

ERDEM AHLAKINDAN KARAKTER EĞİTİMİNE: MAKBUL İNSAN YETİŞTİRMENİN KISA TARİHİ¹

FROM VIRTUE ETHICS TO CHARACTER EDUCATION: A BRIEF HISTORY OF RAISING "PERSONA GRATA"

Araştırma Makalesi

Ogün ÇAKIR², M. Cihangir DOĞAN³

Makale gönderim tarihi: 19.11.2022

Makale kabul tarihi : 27.12.2022

Öz

Karakter kavramının eğitime konu oluşu eğitim kavramının özünde birey yetiştirme olmasının doğal bir sonucudur; zira her toplumda sağduyulu bireyler yetiştirmek bakımından çocuklarda karakter eğitimine önem vermek eğitimin temel uğraşı olagelmıştır. Karakter kavramının bireysel ve toplumsal yönünün değer ve ahlak kavramlarıyla ilişkilendirilmesi neticesinde, karakter eğitimi için; "bireylerin kişiliğini temsil eden, ahlakî yaşamına yön veren beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi" veya "bireylerin erdem sahibi, zorbalıktan uzak duran, iş birliği ve uyum içinde yaşayan, toplum tarafından kabul gören kimseler olarak donatılmaları süreci" şeklinde tanımlar yapılmaktadır. Antik batı ve doğu düşüncesinde erdem sahibi olma/olmama bakımından bireyin ahlakî durumuna işaret eden karakterli olma hali, sadece bireysel farklılıkları değil bireyi ahlakî açıdan takdire şayan kılan özelliklerin kombinasyonunu betimlemede kullanılmıştır. Ancak eğitim müfredatlarına konu oluşu ve sistematik bir şekilde yürütülmesi bağlamında karakter eğitiminin köklerini ancak Amerikan tarihinin kolonyal döneminde bulmak mümkün olur. Dolayısıyla, özünde her zaman birey yetiştirme anlayışının yer aldığı eğitim düşüncesinin, bu yetiştirme sürecinin nasıl yürütüleceğine dair yol haritalarını teşkil eden programlar eşliğinde toplumsal yaşam pratiklerine aktarılmasıyla birlikte, "makbul birey" yetiştirme anlayışının da olgunlaşmasına tanıklık ettiği söylenebilmektedir. İlgili alanyazının incelenerek çalışma konusu kapsamında derlendiği bu araştırmanın amacı; günümüz eğitim müfredatlarının örtük iskeletini teşkil eden karakter eğitimi uygulamalarının Antik Çağ'dan günümüze dek süregelen değişim ve gelişimini erdem, ahlak ve kişilik kavramlarıyla ilişkileri bağlamında ortaya koymak ve karakter eğitiminin çağdaş pedagoji yaklaşımlarındaki konumundan hareketle alanyazına eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: karakter eğitimi, ahlak eğitimi, erdem eğitimi

Abstract

The fact that the concept of character is a subject of education is a natural consequence of that raising individuals is at the core of the concept of education; because in every society, giving importance to character education in children in order to raise individuals with common sense has always been the main occupation of education. As a result of the association of the individual and social aspects of the concept of character with the concepts of value and morality, character education is defined as "the development of skills and dispositions that represent the personality of individuals and guide their moral life" or "the process of equipping individuals as people who have virtue, avoid bullying, live in cooperation and harmony, and are accepted by society". In ancient western and eastern thought, character, which refers to an individual's moral status in terms of having or not having virtue, was used to describe not only individual differences but also the combination of characteristics that make an individual morally admirable. However, it is only in the colonial period of American history that one can find the roots of character education as a subject of educational curricula and its systematic implementation. Therefore, it can be said that the idea of education, which has always had the understanding of raising individuals at its core, has witnessed the maturation of the understanding of raising "acceptable individuals" with its transfer to social life practices accompanied by programs that constitute road maps on how to carry out this raising process. The aim of this research, which was compiled within the scope of the study by examining the relevant literature, is to reveal the change and development of character education practices, which constitute the implicit skeleton of today's

¹ Bu çalışma, sorumlu yazar ve danışmanı eşliğinde hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, MEB Kadırga İlkokulu, İstanbul, oguncakir@marun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4423-4821

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim ABD, İstanbul, mcdogan@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1473-7866

educational curricula, from Antiquity to the present day in the context of their relations with the concepts of virtue, morality and personality, and to provide a critical perspective on the literature based on the position of character education in contemporary pedagogical approaches.

Keywords: character education, moral education, virtues education

GİRİŞ

Karakter sözcüğü (İng. *character*) batı dillerine Yunancada madeni para üzerine basılan damga/işaret veya tip, doğa gibi anlamları olan *χαρακτήρ* (*kharakter*) sözcüğünden geçmiştir (Liddel vd., 1996). Zamanla bireyin kendisine özgü tutum, tavır ve alışkanlıklarını ifade etmekte kullanılan karakter sözcüğü, günümüzde kişilik kavramı ile iç içe geçmiş halde, bireyin ayırt edici özelliklerinin toplamı anlamında kullanılır olmuştur (Homiak, 2019). Karakter denildiğinde bir nesnenin veya kavramın kimliğini en temel hatlarıyla temsil eden nitelikleri akla gelir. Bir birey olarak insan söz konusu olduğunda ise karakter sözcüğünün tanımı “bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) veya “bireyi, grubu veya topluluğu diğerlerinden ayıran özelliklerin toplamı” (Black vd., 2011) şeklinde yapılmaktadır. Karakter kavramının genel olarak kişilik, değer, erdem, ahlak gibi kavramlarla olan ilişkisi ve buradan hareketle kapsamı ve içeriği izah edilebilse de üzerinde uzlaşılan yaygın görüş, apaçık bir tanımını yapmanın güç olduğu yönündedir (Arthur, 2003; Miller, 2018; Nucci vd., 2014; Peterson & Seligman, 2004). Psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi farklı alanların araştırma kapsamında olması nedeniyle anlamı giderek katmanlaşan karakter kavramı için Arthur’un (2003, s. 1) getirdiği açıklama bu durumu oldukça net bir şekilde ortaya koymaktadır:

Karakter ve dahası karakter eğitimi hakkında bir tartışma başlatmak, birbiriyle çelişen tanım ve ideolojilerle dolu bir mayın tarlasına adım atmak gibidir. Hakkında bu denli uzlaşmazlığa düşülen başka bir eğitim konusuna rastlamak güçtür. Bu hususta anlaşmaya varılabilen tek şey, karakter kavramının önemli olduğudur.

Eğitimin toplumsal boyutu her zaman karakter eğitimi programı olarak adlandırılabilir bir insanlık eğitimi kapsamında yer almıştır (Ryan, 2020). Karakter kavramının eğitime konu oluşu eğitim kavramının özünde birey yetiştirmenin olmasının doğal bir sonucudur; zira her toplumda sağlıklı bireyler yetiştirmek bakımından çocuklarda karakter eğitimine önem vermek eğitimin temel uğraşı olagelmıştır (Gutmann, 1999). Bu durumu Hökelekli (2010, s. 297) “Karakterli insan, davranışlarını toplumun değer yargılarına uygun biçimde yönetebilen, değerler sistemini içselleştirmiş olan kimsedir” şeklinde ifade etmektedir.

Karakter kavramının bireysel ve toplumsal yönünün değer ve ahlak kavramlarıyla ilişkilendirilmesi neticesinde, karakter eğitimi için; “bireylerin kişiliğini temsil eden, ahlakî yaşamına yön veren beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi” (Berkowitz, 2002); “bireylerin aile, arkadaş, komşu, topluluk ve millet olarak bir arada yaşayıp çalışmalarını desteklemek bakımından gerekli olan düşünüş ve eylemiş alışkanlıklarının kazandırılması süreci” (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, 2005) veya “bireylerin erdem sahibi, zorbalıktan uzak duran, iş birliği ve uyum içinde yaşayan, toplum tarafından kabul gören kişiler olarak donatılmaları süreci” (Tatman vd., 2012) şeklinde tanımlar yapılmaktadır. Battistich (2005) karakter eğitiminin amacını üretici, adil ve demokratik bir topluma kavuşmak için gerekli olan çalışkanlık, merhamet, dürüstlük ve adil olma gibi temel ahlakî değerleri anlayan, önemseyen ve kılavuz edinen bir gençliğe kavuşmak şeklinde ifade etmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve fiziksel becerilerin planlı etkinlikler yoluyla kazandırılması ve geliştirilmesinde rol üstlenen okullar, kendisine ve başkalarına yönelik tutum ve davranışlarında üstün değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla karakter eğitimi uygulamalarından yararlanırlar (Pala, 2011).

