁴⁷ Bu durum onların tecrübeye dayalı geliştirdiği ahlakî duyarlılığın bir yansıması olarak görülmektedir.

1.2. Ahlakî Yargı Becerisi

Ahlakî ikilemle karşılaşan kişi en iyi çözümün veya kararın ne olduğunu belirleyebilmek için düşünme yetenek ve yollarını kullanır. Çoklu zekâ kuramı açısından ahlakî zekanın bir zekâ türü olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı tartışmalı olsa da bazı araştırmacılar özel bir ahlakî düşünüş biçiminin gelişiminden bahsetmenin mümkün olduğu kanaatindedir.⁴⁸ Dahası son iki yüzyıldır deontolojik kuram etkisinde şekillenmiş entelektüalist ahlakî gelişim kuramları ahlakî gelişim çalışmalarının mihenk taşı olmuştur. Ahlakî muhakeme, ahlakî yargı, ahlakî zekâ gibi kavramlar altında çalışılan bu beceri "kişinin etik ilkeleri hedeflerine ve davranışlarına uygulamasını; doğruyu yanlıştan ayırmasını sağlayan yetenek" olarak tanımlanmaktadır.⁴⁹

Ahlakî yargılama, kişiyi ikilemde bırakan duruma ilişkin muhtemel alternatifleri etraflıca düşünüp taşınmayı ve hangi tavır veya davranışın ahlaka en uygun oldu-

⁴⁴ Pedro Herrero García vd., "The Moral Competence of Spanish Councilors", *Sustainability* 12/13 (2020), 2-3.

⁴⁵ Lilja - Osbeck, "Understanding, Acting", *521. Rest*, "A Psychologist Looks", 31.

⁴⁶ Kerscheintainer, *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, 58.

⁴⁷ Ursula McKenna - Leslie J. Francis, "Growing up Female and Muslim in the UK: An Empirical Enquiry into the Distinctive Religious and Social Values of Young Muslims", *British Journal of Religious Education* 4/4 (2019), 388-401.

⁴⁸ Rodney H. Clarken, "Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education", *Annual Meeting of The American Educational Research Association*, (Denver: Eric Document, 2010), 3, 7. Mustafa Zülküf Altan, "Eğitim Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlakî Zekâ", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/1 (2012), 137-144.

⁴⁹ Rodney H. Clarken, "Moral Intelligence in The Schools", *Annual Meeting of The Michigan Academy of Science*, (Detroit: Eric Document, 2009), 2.

ğuna karar vermeyi sağlar.⁵⁰ İnsanların genellemelerle belli iyi ve kötülerini kabul etmesi veya bunlar üzerine uzlaşması kolayken bunların davranış göstergesi olarak tanımlanmasında ihtilaflar ortaya çıkar. Herkes için hırsızlık kötü, doğruluk iyidir. Ancak Elias ve arkadaşlarının tabiriyle ahlaka ilişkin meselelerde “şeytan ayrıntıda gizlidir.”⁵¹ Doğru kararı verebilmek için genel ahlaki ilke ve değerleri analitik bir şekilde incelemek ve aynı zamanda içinde bulunulan şartları derinlemesine analiz etmek gerekir. Birey ancak güçlü bir ahlaki yargılama becerisi sayesinde külli kaidelerin ayaklarını yere bastırabilir.⁵²

Kişide ahlaki yargılama becerisinin iş görebilmesi için öncelikle ahlaki duyarlılığın gelişmesi gerekir. Ahlaki duyarlılık sayesinde olan bitene ilişkin ilk farkındalık oluştuktan sonra duruma uygun yargılama ve karar süreçleri devreye girer. Bu süreçte bireyin ahlaki probleme uygulanacak ilke ve değerleri bilmesi, en iyi karar veya çözümün ne olduğuna dair etraflıca düşünmesi, hipotetik düşünerek verilen kararın sağlamlasını yapması, kararın uygulamasına dair planlama yapması ve uygulama ardından iyi sonuç verip vermediğini ayırt edebilmesi gerekir.⁵³ Dolayısıyla ahlaki yargılama aslında değerlere ilişkin temel bilgi ile etkili düşünme becerilerinin birleşiminden oluşan bir ahlaki beceridir.

Bu beceriyi ahlaki düşünüş şemalarının gelişimi olarak kabul eden Kohlberg üç düzey ve altı aşamalı bir gelişim modeli önermiştir. Modelde ahlaki yargılama becerisi ben odaklı kaygılardan grup (biz) odaklı kaygılara oradan da evrensel iyi ve doğru arayışına doğru ilerleyen bir süreç olarak görülür.⁵⁴ Kohlberg’in kuramını hipotetik düşünmeye yeterince yer vermediği ve ileri düşünme becerilerini yeterince temsil etmediği gerekçesiyle eleştiren Rest ve arkadaşları ahlaki yargılama becerisinin gelişimini ölçmek için Defining Issue Test (DIT)’i geliştirmişlerdir. Ölçekle gerçekleştirilen 400’den fazla araştırma sonucunu birleştirerek ahlaki yargılama becerisini Kohlberg’e benzer şekilde üç düzey olarak tanımlasalar da düzeylerin içeriğini daha ayrıntılı açıklamayı başarmışlardır.⁵⁵

Ahlaki yargılama becerisinin gelişimi genel bilişsel gelişimdeki şemaların gelişimi ile benzer özellikler göstermektedir. Ahlaki şemalar uzun süreli bellekte yerleşik, ahlaka ilişkin genel ilgi ve tecrübe yapıları olarak kabul edilir. Bireyin tecrübeleri,

⁵⁰ Darcia Narvaez – Tonia Bock, “Ethical Judgment”, *EtHex Series Book 2*, (Notre Dame: Alliance For Catholic Education Press, 2009), 39.

⁵¹ Maurice J. Elias vd., “Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Ahlak Eğitimi ve Karakter Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz ve Birleştirmeye Yönelik Bir Görüş”, *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, ed. Larry P. Nucci – Darcia Narvaez (İstanbul: Edam Yayınları, 2019), 266.

⁵² Hasan Meydan, “Dinin Öngördüğü Ahlaki Yaşamada Ahlaki Tefekkür ya da Hikmet Arayışının Önemi: Külli Kaidelerin Ayaklarını Yere Bastırmak”, *Akademide Felsefe Hikmet ve Din*, ed. B. Ali Çetinkaya (Zonguldak: BEÜ Yayınları, 2014), 307-319.

⁵³ Narvaez – Bock, “Ethical Judgment”, 40.

⁵⁴ Kohlberg – Hersh, “Moral Development”, 56-57.

⁵⁵ James R. Rest vd. “A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research”, *Journal of Moral Education* 29/4 (2000), 384, 387-390. Rest, “A Psychologist Looks”, 30-32.

dikkatini odakladığı benzerlik ve tekrarlar ile uyarıcı fenomenlerin temsillerinden oluşur ve yeni ahlaki ikilemleri yorumlamada ve karar vermede kullanılır.⁵⁶ DIT verileri yetişkinlerde eğitimin, küçüklerde ise yaşın en önemli ahlaki yargılama yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okulun etkisinin ise sistematik düşünme becerisini geliştirmesi ile bağlantılı olduğu değerlendirilmektedir.⁵⁷

Ahlaki otonomluğa imkân veren müzakereye dayalı eğitim ortamları, mesleki süreçlerde profesyonel kararlar vermek, ahlak ilkelerini daha tercih edilir kılan gerekçeleri açıklamak, ahlaki problem oluşturan durumları tartışmak, kendi kararları üzerine yansıtıcı düşünmeyi uygulamak, ahlaki kararın muhtemel uygulamalarını ve sonuçlarını hipotetik düşünme ile planlamak, kendi kararlarını vermelerine imkân hazırlamak bireylerde ahlaki yargıyı destekleme yollarıdır.⁵⁸

1.3. Ahlaki Motivasyon

Araştırmalar çeşitli suçlar işlemiş bireylerle akranlarının ahlaki muhakeme testlerinden yakın puanlar aldıklarını ve özellikle de benzer ahlaki muhakeme perspektifi gösterdiklerini ortaya koymuştur.⁵⁹ Bu durum ahlaki kişilikte muhakeme dışında hangi becerilerin etkili olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Kwok ve Selman, Oser, Blasi gibi araştırmacılara göre ahlaki kişilik ile ahlaki muhakeme arasındaki bağlantı ahlaki motivasyondur.⁶⁰ Diğer bir deyişle ahlaki motivasyon teorisinden pratiğe, düşünceden eyleme geçişi sağlayan beceridir. Oser ahlaki motivasyonun kaynağını incelediği araştırmasında ahlaki yargılama yeteneği, duygusal güçlerin bir amaç/karar doğrultusunda yönlendirilmesi ve irade ile birleştiğinde ahlaki davranış ve nihayetinde ahlaki kişiliğin ortaya çıktığını belirtir.⁶¹ Ahlaki kişiliğin yapısına ilişkin diğer çalışmalarla birlikte özellikle Blasi'nin çalışmaları ahlaki motivasyonun duyguları kontrol becerisi ve irade bileşenlerinden oluştuğunu göstermektedir.⁶²

1.3.1. Duyguları Kontrol Becerisi

Duyguların insan kişiliği üzerindeki etkisi Goleman'ın duygusal zekâ kavramı ile popüler hale gelse de geçmişte düşünce ile davranış arasındaki farkı açıklamaya yönelik girişimlerin varış noktası çoğunlukla duygular olmuştur. Felsefe ve dini geleneklerde aklın nefis ile temsil edilen duygulara hakimiyeti sağlam bir kişiliğin

⁵⁶ Rest vd., "A Neo-Kohlbergian Approach", 389.

⁵⁷ Rest, "A Psychologist Looks", 32.

⁵⁸ Kohlberg – Hersh, *Moral Development*, 54, 57. Rest vd. "A Neo-Kohlbergian Approach", 390.

⁵⁹ Janet Kwok – Robert L. Selman, "Moral Reasoning, Moral Motivation and Informed Social Reflection", *Handbook of Moral Motivation (Theories, Models, Applications)*, ed. Karin Heinrichs vd. (Netherlands: Sense Publishers, 2013), 552.

⁶⁰ Kwok – Selman, "Moral Reasoning", 552-553. Oser, "Models of Moral Motivation", 7-27. Blasi, "Emotions and Moral Motivation", 1-19.

⁶¹ Oser, "Models of Moral Motivation", 22.

⁶² Blasi, "Emotions and Moral Motivation", 1-19.

temeli olarak görülmüştür. Modern dönemde ise Kohlberg ahlaki gelişimin esas belirleyicisi olarak ahlaki muhakemeyi görmekte birlikte empati ve suçluluk duygusu gibi duygusal faktörlerin de bu gelişimde etkili olduğunu belirtmektedir.⁶³ Ahlaki duygunun imkanını incelediği çalışmada Blasi ahlaki duyarlılık veya muhakemenin kişilerarası ahlaki farklılıkları açıklamaya yetmeyeceği tespitinde bulunarak “duyguların düzenlenmesi” adını verdiği beceriye işaret eder.⁶⁴

Goleman’ın duygusal zekâ olarak tanımladığı yetenek kişinin başkalarının duygularını anlama (empati), kendi duygularını izleme/tanıma (iç-gözlem ve öz-bilinç), kendi duygularını yönetebilme (duygusal özdenetim) ve başkalarının duygularına hitap edebilme (duygusal iletişim) becerilerinin birleşimini ifade etmektedir.⁶⁵ Elias ve arkadaşlarına göre ahlaki meseleler söz konusu olduğunda duygusal zeka becerileri çatışmacı olmayan bir iletişim dili geliştirebilme, duyguların sağlıklı düşünceyi bozmasını engelleme ve iyi kararlar için motivasyon oluşturabilmektedir.⁶⁶ Duyguların yönetimine ilişkin bu beceri gelişmediğinde ise bireyde Forgas ve arkadaşlarının tabiriyle “duygusal körlük” denilen durum oluşmaktadır. Duygusal körlük ile bireyde davranışların muhtemel sonuçlarını bütün yönleri ile irdelemede gerileme ve anlaşılması güç ve zarar verici bir tutkuyla isteme durumu ortaya çıkartmaktadır.⁶⁷