Sözcük kökeni ve yaşam pratiklerindeki uygulanış esasları dikkate alındığında karakter eğitiminin tarihinin toplumsal yaşamın tarihiyle başladığını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Antik batı ve doğu düşüncesinde erdem sahibi olma/olmama bakımından bireyin ahlakî durumuna işaret eden karakterli olma hali, sadece bireysel farklılıkları değil bireyi ahlakî açıdan takdire şayan kılan özelliklerin

kombinasyonunu betimlemede kullanılmıştır. Ancak eğitim müfredatlarına konu oluşu ve sistematik bir şekilde yürütülmesi bağlamında karakter eğitiminin köklerini ancak Amerikan tarihinin kolonyal döneminde bulmak mümkün olur (Lockwood, 2005; Mulkey, 1997; Turan, 2014). Dolayısıyla, özünde her zaman birey yetiştirme anlayışının yer aldığı eğitim düşüncesinin, bu yetiştirme sürecinin nasıl yürütüleceğine dair yol haritalarını teşkil eden programlar eşliğinde toplumsal yaşam pratiklerine aktarılmasıyla birlikte, “makbul birey” yetiştirme anlayışının da olgunlaşmasına tanıklık ettiği söylenebilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırma tekniğinden faydalanılmıştır. Tarihsel araştırmalar, belirli bir zaman aralığında herhangi bir kavram, durum, olay veya olgu üzerinde gerçekleşen değişim ve gelişimlerin sistematik biçimde incelenmesine ve dolayısıyla söz konusu değişim ve gelişime dair genel eğilimin sergilenmesine yönelik çalışmalardır. Bu doğrultuda, ilgili kavramın tarihsel süreçte şekillenen doğası açıklanır, kavramın şekillenmesinde etkili olan tarihsel olay ve düşünce akımları irdelenir ve günümüz koşullarındaki ele alınışı aydınlatılmış olur (Şencan, 2005).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma bireylerle herhangi bir etkileşim gerektirmediği ve temel olarak doküman analizine dayandığı için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Bununla birlikte çalışmanın tümünde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alıntı, çeviri ve referans gösterimlerinde genel yayın etiği kapsamında yer alan tüm yükümlülükler sorumlu yazar tarafından üstlenilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Tarihsel araştırma yöntemiyle yapıldığından dolayı bu çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazında yer alan kitaplardan, araştırma makalelerinden ve dijital kaynaklardan (internet sayfaları vb.) yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım uyarınca araştırmacı, ulaştığı veriler ve bulgular ışığında çıkarımlar ortaya koyar, kavramlar ve tarihsel süreçleri hakkında bağlamsal ilişkiler kurar ve bunlara dair kapsayıcı yorumlarda bulunur (Şencan, 2005).

BULGULAR

Antik Düşünce ve Erdem Ahlakı

Batı düşüncesinde karakter eğitimi özellikle Platon (MÖ 428-348) ve Aristoteles (MÖ 384-322) gibi antik Yunan dönemi filozoflarının eğitim dair görüşleri içerisinde önemli bir yer teşkil etmiştir. Devlet adlı eserinde Platon (1999), karakter eğitiminin vatandaş yetiştirmede en önemli bileşen olduğunu vurgulamıştır. Ona göre devlet yönetimi ile bireyin karakteri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır: Bilgelik, yiğitlik, ölçülülük ve adaletten ibaret dört temel devlet erdemi, bu erdemlere sahip vatandaşlar yetiştirmede elzemdir ve “bu erdemlere sahip vatandaşlar da devlet yönetiminin karakterini şekillendirirler” (Yazıcı & Yazıcı, 2011, ss. 58-59). Platon, etkili bir karakter eğitiminin ancak sağlam bir entelektüel donanımla gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Ona göre böyle bir donanıma bireylerin zihnine bilgi transferi ile ulaşamaz; bireylerin problem durumları karşısında yaratıcı çözümler üretebilmek için sorgulayıcı yaklaşmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Kotsonis, 2020). Söz konusu programda Platon (1999), eğitimin birinci aşamasında temel okur-yazarlık becerileri ile şiir ve müziğin yanı sıra fiziksel gelişime odaklanır; bu dönemde çocuğun iyi bir karaktere ve dengeli bir ruha kavuşabilmesi için ölçülülük, kendini kontrol etme, disiplin ve adalet gibi erdemlerle donatılması gerekir.

Karakter sözcüğü, Aristoteles'in (2014) ethos sözcüğü ile karşılaştığı alışkanlık anlamında kullanılırken, insanın mükemmelliği, ruhun mükemmelliği için gerekli olan erdemler toplamı şeklinde tarif edilmiştir (Timpe, 2020). Aristoteles (2014, ss. 41-42), erdem kavramıyla açıkladığı üstün insani meziyetleri düşünce ve karakter erdemleri şeklinde iki gruba ayırır: "Bilgelik, doğru karar alma, akılcı davranma vb. erdemleri kapsayan düşünce erdemleri eğitim sayesinde zaman içinde gelişirken cömertlik, ölçülülük gibi kişinin davranışlarından izlenebilen karakter erdemleri ise alışkanlıkla elde edilebilir". Ona göre bir insanın karakterinden söz edildiğinde bilgeliğinden veya aldığı doğru kararlardan örnek verilmez; bunun yerine ölçülü olmak ve cömertlik göstermek gibi davranışlar bir kimsenin kişiliğini tanımlamada verilebilecek örnekler olabilir. Yani bireyin karakterinden söz edebilmek için, onun sahip olduğu erdemlerin tutarlı ve süreğen şekilde gözlenebilen davranışlara yansması gerekir. "Aristoteles, bireyin karakterini oluşturan erdemlerin doğuştan gelmeyip, yetiştirilme tarzına bağlı olarak kazanıldığını ve karakterin çocukluktan başlayarak yaşam boyu pekiştirilen alışkanlıklarla inşa olduğunu ifade eder" (Yazıcı & Yazıcı, 2011, ss. 62-63).

Günümüzde dahi Aristoteles'in erdem temelli karakter eğitimi yaklaşımı eğitim dünyasında tartışılmakta olan etkileriyle ön plana çıkmaktadır. Entelektüel donanımın yanında, davranışla tutum değişikliğine odaklanan bu yaklaşıma göre çocukların ahlaki, medeni ve bireysel erdemlerini, içinde buldukları toplumun gelişmesi yönünde edinmeleri ve bu erdemleri sağlıklı ve toplumla uyum içinde bir psikoloji geliştirme açısından sürekli pratiğe dökmeleri, sınamaları gerekmektedir (Ferkany & Creed, 2014). Erdemlerin alışkanlık haline getirilmiş, tekrar eden davranışlarla edinilebileceğini ifade eden Aristoteles (2014), bu tür davranışlarda önemli olanın bilinerek yapılması, tercih edilmeleri ve yapılmalarından kuşku duyulmaması olduğunu belirtir. Şu hâlde ona göre karakter eğitiminde esas olan cesaret, cömertlik, utanma (iffet) gibi erdemlerin yaşam pratiklerinde sürekli davranışlara yansıtılması ve bunun da ne çok fazla ne de çok az, fakat ölçülü biçimde yapılması gerektiğidir.

Platon ve Aristoteles'ten sonraki dönemde (MÖ 3. yüzyıl) ortaya çıkan Stoa Okulu da batı düşüncesinde karakter eğitime yön veren katkılar sağlamıştır. Öncülleri gibi karakter gelişiminin bilişsel düzeyin geliştirilmesine bağlı olduğunu iddia eden Stoacılar göre; eğitimde doğanın işleyişinin altında yatan mantıksal düzenin anlaşılmasıyla, kişi kendi mükemmelliğini keşfedebilir ve öfke, korku gibi akıl-dışı yargılardan ve tutkularından sıyrılabilir (Homiak, 2019). Nitekim okulun kurucusu sayılan Kıbrıslı Zenon'a (MÖ 334-262) göre "doğada her şey akılla kavranabilir bir düzendedir; yalnızca maddi dünya vardır ve bunun dışında dünya olmadığı gibi her şey belirlenmiştir ve rastlantıya yer yoktur" (Timuçin, 2018, s. 13). Karakter eğitiminin bilişsel yeterliliğin artırılmasına ve kapsamlı öğrenme süreçlerine bağlı olduğunu öne süren Stoacılar göre, erdemler de (bilgelik, adalet, yiğitlik, ölçülülük ve dürüstlük) sağlıklı bir akıl yürütme becerisiyle ve kişinin tutkularını kontrol edebilmesiyle kazanılabilir (Yazıcı, 2001). "Stoacı ahlaka göre kişi doğanın ve evrenin işleyişindeki düzeni ve mantığı fark edip bunu kendi yaşamına uyarlamalı, içinde bulunduğu toplumun faydası için görev ve sorumluluklarını anlamalı ve hem doğanın hem de toplumun bir parçası olarak örnek ve adil bir yaşam sürmelidir" (Timuçin, 2018, ss. 16-17).

Doğu düşünce dünyasında MÖ 6. yüzyılda ortaya çıkan Konfüçyüsçülük, Taoizm ve Budizm öğretileri, başta Çin olmak üzere uzak doğu kültürlerinin - ahlak eğitimi de dahil - eğitimsel temellerini oluşturmuştur (Cen & Yu, 2014). Mükemmeliyeti temsil eden beş erdem (ağır başlılık, cömertlik, samimiyet, doğruluk ve nezaket) ahlaklı yaşamın temeli olduğunu (Güç, 2002) belirten Konfüçyüs'ün öğretisi, "kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma anlayışına dayanır; empati ve sevgiye odaklı, kişiler arası ilişkileri önemseyen, toplumcu" bir öğretiler (s. 42). Olabildiğince basit, sükûnet içinde, arzularından uzak ve doğayla uyum içinde yaşamının en büyük erdem olduğunu anlatan Taoizm'e göre (Yitik, 2011) karakter eğitimi; şan ve zenginliğin sıkıntılarından, başkalarına karşı önyargılardan arınmaya dayanmalı ve koşulsuz sevmeyi öğretmelidir (Cen & Yu, 2014). Duyguları dizginlemek, insanları eşit kabul etmek ve tüm canlılara sevgi ve şefkat göstermek gibi ilkeleri esas alan Budizm, beş emir olarak kabul edilen erdemli davranışları ahlaklı yaşamın özü olarak görür: öldürmemek, yalan söylememek, çalmamak, arzularına tutsak olmamak ve içki/uyuşturucu kullanmamak (Tümer, 1992). Aydınlanma ve ruhun tenasühü inancına dayanan Budizm'in ahlaki öğretisi tüm insanların doğasında iyiliğin olduğunu söyler. Buna göre gerçek bilgeliğin yolu herhangi

bir dış motivasyon olmadan, karşılıksız iyilik yapmaktan; her eylemin ve yargının bir etkisi, sonucu olduğunu fark etmekten geçer (Cen & Yu, 2014).

Aydınlanma Düşüncesi ve Evrensel Ahlak

17. yüzyıl Avrupa'sında, dönemin önde gelen düşünürlerinin katkılarıyla biçimlenen, insan aklının öz değer olarak kabul edildiği, yaşamın her alanında aklın yol göstericiliğinin esas alındığı eleştirel, seküler ve şüpheli bir tutumun benimsendiği kültürel dönem Aydınlanma Çağı olarak adlandırılır (Brittan, 1999; Cevizci, 1999). 1724-1804 yılları arasında, Aydınlanma Çağı'nda yaşamış ve yapıtlar sunmuş olan Alman düşünür Immanuel Kant (1997), 1784'te yayımladığı makalesinde Aydınlanma nedir? sorusuna şöyle cevap verir: "Aydınlanma, insanın kendi yarattığı vesayetten kurtulmasıdır. Bu vesayet, insanın bir başkasının yönlendirmesi olmadan anlayamamasıdır. Bu vesayetin insanın kendisi tarafından yaratılması akıldan mahrumiyetinden değil, insanın aklını başkasının yönlendirmesi olmaksızın kullanma kararlılık ve cesaretini sergileyememesindedir" (s. 1).

Aklın kılavuzluğunun, mutluluğa giden gerçek güzergâh olduğuna inanan İngiliz düşünür ve fizikçi John Locke'un önderliğinde, kilise ve devletin yönetsel ayrılığının ve özel mülkiyet hakkının savunulması, beraberinde birey ve devlet arasında, bireyin haklarının korunmasını gözetken bir sözleşme fikrinin doğmasını sağlamıştır (White, 2018). Aydınlanma düşüncesinin insan aklına yüklediği bu güçlü misyon, insanın kendisini algılayışını ve diğer insanlar arasındaki yerini ve onlarla ilişkilerini de yine akıl ekseninde tanımlamıştır. Buna göre; (1) Dünya tanrı tarafından yaratılmışsa da artık insanlığın elindedir. (2) İnsan tüm evrensel düzeni ve dolayısıyla insan doğasına dair her şeyi anlama kapasitesine sahiptir. (3) İnsanın kendisini ve yaşamını düzene sokup organize edebilmesi gibi insanlar da toplumları için aynı şeyi yapabilirler. (4) İnsan aklı evrensel, ortak özellikler taşıyor ve gelişmek için eğitime ihtiyaç duyar (Brittan, 1999; Cevizci, 1999). Sözü edilen perspektifin inşasının beklenen bir sonucu olarak ahlak, erdem ve karakter gibi kavramlar da çoğunlukla düşünce dünyasının tartışma konusu olmuştur. Akılcılığa atfedilen önem, düşünürleri ahlakın ne olduğu, ahlakî davranışın nasıl olması gerektiği ve ne gibi ölçütlerinin olduğuna dair belirlenimci arayışlara yönlendirmiştir: Helvetius "... davranış alışkanlıkları diyorum, çünkü niyetleri yargılayamayız." (Grocker, 1969, s. 23); Diderot: "Aklının dizginlerini salıverip yalnız kendi arzuları peşinde koşan kişi, insanlığın düşmanıdır.", "... ki erdem, hırsızda dahi saygı uyandırır." (s. 154); La Mettrie: "Cömertlik, yücelik ve insanîyet gibi fikirler, toplumsal etkileşimde karşılık bulan eylemlerdir." (s. 142). Anlaşılabileceği üzere Aydınlanma dönemi düşünürlerinin ahlak kavramına yaklaşımları, tüm insanlığın yani "genel iradenin" onayından geçen erdemli davranışların sonuçları ile ilişkilidir.

Aydınlanma Çağı'nın en üretici düşünürlerinden olan John Locke (1632-1704), insanın kendisi ve kendisi dışındaki dünya üzerine düşünebilen, geleceğe yönelik planlar yapabilen ve eylemlerinin sonuçlarını öngörebilen, bilinçli bir varlık olduğunu; dolayısıyla da öğrendikleri ve eyledikleri itibarıyla sorumlu bir kişi olduğunu ifade eder (Gordon-Roth, 2020). Ona göre "Eğitimin amacı, akıl yürütme becerilerini geliştirmek vasıtasıyla kendi özgürlük mahiyetini makul biçimde tanımlayabilmek ve böylece fiziksel, düşünsel, ahlakî ve politik dünyanın önermelerine katılıp katılmadığına karar verebilmektir" (Parry, 2004: 218). Locke, öğrenmenin boş bir zihinle (tabula rasa) başlayıp ancak deneyimler yoluyla gerçekleşebileceğini öne sürerken, genel anlamda eğitimin hem entelektüel donanuma hem de karakter gelişimine odaklanması gerektiğini savunarak Aristotelesçi bir anlayışı benimser (Cevizci, 1999). Ona göre erdemlerin kazanılması sürekli bir telkine ve doğru davranışların alışkanlık haline getirilmesine bağlıdır. Çocuk önce etkinlikler yoluyla doğru olanı yapar, akabinde bunun doğruluğunu anlar; bu da eğitimcisi ile aynı davranış biçimlerini paylaşması ile mümkündür (Ipfling & Chambliss, 2020). Bu süreç boyunca ebeveynler, çocuğun kendisini denetleyebilen, kendi kararlarını alıp gelecekte ülkesinin idaresinde söz sahibi olacak bir bireye dönüşmesinde büyük sorumluluk taşırlar: Ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmeleri, gerek vücut gerekse karakterde sağlam bir gelişimin sağlanması için eğitim uygulamalarını çocuklarının bireysel özelliklerine ve huylarına iyi sirayet ettirmeleri gerekir; ezberleme veya cezalandırmadansa oyunun temel öğrenme stratejisi haline getirilmesi daha uygun olur (Uzgalis, 2020).

Aydınlanma düşüncesinin ahlak ve karakter eğitimindeki seküler etkilerinin izleri Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) bireyci eğitim anlayışında da görülebilir. Rousseau'ya göre çocuğun karakteri, eğilimleri, dünyayla kurduğu duygusal ilişkiler, onu anlamlandırma biçimi ve nihayetinde

bireysel bakış açısıyla ilgilidir: eğitimsel açıdan doğru olan çocuğu karakterine uygun olarak eğitmektir ve bu eğitim de ancak böyle bir donanımına sahip eğitimcilerin müdahalesi ile mümkündür (Rousseau, 2009). Birey ve toplum arasındaki etkileşimi yıkıcı perspektiften ele alıyor görünse de aslında tam da aydınlanmacı düşüncenin evrenselleştirici idealizmine uygun olarak Rousseau, karakterin en temelde her koşul altında iyi ve doğru olanı yapmayı tercih etmekle mümkün olabileceğini ifade eder:

Çocukluğa uygun olan ve her yaş için önemli olan yegâne ahlak terbiyesi, kimseye kötülük yapmamak esasına dayanır. İyilik yapmak için yola çıkarken bile hiç kimseye zarar verme-
yeceğinizden emin olmalısınız [...] Başkasına zararlı olmama prensibi toplum içinde yaşamının kurallarına uymayı gerektirir. Zira, toplum içinde birinin menfaati, diğerinin zararına olabilir (ss. 83-84).

Özgür, asil ve tutkulu bir bireyi model aldığı eğitim anlayışında Rousseau, tüm ahlaki değer aktarım ve dayatma süreçlerini reddederek çocuğu toplumun yöneldiği düşkünlük ve zafiyetlerden (sanat, tüketim vb.) korumayı amaç edinir (Bertram, 2020). Bu sayede çocuk bencillikten uzak şekilde kendisi seven, kendi ahlaki değerleriyle otonom davranan bir yetişkine dönüşebilir (Higgins vd., 2005). Fiziksel becerilerini ve duyu organlarını kullanmayı öğrenmenin, çocuğun sağlıklı ve doğal gelişimi için birincil önem taşıdığına inanan Rousseau'ya göre eğitimde sözler değil deneyim esastır (Ipfling & Chambliss, 2020). "Ona göre iyi ahlak doğuştan itibaren çocuğun özünde bulunur ve ahlakın gelişimi için öncelikle akla değil duygulara hitap etmek gerekir" (Cevizci, 1999, s. 736).

Aydınlanma Çağı'nın önemli düşünürlerinden biri olan Adam Smith (1723-1790), yalnızca toplumsal iş bölümü ve ekonomik ilişkiler üzerine değil bireyin toplumsal yönüne de odaklanmış; karakterin gelişiminde erdemlerin nasıl ortaya çıktığı ve erdemli olmanın psikolojik bileşenlerinin neler olduğuna dair kapsamlı sorgulamalarda bulunmuştur (Griswold, 1999). Smith (2018), bireyin karakter gelişiminin (1) kendi mutluluğunu nasıl etkilediğine ve (2) başka insanları nasıl etkilediğine göre şekillendiğini öne sürer (s. 309). Smith, bu iki başlık altında bireyin karakterini ve karakterin erdemlerle olan ilişkisini şöyle açıklar: İlk olarak, çocukluktan itibaren beden sağlığının korunması ve insanın kendisine zarar verecek şeylerden kaçınmayı öğrenmesi gerekir. "Erdemli bir insan, davranışlarında güvene, saygıya ve iyi niyete odaklanmalıdır. Titiz, gayretli ve tutumlu olmak hem sosyal hem de iş yaşamındaki temel erdemler olarak kabul edilmelidir. Saygın bir insan başkalarıyla ilişkilerinde mesafeli, dürüst ve mütevazıdır; kibir ve aşırılıktan uzak durur" (ss. 309-316). İkinci olarak ise başkalarıyla ilişkilerimizde temel erdem adalettir. "Adil insan komşusunun mutluluğunu hiçbir şekilde bozmaz ve başkalarına verdiği değeri hayırseverlikle gösterir. İnsanın başkalarına karşı sevgiyle davranabilmesi için kendisini onların yerine koyabilmesi (empati) ve nezaketi elden bırakmaması gerekir. Çocukların sempati ve nezaketi en derinden öğrendiği kişiler aile bireyleri ve kardeşleridir; bu kişilerle olan samimi ilişkiler, en güçlü erdemlerden biri olan görev bilincini de güçlendirir" (ss. 317-344).