Duyguların düzenlenmesini merkeze alan bir ahlaki gelişim modeli geliştiren Blasi, duyguları tanımlamak üzere üç temel genelleme yapabileceğini belirtir:⁶⁸ (i) Duygular insanda genetik ve psikolojik süreçlerle bütünleşik bedensel olgulardır. Bu bedensel süreçler duyguya refleks benzeri spontane olma, istemsiz gerçekleşme gibi karakteristik özellikler katar. (ii) Duyguların motivasyonel özellikleri vardır. Ya davranış eğilimidirler ya da davranış eğilimi üretirler. Davranışın ardındaki iradi güce katkıda bulunurlar. (iii) Duygular kasıtlı ve planlı değil de otomatik ve istemsiz olarak çalışan düzenleyici/dengeleyici süreçler olarak işlev görür.

Blasi duyguların davranışı motive etmesini iki modelle açıklamaktadır. Birinci modele göre duygular davranışın altında yatan idealler, amaçlar, ilgi, ihtiyaç ve istekler gibi motivasyonel sistem ile yakından bağlantılıdır ve bu sistem ile çevresel koşullar arasında bağlantı görevi görürler. Örneğin çevresel şartlar uygun değilse utanma, çevre teşvik edici ise takdir edilme isteğinden gelen mutluluk duygusu devreye girer. İkinci model ise organizmanın dengeli bir yaşam sürdürebilmek için optimal düzeyde uyarılma ihtiyacı bulunduğu prensibine dayanır. Aşırı uyarıma

⁶³ Kohlberg – Hersh, “Moral Development”, 57.

⁶⁴ Blasi, “Emotions and Moral Motivation”, 1-5.

⁶⁵ Daniel Goleman, *Duygusal Zeka*, çev. Banu S. Yüksel (İstanbul: Varlık Yayınları, 2007), 30-32, 73-75.

⁶⁶ Elias vd., “Sosyal ve Duygusal Öğrenme”, 269, 270, 277.

⁶⁷ Joseph R. Forgas vd., “Affective Influences on Thinking and Behavior: Implications for Clinical”, *Applied and Preventive Psychology* 10 (2002), 226.

⁶⁸ Blasi, “Emotions and Moral Motivation”, 2, 3, 5.

neden olan duygular bir davranışla bütünleştiğinde aşırı düzeydeki uyarım dengelenmiş, organizma için optimal uyarıma ulaşılmış olur. Böylelikle duygularla (korku, heyecan, sevgi vb.) ortaya çıkan aşırı uyarılım hali, enerjinin bir kısmının davranışa aktarımı suretiyle hem organizma dengelenmiş hem de davranış için gerekli motivasyon sağlanmış olur. Her iki modelde de davranışı üreten duygu gücü ilgiler/çıkarlar ve değerler de dahil olmak üzere dengede olma, yaşamsal ihtiyaçlar ve organizmanın amaçları/idealleri gibi çok daha esaslı ve uzun erimli motivasyonel süreçlerden kaynaklanır veya onlardan ödünç alınır.⁶⁹

Blasi'nin değerlendirmeleri onu duyguların istemsiz ve spontane olduğu sonucuna götürse de bu durumun onların birey tarafından kontrol edilebilmesi ve düzenlenmesinin önünde engel olmadığı kanaatindedir. Birey bilinçli değerlendirme süreçleri vasıtasıyla onları düzenleyebilir. Bu düzenlemede belirleyici olansa sosyal inşa yoluyla özümşenen değer yargılarıdır.⁷⁰ Masum sivillere zulmederek savaş suçu işleyen bir komutan doğal/spontane şekilde kendinde beliren merhamet duygusunu ait olduğu grubun değer yargıları ile bastırır. Bu nedenle duygular spontane olarak harekete geçse de çoğunlukla bizim; olmak, ulaşmak, yapmak istediklerimizle bağlantılı bir şekilde ortaya çıkar veya gelişip büyür. Ayrıca duyguların spontane olarak harekete geçmesinde de fayda, başarı, kariyer veya ceza, kaygı, korkudan kaçış gibi pragmatik hedeflerin yanında adil ve doğru olanı yapmaya yönelik ahlaki ilgi ve idealler veya kişinin benliği ile uyumlu davranma ideali etkili olabilir. Blasi'nin kuramında anahtar konumda olan ahlaki benlik kavramı bireyin duyguların tazyikine karşı koymasını sağlayan ideallerle örülü bir güç kaynağı gibi durmaktadır.⁷¹

1.3.2. Ahlaki İrade Becerisi

Ahlaki irade becerisi kişinin sağlıklı bir tetkik süreci sonunda yanlış ya da doğru olduğuna kanaat getirdiği şeye karşı, içsel veya çevresel baskı veya taleplere rağmen kararlı ve sabırlı şekilde durması demektir. Birey bunu okul gibi yapılandırılmış ortamlar dışında ve kırıncı olmadan gerçekleştirebildiğinde beceriye tam olarak sahip olmuş demektir.⁷² Güçlü bir iradeyi ahlaki kişiliğe imkân veren bileşenlerden birisi olarak tanımlayan Kerschenstainer'a göre bu beceriye sahip bir kişiliğin karar verirken tesirlerden uzak kalması (istiklal), net bir karara ulaşabilmesi, muhakemeyle verilen karardan sonra tereddüt etmemesi (sağlamlık) ve kararı icra için karşılaşılabilecek zorluklar karşısında dirençli olması (sebat) gerekir.⁷³

⁶⁹ Blasi, "Emotions and Moral Motivation", 4.

⁷⁰ Blasi, "Emotions and Moral Motivation", 10, 11.

⁷¹ Blasi, "Emotions and Moral Motivation", 16.

⁷² Lilja – Osbeck, "Understanding, Acting", 521.

⁷³ Kerschenstainer, *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, 53-60.