Immanuel Kant (1724-1804), çocuğun eğitiminde akli ve disiplini en üst mertebeye koyar. Ona göre çocuk okulda dikkatini toplamayı ve sırasında sessizce oturmayı öğrenir; çünkü disiplin, asıl amaç olan öz yönetim becerisini edinmek için en temel ön koşuldur (Parry, 2004). Kişi, otonom bir birey olarak ahlak yasalarına göre hareket etmeyi öğrenmeli, her görevini zamanında ve muntazaman yerine getirebilmek adına kendisini disiplinli bir ödev bilincine adanmalıdır (Bayrak, 2015; Ipfling & Chambliss, 2020). Ancak ahlaklı olmak okulda öğrenilmez; okul çocuğa davranış kurallarını ve sorumlulukları öğretirken, onu "aydınlatarak" olgunluğa hazırlar (Parry, 2004, ss. 223-224). Ahlak eğitiminin en genelde içimizden gelen dürtü ve eğilimlere karşı koyma mücadelesi olduğunu ifade eden Kant, duyguların kontrol edilmesine yönelik doğru bir eğitimin, kişinin ahlaki görevlerini yerine getirmede kılavuzluk edeceğini öne sürer (Kuehn, 2011). Ona göre aklın ışığında yaşamayı öğrenmek, kişinin neyin kendisini mutlu ettiğini anlamasına ve bu yolda doğru erdemleri edinmesine bağlıdır. Bu yolda kişinin kendi ahlaki prensiplerini oluşturarak buna uygun ve başkalarının gözünde saygın bir yaşam sürmek gibi bir yükümlülüğü vardır. Kişi bu yükümlülüğü yerine getirirken şu üç formülasyonu kullanabilir: (1) Sadece evrensel yasa haline gelmesini isteyebileceğin ilkelere uygun eylemde bulun, (2) İster kendi kişinde ister başkasının kişisinde, insanlığı daima aynı zamanda amaç olarak kullanacak, asla salt araç olarak kullanmayacak şekilde eylemde bulun ve (3) Kendini, ilkelerin doğrultusunda evrensel yasa koyuyormuş gibi gör (s. 285).

Johann Heinrich Pestalozzi'nin (1746-1827) pedagojik anlayışı entelektüel, ahlakî ve fiziki gelişimin birleşimine dayanır. Ona göre çocuğun benlik gücü, etkinlikler yoluyla beceri geliştirme sürecinde ortaya çıkarılabilir. Fiziki alanda el işlerini ve egzersizleri teşvik etmek, ahlakî alanda erdemli davranış alışkanlığı kazandırmak ve entelektüel alanda da somut şeylerin isabetli gözlemlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi için duyuların doğru kullanımını öğretmek gerekir (Ipfling & Chambliss, 2020). Ahlak eğitiminin otonom kimliğin inşa edilmesi amacı taşıdığını savunan Pestalozzi'ye göre çocuğun zihinsel gelişimi, çevresindeki nesnelere kavraması ve bunların birbirleriyle ilişkilerini fark etmesiyle başlar. Ev, okul ve diğer sosyal çevrelerde başkalarıyla ilişkilendikçe kişilerin birbirleri ve dünyanın geri kalanıyla nasıl bir bağlantı içinde olduğunu keşfederken çocuk, giderek gelişen zihinsel becerileri sayesinde daha üstün bir ahlakî olgunluğa ulaşır ve bilinçli şekilde davranış kurallarına uymanın gereğini anlar (Parry, 2004).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), eğitimin öncelikli misyonunun doğruyu yanlıştan ayırabilecek, aydınlanmış bir irade oluşturmak suretiyle karakter gelişimini sağlamak olduğunu (Ipfling & Chambliss, 2020) öne sürer. Okulun çocuktaki potansiyeli analiz ederek onu toplum için faydalı, sosyal sorumluluk bilincine sahip bir birey olmaya hazırlaması gerektiğini savunan Herbart, eğitimin aslında bir vatandaş yetiştirme süreci olduğunu ifade eder (Blyth, 1981). Ona göre ahlakî olgunluğa ulaşmada iç özgürlük, mükemmeliyetçilik, nezaket, hakkaniyet ve yasalara uyma gibi karakter özelliklerini edindirmek amaçlanmalıdır (Blyth, 1981; Kuehn, 1999). Herbart ahlakî gelişimde öncelikle kavram öğrenmenin gerekliliğine vurgu yapar. Bunun için edebi metinler gayet uygundur ve çocukların bu metinlerde geçen psikolojik ifadeleri anlayıp yorumlamaları mümkündür (Smith, 2002). Herbart, söz konusu kavram öğrenme sürecini (1) kavramın açıklanması, (2) önceki kavramlarla ilişkilendirilmesi, (3) diğer kavramlarla bağlantıları kapsamında kategorize edilmesi, düzenlenmesi ve (4) öğrenilen kavramın uygulanması ve bir metodolojiye uyarlanması şeklinde dört aşamayla açıklar (Ipfling & Chambliss, 2020).

Protestan Ahlakı ve Yurttaşlık Eğitimi

17-20. yüzyıllar arasında Amerikan eğitim sisteminde ahlak eğitiminin değişimini ve dönüşümünü incelediği çalışmasında McClelan (1992), o vakte kadar dinî endoktrinasyonların etkisi altında ve çoğunlukla evde ve kiliselerde sürdürülen ahlak eğitimi anlayışında 19. yüzyıla birlikte önemli değişimlerin yaşanmaya başladığını belirtmektedir. Ona göre bu dönemin ahlak eğitimi anlayışı şu şekilde tarif edilebilmektedir:

Ebeveynler hem kilise hem de devlet okullarının, okur-yazarlık eğitimlerinde olduğu gibi, evde verilen ahlak eğitiminin sürdürülüp geliştirilmesi yönünde düzenli bir ahlak eğitimi de vermelerini talep etmekteydiler. Her ne kadar okulların ekonomik ve politik hedeflerinin olduğunu kabul etseler de ahlak eğitiminin önceliğinin olduğunu düşünmekte ve çalışkan bir işçi, sorumlu bir yurttaş ve erdemli erkek ve kadınlar olma yolunda ahlak eğitiminin diğer her şey kadar önemli olduğuna inanmaktaydılar. Ahlak eğitiminin odağına inancı koyan bu dini anlayış, yüzyılın sonlarına kadar etkisini sürdürmüştü (ss. 22-23).

Öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmeye yönelik günlük eğitim rutinlerinde öğretmenler, yapılan yanlışları ağır cezalar yerine yumuşak teşviklerle gidermeye çalışmaktaydılar. Sınıf etkinliklerinde amaç öğrenme ortamının düzenini korumak değil öğrencilerde belirli değerlerin kabulünden hareketle bir erdem aşkı oluşturmak ve ömür boyu sürecek bir ahlaki kararlılık geliştirmektir. Erdemli davranışın güçlü bir özkontrolün ürünü olduğuna inanıldığı için sınıf ortamında kesin kurallarla dayatılan kısıtlamaların hakkaniyetinden şüphe duyulmazdı (s. 25).

Dönemin hâkim değerler sistemi, geleneksel Protestan ahlakı ile bilgili yurttaş kavramının bir karışımından oluşmaktadır. Ders kitaplarında yurt sevgisi, tanrı sevgisi, ana-babaya karşı görevler, tutumlu olmanın gereği, dürüstlük, mülk edinmek için çok çalışmak, kalkınmanın önemi ve Amerika'nın ihtişamı öğretilirken (Elson, 1964; akt. McClelan, 1992) Horace Mann ve Noah Webster gibi, dönemin söz sahibi yazar ve düşünürleri içkinin tehlikelerine, lüks harcamalara ve kibre karşı ikazlarda bulunmaktadır (s. 26). Horace Mann'ın (1867) eğitim ve ahlak üzerine düşünceleri şu sözlerinde anlaşılmaktadır: "Gerçek, ne kadar heybetli ve sağlam olursa olsun, kişi onun gücünü ve hükmünü hissedip fark edene kadar hiçbir anlam ifade etmez. O halde çocuklar, tüm bu körlük ve

cehaletten sıyrılıp gerçeği görene kadar eğitilmelidirler” (s. 15). “Entelektüel donanımın erdemli olmadaki katkısını net bir şekilde kabul etmekle beraber, hiçbir toplumun entelektüel gelişim olmaksızın yüksek bir erdem mertebesine ulaşabileceğini de düşünmüyorum” (s. 108). “Çocuklarımızı yetiştirirken, sadece bir günde erdemli davranmayı öğrenmelerini beklemekle hata etmiyor muyuz? Onlar üzerindeki etkilerimiz de - iyi veya kötü - bir gelişim sürecinin ürünüyse, tohuma da ekildikten sonra filizlenebilmesi için zaman tanımak gerekir” (s. 19). 19. yüzyılın başlarında toplumsal ahlaki normların şekillenmesi üzerinde güçlü etkileri olan Protestanlığın, yüzyılın ortalarına doğru Katoliklik ve diğer mezheplerin kendi doktrinlerini yaşam pratiklerine daha çok dahil etmeleriyle birlikte bir cepheye dönüşmesi, toplumsal ahengin sarsılmasına neden olmuştur. Bu tehdide karşı Amerikalılar, hem Hıristiyanlık değerleri üzerine güçlü bir uzlaşma sağlamaya hem de bireylerin kendi mezhebî öğretilerini özgürce yaşayabilmelerine yönelik bir ahlak eğitimi anlayışı geliştirmişlerdir. Bu anlayış uyarınca çocuklara devlet okullarında evrensel ahlaki değerler öğretilecek, evde ve kilise okullarında ise mezhebî ahlaki öğretiler telkin edilebilecekti (s. 37).

Ahlak Eğitiminde Bireye Yöneliş: Modernitenin Etkileri

Kumar (2020), modernleşmenin kalbinde 17. yüzyıl kuzeybatı Avrupa’sında gerçekleşen ve dini dünyevileştiren Protestanlık reformunun yer aldığını, akabinde gerçekleşen 18. yüzyıl endüstrileşmesinin de toplumsal yaşamı bütünüyle değiştirdiğini ifade etmektedir. Bu değişimle birlikte yükselen iş gücü ihtiyacının karşılanmasındaki öncelikli kriterler sağlam karakter özelliklerinden teknik donanıma, beceriye ve sosyal uyumluluğa dönüşmeye başlamıştır. Çalışma koşullarının nizamı ve toplumsal düzenin devamı için belirli kişilik (vatandaşlık) özelliklerinin kazandırılması amaçlanırken okulların misyonu da işbirliğine yatkın, çalışma ahlakına sahip nesiller yetiştirmeye doğru evrilmiştir (Salls, 2007). Modernleşmenin Amerikan toplum yapısı ve eğitim anlayışı üzerindeki etkileri, sanayileşmenin dayattığı yeni iş ve yaşam koşullarıyla bağlantılı görünmektedir. McClelan (1992) bu koşulların vatandaşlık algısındaki ve ahlak eğitimindeki izlerini şöyle tarif etmektedir:

Okullar öğrencilere karmaşık bürokratik düzenin gerektirdiği yeni sosyal, akademik ve meslekî becerileri öğretmeye başladığında, ahlak eğitiminin de böylesine kalabalık bir müfredat içerisinde kendisine yer bulması gerekiyordu. Bununla birlikte eğitimciler, ahlak eğitiminde geleneksel yaklaşımın uygunluğunu sorgulamaya başlamışlar; modernitenin kadın ve erkeklerin eğitilmesi görevi için sunduğu yeni yaklaşımları keşfetmeye heveslenmişlerdi (s. 53).

Modernitenin Aydınlanma düşüncesinin bir ürünü olduğunu ifade eden Giddens’a (2014) göre, toplumsal alışkanlık ve âdetlerin (gelenek ve görenek) yerine sistematik kurallar bütünüünün işletildiği, aklın egemenliğindeki bir kesinlik duygusu tam olarak modern dünyanın portresini çizmektedir. Daha geniş kapsamıyla ise modernite, bireyselliğin yüceltilmesi, dinsel dünya görüşü yerine akılcı ve laik bir perspektifin benimsenmesi, bürokrasinin yükselişi, hızlı kentleşme ve yoğunlaşan finansal iletişim ve etkileşimle ilişkilendirilmektedir (Marshall, 1999; Snyder, 2020). 1930’lara kadarki dönemde Amerikan eğitimcileri, yeni düzenin taleplerini karşılamak adına dikkatlerini artık sosyal becerilere ve akademik kazanımlara yöneltmeye başlıyorlardı; artık okulların ahlaki eğitim vermek yanında çok çeşitli sorumlulukları bulunuyordu. Yine de ahlak eğitimine olan ilgi korunmaktaydı; aksine, hızla yükselen modern toplumsal düzen içerisinde ahlakın ne olduğu ve eğitime nasıl konu edilebileceği sorgulanmaktaydı (McClelan, 1992). Bu dönüşüm içerisinde ahlak eğitimine yönelik üç anlayış ön plana çıkmaya başlamıştı: (1) geleneksel toplum değerlerini muhafaza etmeye ve erdemli bireyler yetiştirmeye yönelik karakter eğitimi, (2) sözü edilen karakter eğitime ve geleneksel anlayışa şüpheyle yaklaşan ve modern toplumun dönüşen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir ahlaki eğitim modelinin önerildiği ilerlemecilik ve (3) seküler-modernist eğitim düşüncesini reddederek inanç temelli ahlak eğitiminin sürdürülmesi gerektiğini savunan dindar anlayış (s. 55). Karakter eğitimi reformistleri, modern yüzyılın getirdiği yeni toplumsal ve ekonomik koşullar altında çocukların geleneksel ahlaki değerleri yitirmeden de yetiştirilebileceğine inanıyorlardı. Bu doğrultuda okulun toplumsallaştırıcı gücünden faydalanarak geleneksel değerleri modern bir çizgiye oturtan programlar geliştirmeye çalışıyorlardı. Okulların organize ettiği çocuk ve gençlik kulüpleri tutumluluk, dürüstlük, çalışkanlık,

sadakat gibi değerleri işleyen etkinlikler düzenliyor ve yetişkin müdahalesinden bağımsız, akran etkileşimine dayalı, otonom bir yönetim işletiyorlardı. Bu süreçte öğretmenler gruplara süpervizyon sağlıyor ve eğitimsel hedeflere ulaşma bakımından öğrencilere yurttaşlık notu veriyorlardı (McClelan, 1992, s. 59).

1920'lerin ortalarına doğru John Dewey'nin dillendirmeye başladığı ilerlemeci yaklaşım, ahlak eğitiminde geleneklerin hükmünü reddetmekte toplumsal ve ahlaki ilerleme için aklın ve bilimin kılavuzluğunu önermekteydi. Değerlerin telkin yoluyla direkt aktarımının ahlaki davranışı şekillendirmeyeceğine yönelik ilerlemeci eleştiriler, May ve Hartshorne (1930) tarafından yürütülen geniş kapsamlı çalışmayla doğrulanmaktaydı (Athanassoulis, 2016; Noddings, 2002). Söz konusu çalışmanın bulguları şu şekilde sıralanabilmektedir (Duska & Whelan, 1975; May & Hartshorne, 1930):

- Karakter eğitimi ile gözlenen davranış arasında korelasyon (ilişki) yoktur.
- Bir kimsenin ahlaki davranışı, bir durumdan ötekine tutarlılık göstermez. Bir koşulda aldatma davranışı sergilemeyen kimse, bir başka koşul altında sergileyebilir; koşullar belirleyicidir.
- İnsanların ahlaklı olmakla ilgili beyanları ile sergiledikleri davranışlar örtüşmek durumunda değildir. Çalma ve aldatmaya yönelik kınayıcı beyanda bulunan kişiler de diğer herkes kadar bu davranışları sergileyebilmektedirler.
- Aldatma davranışı herkes arasında normal dağılım göstermektedir; yani çoğunlukla herkes biraz da olsa aldatma davranışı sergilemektedir.

Dewey'nin önderliğindeki ilerlemeci eğitimcilerin karakter eğitime yönelik yaklaşımları en temelde öğrencilerin açık fikirli, demokratik yurttaşlar olma yolunda ahlaki yargıda bulunabilme becerisi edinmelerine dayanıyordu. Karakter eğitime daha medeni bir yurttaşlık eğitimi kimliği kazandırmayı hedefleyen bu yaklaşımı Dewey (1909, s. 43) şu şekilde açıklamaktaydı:

Biyolojinin bizlere öğrettiği üzere etkililik, çevresel koşulların uygun şekilde düzenlenmesinden ve adaptasyondan gelir. Ahlak, iyi ve doğru olanla gereğinden fazla ilişkilendirilmektedir. [...] Modern yaşamın mevcut koşullarında hangi alışkanlıkların ve yöntemlerin etkili olduğunu zaten bilmiyor muyuz? [...] Ahlaki davranışa yönelten motivasyonlar, koşulların doğru gözlenip değerlendirilmesine dayalı sosyal zekaya bağlıdır.

20. yüzyılla birlikte karakter eğitiminde daha sistematik ve ilerici yaklaşımlar benimsenmeye başlarken Avrupa'da köklenen mantıksal pozitivizm, karakter eğitiminde değer kavramının daha bireysel, toplumsal etkileşimden bağımsız, olgusal bir kimliğe bürünmesine neden olmaktadır (Lickona, 1993; McClelan, 1992). Bu doğrultuda psikolojide davranışçı yaklaşımı benimseyen bazı araştırmacıların karakterin doğasına ilişkin çalışmaları ön plana çıkmaktaydı: Thorndike'a (1923) göre insan doğası oldukça karmaşık ve gündün güne değişime açık olsa da önünde sonunda anlaşılabilir ve bilinebilirdi. Bilimsel metot uyarınca istenmedik davranışların altında yatan itkileri keşfetmek, istendik davranışları geliştirmek üzere ısrar yerine deney ve akli kullanmak en uygun seçim olacaktır. May'e (1928) göre karakter eğitimi araştırmalarında en büyük katkı biyoloji, embriyoloji, antropoloji gibi fen bilimleri alanlarından sağlanabilirdi. Karakter eğitiminde laboratuvar incelemeleri yapılmalı ve psikolojik testlere başvurulmalıydı. Benzer şekilde Baker (1929), dürüstlük, cesaret, cömertlik, güvenilirlik vb. erdemlerin kalıtsal ve değişmez olmaktan ziyade koşullar altında dönüştürülebilir, değişebilir olduğunu öne sürmekte ve bilimsel çalışmaların karakter olgusuna dair henüz doyurucu bir tanımlama getiremediğini ifade ederek kılavuzluğun yine de deneysel çalışmalarda aranması gerektiğini savunmaktaydı.