Blasi ahlaki iradeyi ahlaki benliğe götüren bir beceri olarak konumlandırır. Ahlaki benliğin iki ana bileşeni vardır: irade gücü ve doğruluk (öz-sorumluluk ve benlik bütünlüğü) duygusu. İrade gücü problem çözmede kendini kontrol etme imkânı sağlayan bir kabiliyetler çantasıdır. Sorunları ufak parçalara ayırma, hedef belirleme, yoğunlaşma, dikkatin dağılmasını önleme, ayartılmaya direnç gösterme, devamlılık, kararlılık ve belirli bir disiplin içinde sebat etme gibi alt erdemlerin hepsi bu üst kişilik özelliğinin kapsamındadır. İkinci ahlaki benlik bileşeni ise doğruluktur. Burada doğruluk kişiliğin kendine karşı tutarlı olması, kendine hesap verebilmesi, kendini kandırmaya direnç göstermesi ve samimi olması demektir. Kişi arzularını, idealleri ile bütünleşmeye zorladığında sorumluluk; bunları örtüstürmeyi başardığında ise benlik bütünlüğü olarak hissedilir.⁷⁴

Blasi'ye göre ahlaki iradenin gelişimi yedi aşamalı bir süreçtir. Birinci aşamada çatışma halinde olan arzulara kendini bırakma söz konusudur. Birey ne irade gösterebilir ne de benliğin eylemini sahiplenebilir. İkinci basamakta birey tekrar yaşamayı arzuladığı deneyim için denetimi eline almaya, iradi bir duruş sergilemeye çalışır. Üçüncü aşama ikinci basamaktaki iradi duruşun daha fazla arzu ve durumla ilgili sergilenmesi halidir. Dördüncü aşamada eylemler ve arzular kategorilere ayrıştırılmaya ve kategorilere göre irade gösterilmeye başlar. Bu kategoriler ahlaki irade için ölçütler oluşturmanın işaretidir. Beşinci aşamada ise farklı kategoriler iyi, güzel, ahlaki gibi isimler verilmek suretiyle bir değerlendirmeye tabi tutulur. Fakat ahlaki kategori diğer değerlendirme ölçütlerinden birisidir, onlar üstünde belirgin bir üstünlüğü yoktur. Altıncı aşamada ahlaki kategori diğer kategorilerle çatışmaya devam etse de onlara üstünlük kurmaya başlar. Belirli değerlere tutunarak ona uygun davranma eğilimi gösterilir. Yedinci aşamada ise samimiyetle bağlanma aşamasına geçilir. Bu aşamada kişi başka türlü davranmayı muhal görür, böylelikle ahlaki davranış onun kimliğinin bir parçası haline gelir. Ahlaki kimlik modeli işte bu son aşamada tamamlanmış olur.⁷⁵

Ahlaki iradeyi “gerçekten yapmak istediğinin ne olduğuna karar verme becerisi” olarak tanımlayan Rest'e göre karar verme becerisi ve ahlaki motivasyonu eğitim yoluyla desteklemek için ideal kazandıracak rol modellerle tanıştırmak en geçerli yoldur.⁷⁶ Elias ve arkadaşlarına göre ise ahlaki irade yalnızca isteme ve sorumluluk duymanın gelişimi olarak değerlendirilemez. İradenin etkin kılınması için destekleyici becerilerin öğretimi de dikkate alınmalıdır. İradenin karaktere yön verebilmesi için zaman ve görev yönetimi, takip, öz düzenleme, disiplin, saygı, empati, özen gösterme gibi beceriler gereklidir. Etkili iletişim, sorun çözme, karar verme ve ça-

⁷⁴ Augusto Blasi, “Neither Personality nor Cognition: An Alternative Approach to the Nature of the Self”, *Changing conceptions of Psychological Life*, ed. C. Lightfoot vd. (Mahwah: Erlbaum, 2004), 3-26.

⁷⁵ Augusto Blasi, “Moral Character: A Psychological Approach”, *Character Psychology and Character Education*, ed. D. K. Lapsley vd. (Notre Dame: Notre Dame University Press, 2005), 18-35.

⁷⁶ Rest, “A Psychologist Looks”, 34.

tışma çözme becerileri ahlaki iradeyi güçlendiren becerilerdir. Güçlü bir irade, yerinde bir öz güven, yerinde bir özgüven ise öz-sorumluluk ve öz-denetim ile biriktirilen bir becerilerdir. Dolayısıyla ahlaki iradeyi desteklemek için bu becerileri geliştirecek öğretim yaşantılarına ihtiyaç vardır.⁷⁷ Ahlaki irade gelişimini desteklemek için eğitimcinin odaklanması gereken bir başka beceri ahlaki ifade becerisidir. Ahlaki ifade becerisi gelişmiş bir birey, ahlaki problemleri çatışma ve kutuplaşmaya dönüşmeden çözebilmek için yapıcı ilişkiler kurabilir.⁷⁸

1.4. Ahlaki Davranış Becerisi

Ahlaki gelişimin nihai hedefi ahlaki davranıştır. Davranış aynı zamanda beceri temelli eğitimin çıktısı odaklı eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Dolayısıyla gerek ahlakta gerekse beceri temelli eğitimde nihai hedef bireyin tüm gelişim alanlarının sonuçlarını somut davranışlar olarak sergilemesidir. Ahlakın teorik bilgisini davranışa dönüştürebilmek için ahlakın teorik bilgisi ve ahlaki meselelere ilişkin muhakeme yeteneğinin yanında özellikle usul bilgisi ve uygulama tecrübesine ihtiyaç vardır. Usul bilgisi karar verilen doğru davranışın daha büyük problemlere yol açmadan nasıl hayata geçirilebileceğine ilişkin analizleri içerir. Uygulama tecrübesi ise kişinin usul bilgisinin gösterdiği davranışları sergileyebilecek psiko-sosyal yetkinliğe sahip olmasını ifade eder. İçinde bulunduğu ortamdaki kötü komşuluk ilişkilerini ahlaki bulmayan birey, kötü komşuluğun ahlaka uygun olmadığına ilişkin olgu bilgisine sahiptir. Bunu çözümlmek için bir sosyal çalışma gerçekleştirebilmek ise çok yönlü analizlere bağlıdır ve usul bilgisini ifade eder. Planlanan sosyal çalışmayı gerçekleştirebilmek ise bireyin hangi davranışı nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin tecrübe ve davranış serbestisine bağlıdır.