Değer Açıklama Yaklaşımı

2. Dünya Savaşı'na kadarki zorlayıcı ekonomik süreçte ve hemen ardından yaşananlar, totaliter rejimlere karşı demokratik değerlerin korunmasının ne kadar önemli olduğunu göstermekteydi. Gerek geleneksel gerekse ilerlemeci ahlak eğitiminin savunucuları devletin okullara sağladığı yurttaşlık eğitimi uygulama desteğinden memnundular. Ancak 1951'de açıklanan Moral and Spiritual Values in the Public Schools (Devlet Okullarında Ahlaki ve Manevî Değerler) komisyon raporunda savaş sonrası dönemde yaşanan travmatik süreçte, eğitim politikasının maneviyata da hitap eden bir yönünün olması önerilmekteydi (McClelan, 1992). Bu dönemde geleneksel ahlak eğitiminin gerileyişi esas olarak ilerlemecilerin getirdiği eleştiriler ve sunduğu kanıtlardan değil, Amerikan ebeveynlerinin okullarda

üst düzey bilişsel-akademik becerilerinin verilmesi yönündeki taleplerinden kaynaklanıyordu. Elektronik ve sağlık alanında kat edilen gelişmelerin hızı, daha yoğun bilimsel ve teknik beceri sahibi yurttaşlar gerektiriyordu. “Kültürel/etnik açıdan giderek çeşitlenen ve artan nüfus karşısında kültürel görelilik ve farklılıklara tolerans yükseliyor, bireysel değerler ve tercihler ön planda tutuluyordu” (McClelan, 1992, s. 84). Dolayısıyla bu süreç, okulların akademik başarıya odaklanarak karakter eğitimine mesafeli kalmalarıyla sonuçlanmıştı. Eğitim araştırmacısı Bereiter (1974, ss. 36-37) bu husustaki onaylayıcı görüşlerini şöyle ifade etmekteydi:

Kişilik ve değerler alanında yürütülen eğitim, gördüğümüz üzere, otoriter bir kimlikten kurtulamaz. [...] “duygusal beceriler” şeklinde girdisi olan bir eğitim kazanımları listesine tanık olmuştum. Bu ifade tamamen anlamsızdır; oysa örneğin viyolin ve viyola arasındaki ayrımı anlamaya yönelik duygusal veya duyuşsal yaşamla az çok ilgili beceriler vardır. [...] Bu tür becerileri edinmek belli bir tür kişi olmayı gerektirmez, bir kişiye, olmayı arzuladığı kişi olma yeterliliği kazandırır.

Okulların ahlaki konulardan bu denli uzaklaşmasının ardından, 1960’lardan itibaren gençlikte bariz bir ahlaki erozyonun yaşandığını ifade eden McClelan (1992), eğitimcilerin bu bozulan dengenin yeniden inşası için erdem-temelli ve gelenekçi olmayan, bireysel ahlaki karar alma süreçlerine odaklı iki yaklaşım önerdiklerini belirtmektedir: Değer Açıklama yaklaşımı ve Bilişsel-Gelişimsel yaklaşım. Bu dönemde, daha az yönlendirici olduğu iddiasıyla öne çıkan Değer Açıklama yaklaşımı uyarınca, çocukların ahlaki ikilem durumları üzerinden eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ahlaki gelişimin akıl yürütme süreçleri ile sağlanması hedeflenmekteydi (Lockwood, 2005). 1966’da Louis Rath ve çalışma arkadaşları tarafından önerilen ve ahlak gelişiminin bilişsel yönüne odaklanan bu yaklaşım uyarınca öğrencilerin değerler üzerine akıl yürütmeleri, tartışmaları ve bunların eyleme geçirilmesi sürecinde kendi iç motivasyonlarına bağlı kalmaları amaçlanmaktaydı; öğretmenin rolü ise daha çok bir moderatörlükle sınırlıydı (Harrison, 1976; Lockwood, 2005). Değer Açıklama yaklaşımının sınıf içi uygulamadaki işleyişi yedi aşamalı bir etkinlik sürecini kapsamaktaydı. Provokatif ve şaşırtıcı ifadelerin bulunduğu metinlere yönelik öğrencilerin kendi görüşlerinin belirtilmesinin beklendiği bu etkinliklerde, söz konusu değerlerin öğrencinin yaşamsal pratiklerindeki karşılığına ulaşmak amaçlanmaktaydı. Bahsedilen aşamalar şu şekildedir (Harrison, 1976; Lockwood, 2005): (1) değer özgürce seçilmeli, (2) seçilen değer alternatiflerine yer verilmeli, (3) her seçimin sonuçları değerlendirilmeli, (4) seçim ödüllendirilmeli, (5) toplumun genelince onaylanmalı, (6) davranışa yön vermeli ve (7) tutarlı şekilde tekrarlanmalı ve referans kabul edilmeli. Değer Açıklama yaklaşımında amaç, öğrencilere neyin değerli olduğunu anlatmak değil kendileri için neyin değerli olduğuna dair kendi akıl yürütme becerilerini kullanmalarını ve buradan hareketle kendi davranışlarında kendi referanslarını esas almalarını sağlamaktır (Lockwood, 2005). Ancak bu yaklaşım, değerler sisteminde göreliliğe sebep olduğu ve öğrenci ve ebeveynlerin özel yaşamlarını ihlal edebileceği (“Aslında ben isterdim ki..., ama ailem ...; bu yüzden ben evde yalnızken...”) yönündeki yaygın eleştirilere maruz kalmış ve zaman zaman geleneksel (direkt) yaklaşımların tekrar talep edilmesine yol açmıştır (Lockwood, 2005: 380; Ryan, 2020). Değer açıklama yaklaşımı, çocukların kendileri için önemli olan değerleri herhangi bir yönlendirme olmaksızın seçmeleri esasına dayanır. Öğrenci merkezli olmakla birlikte değerlere dair yoğun bir bilgi yüklemesi gerektiren bu yaklaşımda amaç, çocukların kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varmaları ve yaşamlarına kendi seçimleriyle yön vermeye başlamalarıdır (Halstead, 1996). Yaygın kullanımı süresince öğretmenleri değerlere karşı nötr tutum geliştirmeye ve ahlaki konulara mesafeli yaklaşmaya sevk eden bu yaklaşım, öğrenciler arasında ahlaki göreliliğe sebep olması bakımından oldukça eleştirilmiştir (Ryan, 2020).

Bilişsel/Gelişimsel Yaklaşım

Bilişsel-gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımı ise ilk kez Dewey tarafından açıklıkla ortaya konmuştur. Bu yaklaşımın bilişsel yönü çocuğun ahlaki konular ve kararlar üzerine aktif olarak düşünmesini gerektirmesinden; gelişimsel yönü ise ahlaki gelişimin ardışık düzeylerin aşılmasına bağlı olmasından ileri gelmektedir (Kohlberg, 1975). 1950’lerden itibaren bilişsel psikolojinin başlı başına bir disipline dönüşmesiyle birlikte Kohlberg, Piaget ve Erikson’un çalışmalarına yönelen yoğun ilgi, ilerleme esaslı bir gelişim anlayışının popülerleşmesini sağlamıştır. Ahlaki gelişimi bilişsel gelişim ekseninde ele alan

bu çalışmalar, eleştirel düşünmenin liberal perspektifine didaktik ve erdem-temelli yaklaşımlara kıyasla çok daha uyumlu görünmekteydi: karakter eğitimine dair belirgin bir içeriğinin olmaması, dini ve etnik gruplardan gelebilecek olası eleştirileri de daha en başından bertaraf edebilmekteydi (Arthur, 2003). Bilişsel gelişimsel ahlak eğitimi uyarınca çocuk, yüksek ahlaki akıl yürütme becerisi gerektiren konular hakkında serbestçe tartışan akranları tarafından etkilenerek benzer bir düzeye erişebilecektir. Bu düzey geçişi, teorisi Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi üzerine inşa edilen Kohlberg'in (1973) ahlak gelişimi yaklaşımında evreler biçiminde açıklanır; fakat düşüncedeki değişimin otomatik olarak davranışı da değiştirdiğine dair kısıtlı bulgunun olması, söz konusu yaklaşımın karakter eğitimi açısından etkisinin sorgulanmasına neden olmuştur (Vessels & Huitt, 2005).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere neyin değerli olduğunu değil, değer vermenin ne olduğunu öğretmeye odaklanmıştı. Aynı dönemde çalışmalarını sürdüren psikolog Lawrence Kohlberg'in önerdiği model ise değerlerle veya onların kazanılmasıyla ilgilenmiyordu. Kohlberg'in modeli değer açıklama yaklaşımına göre daha kategorikti ve en saf haliyle ahlaki gelişimin bilişsel boyutuna yöneliyordu (McClelan, 1992). Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmalarına dayanan bu modelde ahlaki karar verme süreçleri "aşama" adı verilen bir dizi bilişsel düzenlemeye dayalıydı ve söz konusu her aşamanın ahlaki gelişimi biçimlendirmede tanımlanabilir bir rolü bulunmaktaydı (Duska & Whelan, 1975: 6). Piaget'nin çalışmaları, çocuğun ahlaki yargısındaki gelişimin, yaşına bağlı olarak oyun oynarkenki kuralları takip edişine ve uygulayışına yönelik gözlemlerle ortaya konabileceğini göstermekteydi; çocuk bilişsel ve sosyal olarak geliştikçe, ahlaki yargıları içselleşmekte ve birer prensibe dönüşmekteydi (Piaget, 1948). Çocuk, yetişkinliğe giden yolda kuralların dışsal dayatımından sıyrılarak ahlaki yargılarında otonom bir kimlik edinmeye doğru ilerlemekteydi (Duska & Whelan, 1975). Örneğin hakkaniyet kavramı ahlak öncesi dönemde bulunan bir çocuk için yetişkinlerin buyurdukları ile eşdeğerdir ve yaşam pratikleri açısından bir anlam ifade etmez. Heteronom dönemde ise bu kavram sıkı sıkıya eşitlik kavramı ile ilişkilendirilir ve herhangi bir istisna kabul etmez. Otonom dönem, bu kavramla ilgili yargıda bulunmadan önce pek çok değişkenin (yaş, fiziksel durum vb.) hesaba katıldığı bağımsızlaşma sürecini ifade eder (Duska & Whelan, 1975).