Kerscheintainer ahlaki davranışı içsel enerjinin birikimi ile oluşan bir alışkanlık olarak değerlendirir. Çünkü tek bir davranış kendi bağlamında ahlaki olsa da benzer koşullarda tekrarlanmadığı sürece ahlaki kişiliğin oluşumundan bahsedilemez. Tekrarlanan davranışta ahlaki kişiliği mümkün kılan diğer beceriler olan muhakeme, duyguları düzenleme ve irade enerjisinin biriktirilmesi söz konusudur.⁷⁹ Lilja ve Osbeck ise ahlaki davranışı birisi alışkanlığa bağlı tekrar eden diğeri ise tefekküre dayalı ahlaki davranış olarak ikiye ayırmaktadır. Bireyin toplumsal kurallara uygun davranış biçimini düşünüp planlayarak göstermesi tefekküre dayalı ahlaki davranış; tefekkür ve irade enerjisinin birikimi ile ahlaki davranışın içselleştirilmesi ile oluşana ise otomatik ahlaki davranış ismini vermektedir. İkincisinde altın kural gibi ilkeler tefekkürle değil alışkanlık yoluyla gerçekleşmiş olur.⁸⁰

⁷⁷ Elias vd., “Sosyal ve Duygusal Öğrenme”, 267.

⁷⁸ Lilja – Osbeck, “Understanding, Acting”, 520.

⁷⁹ Kerschenstainer, *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, 79.

⁸⁰ Lilja – Osbeck, “Understanding, Acting”, 519.

Ahlaki davranışın gerçekleştirilmesi diğer ahlaki becerilerin tamamının bir uyum içinde çalışmasına, davranış tecrübesinin birikimine ve bireye hata yapma ruhsatı da veren davranış serbestisinin tanınmasına bağlıdır. Davranışı gerçekleştirebilmek için bir karara ve uygulama planına sahip olma, davranış planını uygulayabilme ve yürütebilme, belli bir davranış biçiminin sonuçlarını kestirebilme, beklenmedik zorluklar ve engeller için çalışma, yorgunluk ve bıkkınlıkla baş edebilme, dikkat dağıtıcı ve ayartıcı çeldiricilere karşı koyabilme ve nihai hedefi daima göz önünde bulundurabilme becerileri gerektirmektedir. Ayrıca alışkanlık geliştirmeye yönelik eğitimsel çabaların ahlak eğitiminde davranış becerisinin kazanılması için faydalı görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum beceri temelli eğitime de kaynaklık eden kuramlardan olan davranışçı öğrenme kuramlarından istifade edilerek oluşturulmuş değerlerin doğrudan öğretimine ilişkin yaklaşımların ve İslam ahlak geleneğinde edep eğitimi anlayışının ahlaki davranışların beceri olarak öğretiminde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Zira bu yaklaşımlar ahlak eğitiminde somut davranış göstergeleri belirleme ve alışkanlık kazandırma konusunda önemli imkanlar sunmaktadırlar.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

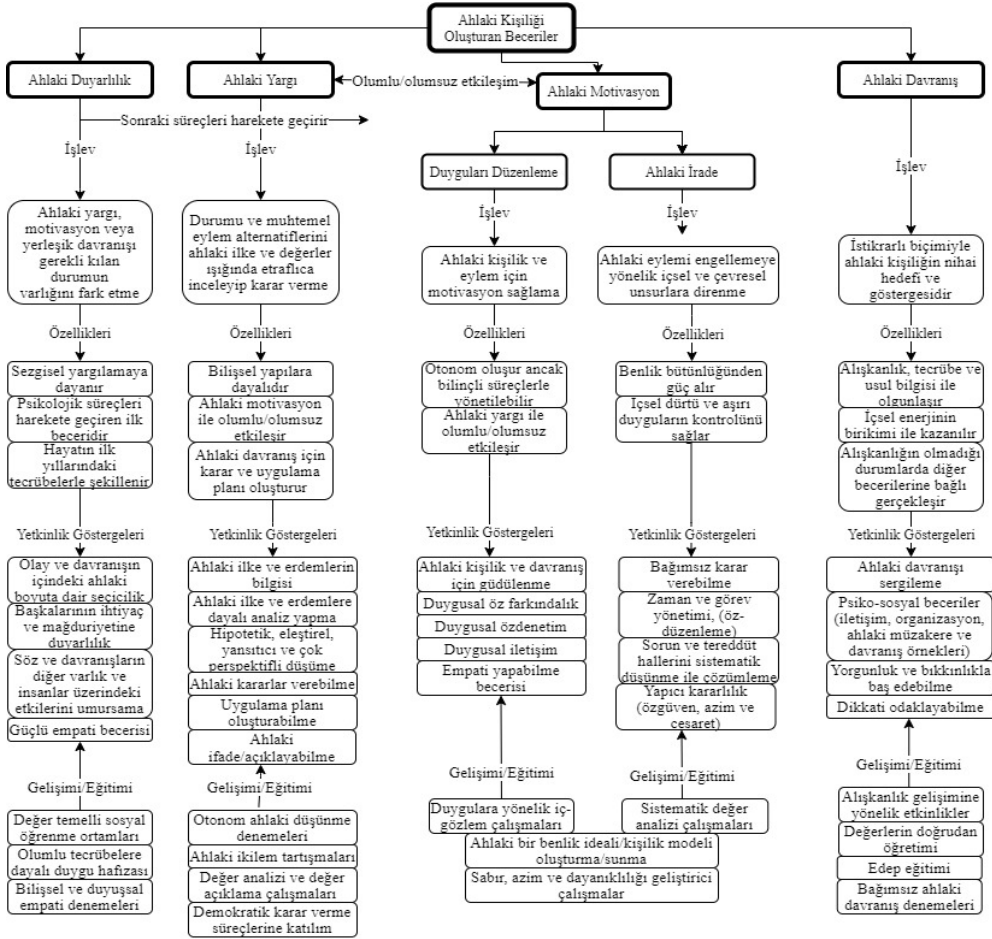
Ahlakın bir beceri olarak değerlendirilmesi ve beceri temelli anlayışla öğretilmesinin imkanını bir problem olarak ele alan bu çalışma ahlaki gelişim ve beceri temelli eğitim literatürü üzerine betimsel bir analiz ortaya koymaktadır. Kohlberg gibi entelektüalist, Blasi ve Forgas gibi duyuşsal ya da Kerscheintainer, Rest ve Narvaez gibi bütüncül bir perspektifle ahlaki kişiliği ele alanların görüşleri üzerine yapılan bütüncül bir inceleme ahlakın, kişiliğin farklı yönlerinin yetkinliğinin geliştirilmesi ile mümkün olabileceğini göstermektedir. Söz konusu kuramlardan özellikle ahlaki gelişimi bütüncül bir anlayışla ele alanlar ahlaki kişiliği bir beceriler bütünü olarak görmeye daha çok imkân tanımaktadır. Örneğin beceri temelli eğitimdeki uygulama becerisi bu modellerdeki ahlaki davranışa yapılan vurgu ile, uygulama sürecini planlayabilme becerisi ahlaki muhakeme ile örtüşmektedir.