Çalışmalarında Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarından faydalanmakla birlikte Kohlberg, ahlaki gelişimde yaşın yönlendirici olmadığını savunmaktaydı (Duska & Whelan, 1975). Ona göre belirli ikilemlerin çözülebilmesi için belirli yaş aralıklarında bulunmanın önemi olmakla birlikte, önemli olan yaştan ziyade çözüm için gerekli olan akıl yürütme becerisinin sergilendiği aşamaya ulaşmaktır. Bilişsel-gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımının, ahlaki gelişim aşamalarında ilerlemeyi kolaylaştırıcı etkisinin olup olmadığına ilişkin yürüttükleri çalışmalarında Blatt ve Kohlberg (1975), ahlaki ikilemlerin tartışıldığı deney grubunda, bu tür bir çalışmanın kullanılmadığı kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde bir gelişimsel ilerleme kat edildiğini bulgulamışlardır. Kohlberg'in modeline yönelik eleştiriler, ilerleyen dönemde kendisinin de kabul edeceği birtakım yönetsel şüpheyeye dayanmaktaydı. Bunlardan birincisi, her ne kadar modelinin değer-temelli olmadığını iddia etse de ahlaki-bilişsel gelişimin son aşamasında (evrensel etik) adalet değerinin nihai ve üstün bir değer şeklinde ortaya çıkmasıydı. İkincisi, ahlaki ikilem durumları üzerine akıl yürütme tartışmaları yapmanın öğrencilerin retorik becerilerini geliştirebileceği; fakat bunun davranışlara yansımayaabileceği yönündeydi (McClelan, 1992). Nitekim Blatt ile 1975'te yürüttükleri çalışmadan elde ettikleri bulgular temelde tutum ölçeği skorlarından geliyordu ve kişisel beyana dayalıydı. Şu haliyle Kohlberg (1978; akt. Sommers, 2002, s. 32), ahlaki biliş ile ahlaki eylem arasındaki ayrımı kabul etmekteydi:

Ahlak eğitimi uygulamalarıyla aktif olarak geçirdiğim birkaç yılın ardından [...] fikirlerimde yanıldığımı fark ettim [...] Eğitimci değerleri öğretmek ve davranış geliştirmek bakımından bir sosyalleştirici olmalı; sadece bir süreç kurgulayıcısı değil. [...] Değerlerin endoktrinasyonu hususundaki negatif tutumumu terk ediyor ve ahlak eğitiminin kısmen de olsa değer telkinine dayandığını kabul ediyorum.

Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Karakter eğitimi kavramının, amacı ve kapsamı düşünüldüğünde, ABD menşeli olduğu kabul edilmektedir (Acat & Aslan, 2010; Althof & Berkowitz, 2016; Sırrı & Mehmedoğlu, 2015). 1960'larda, ABD'de bireysel amaç ve görüşlere atfedilen önemle birlikte belirginleşen değer göreliliği, bu doğrultuda tasarlanan ahlak ve karakter eğitimi programlarının davranış çıktıları bakımından beklenen

etkiyi gösterememiş olmasıyla birlikte tam bir türbülans durumu yaratmıştır. 1970'lerle birlikte değer açıklama yaklaşımını ahlaki değerlerle kişisel tercihleri birbirinden ayırt edememe ile eleştiren Amerikan eğitim camiası, bilişsel-gelişimsel yaklaşımı da kurgulanmış ikilemler üzerine akıl yürütme ve tartışma gibi etkinliklere sıkışıp kalmakla eleştirmektedir (Lickona, 1993). Dönemin atmosferini Lickona (1992, ss. 6-7) şöyle tarif etmektedir:

Devlet okulları, bir zamanlar asli görevleri olan ahlak ve karakter eğitimciliği rolünden uzaklaştılar. [...] Üç ağır faktör, okulların eğitimsel çabalarını zayıflattı: bireycilik, çoğulculuk ve sekülerlik. Bireycilik, hak ve özgürlükleri sorumlulukların üzerine çıkarttı. [...] Çoğulculuk, okullarda hangi değerlerin öğretileceğini muğlaklaştırdı ve sekülerlik ise ahlak eğitiminin, kilise ve devlet ayrılığını ihlal edip etmediğine yönelik tartışmaları alevlendirdi.

Henry Lester Smith ve Ernest May Ligon gibi, kişilik ve karakterin gelişimini daha çok Hıristiyanlık değerleri ile ilişkilendiren eğitimci ve psikolog akademisyenlerin önderliğindeki çeşitli zümreler, ahlak eğitiminde süreçten çok içeriğe odaklanıyor ve erdem temelli geleneksel yaklaşımın çağdaş bir versiyonunu yürürlüğe koymaya çalışıyorlardı (McClelan, 1992). Bu arayışlar geniş yurttaş kitleleri ve eğitim politikacıları tarafından da destekleniyordu; zira giderek daha çok-kültürlü ve kozmopolit bir kimliğe bürünen toplumsal yapı içinde nasıl bir duruş sergileyebileceğinden emin olamayan kitleler için yurttaşlık paydası altında toplanmak bir çözüm olabiliyordu (Lickona, 1993). Bu dönemde okulların karakter eğitimi programları üzerinde önemli etkileri olan örneklerden biri 1960'ların sonlarında, American Institute of Character Education: AICE (Amerikan Karakter Eğitimi Enstitüsü) tarafından sunulan Character Education Curriculum (Karakter Eğitimi Müfredatı) olmuştur. Anasınıfından altıncı sınıfa kadar düzenlenen müfredatta öğretmenlere tartışma, okuma metinleri, rol oynama, proje, vaka çalışması gibi teknikler kullanarak öğrencilerini öğrendiklerini uygulamaya teşvik etmeleri öneriliyordu. Oldukça rağbet gören uygulamanın alkol ve madde kullanımını düşürdüğü, okula devamı arttırdığı ve fiziksel şiddeti azalttığı iddia edilmiştir (McClelan, 1992).

Zayıflayan disiplin, yaygınlaşan madde kullanımı ve sapkın görelilik, özellikle dindar ebeveynleri çocukları için güvenli bir liman aramaya yönlendirmekteydi. Bu olanak Hıristiyan okullarınca sağlanıyordu ve 1970'ten itibaren bağımsız bir vakıf tarafından geliştirilen Accelerated Christian Education: ACE (Hızlandırılmış Hıristiyan Eğitimi) müfredatı muhafazakâr yurttaşlık eğitimini ortak bir çatı altında toplayabilecek zenginliğe sahip görünüyordu (McClelan, 1992). Bu okulların çoğu belli becerilere yönelik zanaat eğitiminden karakter eğitiminin inşasına odaklanıyordu Müfredatın sunduğu materyal ve işleyiş hem öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine müsaade ediyor hem de öğretmenlere oldukça kesin yapılandırılmış içeriğiyle uygulama kolaylığı sağlıyordu. Günümüzde de etkinliği devam eden programın kurumsal kimliği yedi kavramla açıklanmaktadır: İncil prensipleriyle bütünleşiklik, ilahi karakter eğitimi, uzmanlık-temelli öğrenme, bütünleşik öğrenmeyi güçlendirme sistemi, bireyselleştirilmiş öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve sosyalleşme (ACE, 2020). Hangi yaklaşım izlenirse izlensin, değer açıklama ve bilişsel-gelişimsel yaklaşımlarının bir sentezi de kullanılsa, karakter eğitiminde beklenen sonuçlara ulaşılamıyordu (Tatman vd., 2009). Özellikle değer açıklama yaklaşımına yönelik eleştirisiyle Lickona (1992, s. 11), karakter eğitimine yönelişin altında yatan temel açmazı şöyle ifade eder: "Neticede değer açıklama yaklaşımı, çocuklara yetişkinlermiş gibi davranma hatasında bulundu. Bu yetişkinlerin, ehemmiyeti zaten gün gibi ortada olan değerleri açıklayıvermeleri yetecekti". Bu açmazın sebep olduğu hayal kırıklığı, dönemin eğitimci, akademisyen ve düşünürlerinin öneri ve eleştirilerinde de görülebilmekteydi:

Okulların karakter eğitimi programları şimdiye dek etkisiz kaldı. Bu üzücü sonuçların ardında yanlış felsefeler ve uygunsuz metotlar olabilir. Bu durum karakterin öğretilmeyeceğini, elde edilebileceğini doğruladı. [...] Karakter eğitiminde istenen sonuçlara ancak birey kendisiyle barışık ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerden memnunsa ulaşılabilir. [...] En iyi eğitim, karakter de buna dahil olmak üzere, bireyin kendi hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmakla mümkündür (Francis, 1962, ss. 345-347).

Hiç kimse halihazırdaki suç oranının artışından yalnızca okulları sorumlu tutamaz; ne ki bu açıdan okulların bir etkisi olduğuna yönelik pek de kanıt yoktur. [...] Tüm çocuklar sağlam bir karakter gelişimi için kılavuzluğa ihtiyaç duyar; bunda hem okul personelinin hem de ebeveynlerin sorumluluğu vardır. [...] Muhakkak ki okulların belli değerleri koruma

yükümlülüğü vardır; yine de bireyin bir seçim hakkının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Arnaud, 1973, ss. 39-41).