Beceri temelli eğitimin somut çıktılara odaklanan yapısının ahlak gibi büyük oranda teorik algılanan bir alana uygunluğu ahlak ve beceri temelli eğitimi bir araya getirme denemelerinin en problemlili yanlarından birisi olarak görülmektedir. Ancak incelemelerimiz gerek beceri temelli eğitimde beceri kavramına yüklenen anlamın somut davranış göstergelerinin ardındaki bilişsel ve duyuşsal yönü göz önünde bulundurması gerekse somut davranışa odaklanan yapısı nedeniyle ahlak eğitiminde söylem-eylem açıklığını gidermeye potansiyel katkısı sayesinde problem gibi görülen bu noktanın bir avantaj olarak da görülmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Ahlak eğitiminin tüm alanlarında beceri temelli eğitimin gerektirdiği ölçüde somut çıktılar belirlemek hem ahlak eğitiminin teorik ve çok değişkenli yapısı hem de hukuki zorluklar nedeniyle mümkün olmayabilir. Ancak ahlaki bece-

ri temeli bir anlayışla ele alarak temel ahlaki beceriler için bir ereve belirlemek ve ahlak eğitimini bunlara odaklanarak planlamak mümkündür.

Ahlaki kişiliği gerçekleştirmek için ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış temel beceri/yetkinlik çerçeveleri olarak öne çıkarken bunların her birisinin birçok alt becerinin/yetkinlik göstergelerinin kazanımı ile gerçekleşebileceği anlaşılmaktadır. Şekil 1’de ahlaki kişiliği mümkün kılan temel beceriler, ahlaki kişilikteki işlevleri, somut yetkinlik/beceri göstergeleri, eğitimde hangi temel stratejilerle geliştirilmelerinin mümkün olduğu ve birbirleri ile ilişkileri analitik bir anlayışla sunulmaktadır.

Şekil’1’de ortaya konulan modelde ahlaki becerilerin ilki ahlaki duyarlılıktır. Sezgisel yargılamaya dayanan bu beceri hayatın ilk yıllarındaki olumlu/olumsuz tecrübelerle şekillenmekte ve olayların, söylemlerin ve davranışların i yüzündeki ahlaki ikilem/probleme ilişkin bir seçicilik olarak somutlaşmaktadır. Yargı becerisi ahlaki beceriler içinde çoğunlukla entelektüalist kuramlarda işlenen ancak tüm gelişim kuramlarında yer bulan, ahlaki eyleme karar verme ve uygulama planı yapmayı sağlayan beceridir. Ahlaki motivasyon ise entelektüalist ahlaki gelişim kuramlarının eleştirisi ile daha belirgin hale gelen ve ahlaki kişiliğin kazanımında duygular ve iradenin rolünü ne çıkartan beceridir. Ahlaki motivasyon, benlik bütünlüğünden güç alarak bağımsız karar verebilme, zaman ve görev yönetimi, sistematik düşünme ve zgven gibi somut yetkinlik göstergeleri ile görünür olmaktadır. Dolayısıyla ahlak eğitiminde de bu alanlara odaklanmak gerekmektedir. Ahlaki davranış becerisi ise ahlaki kişiliğin diğer alt becerileri ve bireye hatalardan ders alma imkanı da sunan davranış serbestisi ile kazandırılan davranış tecrübeleri ve iletişim, organizasyon gibi psiko-sosyal yetkinliklerin bütünleşmesinin bir sonucudur.

Şekil 1: Ahlaki Kişiliği Oluşturan Beceriler, Gelişim ve Eğitimi

Ahlak ve eğitimini beceri temelli ele alırken temel bazı eleştiri alanlarını da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunların başında beceri temelli eğitimin her şeyi standartlara ve tek-tipleştirici göstergelere bağlayan yapısının ahlak gibi oldukça durumsal olan bir alana uygunluğu sorunsaldır.⁸¹ Ahlaki beceriyi merkeze alarak eğitim yapmanın eleştiriye açık yönlerinden bir diğeri de ahlaki beceriyi net tanımlamak için çok küçük parçalara bölmeyen ahlaki becerinin bütünleşik yapısının anlaşılması ve korunmasında oluşturacağı risklerdir.⁸² Beceri temelli olarak ahlaki gelişimi düşündüğümüz bir programda “ahlaki bilgi toplar, “ahlaki ilkeleri tanı” vb. alt beceriler yazılarak somutlaştırma yapılır. Bu şekilde somutlaştırmalar

⁸¹ Zhao, “Educating for Wholeness”, 472. Richard Edwards, “Competence-based Education and the Limitations of Critique”, *International Journal of Training Research* 14/3 (2016), 245-247.

⁸² Bratianu vd., “Paradigm Shift”, 1352.

ahlaki davranışın ardındaki derin psikolojik yapının gözden kaçırılmasına ve ahlaki gelişimin teknik bir meseleye indirgenerek algılanmasına neden olabilir.⁸³ Bunu aşmak için program yapıcı ve uygulayıcıların beceri temelli bir ahlak eğitiminin Şekil 1’de gösterilen bütünlüklü bir yapıyı temsil ettiğinin bilincinde olmaları gerekir.

Beceri temelli eğitime en büyük eleştirilerden birisi bilişsel ve duyuşsal boyutları olan davranışın sonuçtan ibaretmiş gibi algılanmasına neden olarak eğitimde davranışçılığı yücelttiği iddiasıdır. Büyük oranda davranışın ardındaki kişilik yapısı ile de ilgilenen ahlak eğitimi açısından bu eleştiri dikkate değerdir. Ancak becerinin salt davranışı değil, davranışın arkasındaki bilgi ve bilgiyi işleme, transfer etme ve kullanma becerisini de içermesi, becerinin bu özelliği nedeniyle öğrenci merkezli ve probleme dayalı öğretme etkinliklerine ihtiyaç duyulması beceri temelli öğrenmeyi davranışçı karakterinden uzaklaştırmaktadır. Foucault’un görüşlerinden yararlanarak bilginin kullanımı ile davranış arasında ilişki kuran Edwards’a göre bilginin kullanımı bir davranış tasarımı ve öz disiplin sürecini işletirse ancak uygun davranış ortaya çıkabilir.⁸⁴ Bu nedenle beceri salt bir davranış değil onun ardındaki süreçleri de ifade eder. Beceri temelli eğitim de düşünce ve duygudan yoksun bir davranış değil içsel derinliği olan bir ürünü ifade eder.

Şekil 1’de ortaya konulan modelde ahlaki kişiliğe imkân veren becerilerin gelişimini sağlamaya aday eğitim stratejileri içerisinde alışkanlık geliştirmeye yönelik geleneksel unsurlar, sosyal-bilişsel yapılandırmacı ve gelişimsel yaklaşımlar bir arada bulunmaktadır. Bu durum Edwards’ın işaret ettiği üzere becerinin tek bir strateji ve yöntemle geliştirilemeyecek derecede derinlikli oluşu ile ilgilidir.⁸⁵ Alışkanlık oluşturma ya da gelişimsel yaklaşımların da bir sosyal ortam içinde anlam bulduğu dikkate alındığında modelde yer alan sosyal öğrenme stratejileri biraz daha öne çıkmaktadır. Kwok ve Selman buna “öğrenilmiş sosyal düşünme” adını vermektedir.⁸⁶ O’na göre sosyal etki sadece ahlaki karar verme sürecinin değil, karar ve eyleme geçişi sağlayan ahlaki motivasyonun da belirleyicisidir. Yani öğrenilmiş sosyal düşünme hem kararı hem de tecrübeleri ve muhtemel sonuçları birleştirip davranışın motivasyonunu üretmektedir.

Modelde temel bir beceri olarak yer almayan ancak Kerschenintainer’in açıklamalarında ahlaki kişiliği mümkün kılan bileşenlerden sayılan derinden duymaya da işaret etmek gerekmektedir. Modelde bu, müstakil bir ahlaki beceri alanı olarak değil de ahlaki motivasyonun temel iki unsuru olan duyguları düzenleme ve ahlaki irade becerilerinin gelişimini sağlayan bir unsur olarak konumlandırılmıştır.

⁸³ Kole, “Teaching Moral Competence”, 243.

⁸⁴ Edwards, “Competence-based Education”, 248-250.

⁸⁵ Edwards, “Competence-based Education”, 248.

⁸⁶ Kwok – Selman, “Moral Reasoning”, 532-534.

Blasi'nin benlik ideali oluşturmak ve duyguları yönetmek için kişilik idealleri, üst değer ve inançlar ile duygular arasındaki bağa yaptığı vurgu da derinden duymaya yüklenen anlamla örtüşmektedir. Derinden duymanın ahlaki duyarlılıkla da ilişkili olduğu görülmektedir. Kanaatimizce bunun ahlaki becerilerin tümünün altında yatan bir anlamlandırma biçimi olup olmadığına ilişkin araştırmalara da ihtiyaç bulunmaktadır.

2018 yılındaki değişikliklerle öğretim programlarında hakkında esaslı -hatta kısmi- bir bilimsel birikim bulunmadan beceri temelli eğitim ahlak ve değerler alanı da dahil olmak üzere uygulamaya konuldu. İki yılı geçen uygulama sonucunda da Tekin'in makale çalışması dışında Türkçe literatürde konuyu tartışan bir çalışmaya rastlanmamaktadır.⁸⁷ Bu çalışmada bir makale sınırları içerisinde ahlaki kişiliği mümkün kılan beceriler teorik bir çerçevede ele alınarak ahlaki beceriler ve eğitimi için genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Önerilen çerçeve dikkate alınarak ahlak eğitimi için yetkinlik göstergelerinin hazırlanabileceği, eğitimi ve değerlendirilmesine yönelik uygulamaya daha yakın çalışmaların gerçekleştirilebileceği varsayılabilir. Bunun için modelin hem teorik eleştiri ve değerlendirmelerle hem de nitel, nicel ve deneysel yöntemlerle toplanacak saha verileri ile geliştirilmesinin isabetli olacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

- Altan, Mustafa Zülküf. "Eğitim Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlakî Zekâ". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/1 (2012), 137-144.
- Aristoteles. *Nikomakhos'a Etik*. çev. Saffet Babür. Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 4. Basım, 2007.
- Blasi, Augusto. "Emotions and Moral Motivation". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1 (1999), 1-19.
- Blasi, Augusto. "Moral Character: A Psychological Approach". *Character Psychology and Character Education*. ed. D. K. Lapsley vd. 18-35. Notre Dame: Notre Dame University Press, 2005.
- Blasi, Augusto. "Neither Personality nor Cognition: An Alternative Approach to the Nature of the Self". *Changing conceptions of Psychological Life*. ed. C. Lightfoot vd. 3-26. Mahwah: Erlbaum, 2004.

⁸⁷ Tekin, "Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme", 278.

- Bratianu, Constantin vd. “Paradigm Shift in Business Education: A Competence-Based Approach”. *Sustainability* 12/4 (2020), 1348-1365. <https://doi.org/10.3390/su12041348>.
- Clarcken, H. Rodney. “Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education”. *Annual Meeting of The American Educational Research Association*. ed. Rodney Clarcken. 1-9. Denver: Eric Document, 2010.
- Clarcken. H. Rodney. “Moral Intelligence in The Schools”. *Annual Meeting of The Michigan Academy of Science*. ed. Rodney Clarcken. 1-7. Detroit: Eric Document, 2009.
- Dabrowski, Kazimierz. *Positive Disintegration*. Boston: Little Brown Company, 1964.
- Edwards, Richard. “Competence-based Education and the Limitations of Critique”. *International Journal of Training Research*. 14/3 (2016), 244-255.
- Elias, Maurice J. vd. “Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Ahlak Eğitimi ve Karakter Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz ve Birleştirmeye Yönelik Bir Görüş”. *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*. ed. Larry P. Nucci – Darcia Narvaez. 265-284. İstanbul: Edam Yayınları, 2019.
- Forgas, Joseph R. vd. “Affective Influences on Thinking and Behavior: Implications for Clinical”, *Applied and Preventive Psychology* 10 (2002), 225-242.
- García, Pedro Herrero vd. “The Moral Competence of Spanish Councilors”. *Sustainability* 12/13 (2020), 1-19.
- Gervais, Jennifer. “The Operational Definition of Competency-Based Education”. *Competency-based Education* 2/2 (2016), 98-106.
- Goleman, Daniel. *Duygusal Zekâ*. çev. Banu S. Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları, 2007.
- Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim 09 Şubat 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Kaymakcan, Recep – Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Kerschenstainer, George. *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, çev. Halil Fikret Kanad. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1977.
- Kohlberg, Lawrence – Hersh, Richard. “Moral Development: A Review of the Theory”. *Theory into Practice* 16/2 (1977), 53-59.

- Kole, Jos. “Teaching Moral Competence to Pre-Professionals”. *Moral Education and Development*. ed. D.J. de Ruyter – S. Miedema. Netherkands: Sense Publishers, 2011.
- Kwok, Janet – Selman L. Robert. “Moral Reasoning, Moral Motivation and Informed Social Reflection”. *Handbook of Moral Motivation (Theories, Models, Applications)*. ed. Karin Heinrichs vd. 551-566. Netherlands: Sense Publishers, 2013.
- Lapsley, Daniel. “Eğitimin Hedefi Olarak Ahlaki Öz Kimlik”. çev. Cengiz Şeker. *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*. ed. Larry Nucci – Darcia Narvaez. 33-56. İstanbul: Edam Yayınları, 2019.
- LePagea, Pamela vd. “Comparing Teachers’ Views on Morality and Moral Education, A Comparative Study in Turkey and the United States”. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 366-375.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.
- Lilja, Annika – Osbeck, Annika. “Understanding, Acting, Verbalizing And Persevering: Swedish Teachers’ Perspectives on Important Ethical Competences for Students”. *Journal of Moral Education* 49/4 (2020), 512-528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>
- MacIntyre, Alasdair. *Ethik’in Kısa Tarihi: Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. çev. Hakkı Hünler – Solmaz Hünler. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2001.
- McKenna, Ursula – Francis, J. Leslie. “Growing up Female and Muslim in the UK: An Emprical Enquiry into the Distinctive Religious and Social Values of Young Muslims”. *British Journal of Religious Education* 4/4 (2019), 388-401.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı 4-8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- Medeni, Elif. “Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları: Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye’ye Uyarlanabilirliği”. *Marife* 13/2 (2013), 9-22.
- Meydan, Hasan. “Değer Eğitiminde Karakter Bileşenleri Modeli”. *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi*. ed. Hasan Meydan. 269-276. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Meydan, Hasan. “Dinin Öngördüğü Ahlaki Yaşamada Ahlaki Tefekkür ya da Hikmet Arayışının Önemi: Külli Kaidelerin Ayaklarını Yere Bastırmak”. Akademi-

- de Felsefe Hikmet ve Din. ed. B. Ali Çetinkaya. 307-319. Zonguldak: BEÜ Yayınları, 2014.
- MYK, Mesleki Yeterlilik Kurumu. *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015.
- Narvaez, Darcia – Lapsley, K. Daniel. “Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character”. *The Psychology of Learning and Motivation*. ed. Daniel Bartels vd. 50/237-274. Burlington: Academic Press, 2009.
- Narvaez, Darcia– Bock, Tonia. “Ethical Judgment”, *EtHex Series Book 2*, 39-50. Notre Dame: Alliance For Catholic Education Press, 2009.
- Narvaez, Darcia. “İnsani ve Ahlakî Gelişim: Erdem Gelişimine Bilişsel ve Nörobiyolojik Bakışlar”. çev. Cengiz Şeker. *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*. ed. Larry Nucci – Darcia Narvaez. İstanbul: Edam Yayınları, 2019.
- Oser, Fritz. “Models of Moral Motivation”. *Handbook of Moral Motivation (Theories, Models, Applications)*. ed. Karin Heinrichs vd. 7-27. Netherlands: Sense Publishers, 2013.
- Ralf, Van Griethuijsen vd. “Does Implementation of Competence-Based Education Mediate The Impact of Team Learning on Student Satisfaction.” *Journal of Vocational Education and Training* 72/4 (2020), 516-535.
- Rest, James R. vd. “A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research”. *Journal of Moral Education* 29/4 (2000), 381-395.
- Rest, R. James. “A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics”. *The Hasting Center Report* 12/1 (1982), 29-36.
- Tekin, İshak. “Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (Nisan 2019), 259-287.
- Zhao, Kang. “Educating for Wholeness, But Beyond Competences: Challenges to Key-Competences-Based Education in China”. *ECNU Review of Education* 3/3 (2020), 470-487.