Şu noktada Amerikan Karakter Eğitimi Enstitüsü tarafından hazırlanan Karakter Eğitimi Müfredatı yoğun şekilde sınanmıştır ve görünen o ki yakın gelecekte ulus çapında kullanıma girecektir. [...] [Değer Açıklamacı ve Bilişsel-Gelişimci] Her iki program da değerler ve yaşam tarzlarını gözetmek kaydıyla bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve seçim özgürlüklerine odaklanmaktadır. Böyle bir özgürlük ancak özünde demokratik ve dini toleransı yüksek olan toplumlarda mümkündür. [...] O halde ahlak eğitimi bireyleri eğilimlerinde özgür bırakırken liberal toplumun değerlerini de edinmeye yönlendirmelidir (Benson & Engeman, 1974, ss. 54-58).

1980'lere kadarki süreçte karakter eğitiminde bireye ve ahlaki göreliliğe atfedilen önemle birlikte toplumsal değerlerin de korunması gerektiğine yönelik bir refleks gelişmekteydi. Karakterin tanımında referans alınan farklı görüşler, farklı sonuçları olan uygulamaları doğurmuş, bunların davranışsal çıktıları da uzlaşma sağlamaktan uzak bir etki yaratmıştı (Lickona, 1993). Ancak 1980'lerin sonlarına doğru karakterin ne olduğuna dair Anglo-Amerikan düşünce dünyasından yeni yorumlar gelmekteydi:

Karakter eğitimi hem kişinin istenen karakter özelliklerinin ortaya çıkmasını hem de dayanak aldığı prensiplere göre yaşama tavrının oluşmasını esas alır. [...] Çocuklar okula bazı karakter özelliklerini az çok edinmiş halde gelirler [...] İşte eğitim tam da burada geliştirme misyonunu yüklenir. Karakter özelliklerinin anlama becerisinden ziyade alışkanlıklarla edinilebileceği düşüncesi yanlıştır. [...] bir kimse kendisine atfedilen görevi farkındalıkla değil sırf alışkanlık gereği yerine getirdiğinde bu ondaki sorumluluk karakter özelliğini kanıtlamaz (Hare, 1987, ss. 118-120).

Karakter sözcüğü akla hemen kişilik kavramını getirir. Ancak karakter, çoğunlukla toplum içerisinde ahlaki yargılara hedef olan eğilim ve nitelikler kapsamında değerlendirilir. Yani karakter, bir kimsenin ne yaptığıyla değil yaptığı şeyin gerekçesiyle, o davranışa tutarlılık ve süreklilik kazandıran devamlı motivasyon ve eğilimlerle açıklanır (Hogan, 1973, s. 219).

Yani prensipler, hükümetlerin endüstriyi yönetmesi gibi insanın yaşamını yönetirler: kendi düzenlerini dayatarak. [...] Arzu edilen ve aynı zamanda takdire şayan bir yaşam, kısmen de olsa, erdem adı verilen bariz karakter özellikleri ile inşa olur. Karakter özellikleri de prensiplerden türediğine göre, onlar olmadan var olamazlar (Hunt, 1978, s. 186).

SONUÇ

Karakter eğitiminin tarihsel seyri izlendiğinde karşılaşılan soruların, içinde bulunulan dönemin bireye, topluma ve genel olarak eğitim denilen süreçle neyin amaçlandığına yönelik bakış açısıyla, yani döneme hâkim olan düşünsel, toplumsal ve politik paradigmayla şekillendiği anlaşılmaktadır. Örneğin Antik Çağ'da "Kişi mutluluğa nasıl ulaşır?" sorusu etrafında dönen düşünce akımı, öncelikle iyi ve doğru olanın ne olduğunun araştırılmasına odaklanmış; ister sadece iyi ve doğru olduğu bilindiği için olsun ister o yönde davranmak kişiye haz ve fayda sağlıyor olsun, iyi ve doğru kabul edilen referansları hep erdem olarak adlandırılan üstün insani meziyetlerde aramıştır. Bu meziyetlerin hangileri olduğuna, hangilerinin diğerlerinden daha üstün olduğuna yönelik farklı görüşler olsa da hepsinin bulunduğu ortak payda, erdemlerin kişiyi parmak izi gibi özgün bir kimliğe taşıyan, kişinin nasıl ve ne kalitede biri olduğuna dair bariz göstergeler sunan yetkinlikler olduğu kanaatidir.

Sözü edilen "döneme hâkim olan düşünsel, toplumsal ve politik paradigma" ifadesiyle anlatılmak istenen, birey yetiştirme sürecinde referans alınacak toplumsal değerlerle küresel beklentilerin bireylerde gereksindiği niteliklerin toplamıdır. Bireyin tutum ve davranışlarına yön verme, tercihlerini etkileme ve biçimlendirme gibi nitelikleri bakımından kişilik kavramıyla kapsam ilişkisi içinde olan karakter kavramı, sözü edilen niteliklerin toplumsal normlarla değerlendirilmesi bakımındansa ahlak, değer ve erdem kavramlarıyla yapısal bir ilişki içerisinde. Bireyin algı ve eğilimleri çerçevesinde benimsediği değerler, toplumsal ahlaki normlarla ve sosyal etkileşimlerle biçimlenir; bireye özgü beceri ve yetkinliklere yön vererek erdemli tutum ve davranışları inşa eder; bu tutum ve davranışlar da tutarlı, istikrarlı ve bilinçli tercihlerle prensiplere (ilkelere) dönüşerek karakter özelliklerini oluşturur. Buradan hareketle, karakter eğitiminden söz edebilmek için öncelikle karakter kavramının kapsam ve yapı ilişkilerinin anlaşılması; yani kişilik, değer, ahlak ve erdem kavramlarıyla bağlantılarının doğru şekilde

tanımlanması gerekmektedir; bu da ancak karakter kavramının ve eğitsel uygulamalardaki önem ve misyonunun etraflıca anlaşılmasıyla mümkündür.

İnsanlık tarihi boyunca karakterli bir bireyin sahip olması gereken erdem ve değerlerin neler olduğu ve bunların bireylere nasıl kazandırılabilceği sorusu gündemde kalmakla birlikte, "bilgelik, cesaret, insanîyet, adalet, ölçülülük ve aşkınlık" erdemlerinin tüm kadim kültürlerin özünde yer aldığı anlaşılmaktadır (Peterson & Seligman, 2004). Antik dönemlerden Aydınlanma Çağı'na ve günümüze dek hızla zenginleşen iletişim ve etkileşim olanakları bireyi ve ihtiyaçlarını durmaksızın değiştirmiş ve toplumların bireylerden beklentilerini de dönüştürmek suretiyle günümüz karakter eğitiminde önemseyicilik, merak, cesaret, sabır, etik ve liderlik (Bialik vd., 2015) gibi değerlerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Sözü edilen değer ve erdemlerin bireylere nasıl kazandırılabilceği sorusu ise karakter eğitiminin ortaya çıkıp şekillenmesine öncülük etmiştir. Öğrenmenin karmaşık bireysel ve toplumsal süreçlerle gerçekleştiğini ortaya koyan modern psikoloji kuramlarının ortaya çıkışına dek karakterin değer ve erdemlerin telkiniyle ve alışkanlığa dönüştürülmesiyle mümkün olduğunu savunan görüşler (Ipfling & Chambliss, 2020; Lockwood, 2005; McClellan, 1992;) günümüzde artık daha çok birey-toplum etkileşimine odaklı, toplumsal gelişime katkı sağlayıcı (prososyal) bir perspektifi esas almaktadırlar (Chen, 2013; Cohen & Morse, 2014; Curren, 2017; Duncan, 1997; Lapsley & Carlo, 2014).

Tarih boyunca erdem eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi gibi farklı başlıklar altında işlenmiş olsa da, değişen toplumsal ihtiyaçlar nedeniyle, temelde kişilik gelişimine odaklı uygulamaların daha kapsayıcı bir kümesini teşkil eden karakter eğitimi kavramının önemi hiç değişmemiş, bilakis artmıştır. Bu paralelde karakter eğitimi uygulamalarına yönelik sistematik düzenlemelere, yani program tasarımlarına duyulan ihtiyaç da artarken; program etkililiğini sağlamak üzere pedagojik açıdan uygun içeriğin tanımlanması ve belirlenmesi adına farklı disiplinlerin perspektiflerine başvurmak zorunlu hale gelmiştir. Sözü edilen ihtiyaç ve gerekliliklerin, ilgili alanyazın kapsamındaki araştırma bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılması sayesinde daha da anlaşılır olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın da, sözü edilen eğitsel misyonu kapsamında karakter eğitiminin tarihsel seyrine dizgeli bir bakış açısı kazandıracığı ve günümüz pratikleri için teorik donanımı destekleyici bir kılavuz niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Aslan, M. (2010). *Karakter eğitimi ve dünyada karakter eğitimi uygulamaları*. 19. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşe.
- Accelerated Christian Education (2020). About ACE: aceministries.com/about-ace adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Arnaud, E. E. (1973). Can the schools affect character education? *TPGA Journal*, 2(1), 39-42.
- Arthur, J. (2003). *Education with character*. New York: RoutledgeFalmer.
- Athanassoulis, N. (2016). The psychology of virtue education. A. Masala & J. Webber (ed.) içinde, *From Personality to Virtue: Essays on the Philosophy of Character* (s. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Baker, E. D. (1929). The wholesome school and character education. *Childhood Education*, 6(2), 51-83.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youth development*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bayrak, Y. (2015). Kant's view on education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2713-2715.

- Benson, G. C. S., & Engeman, T. S. (1974). Practical possibilities in American moral education. *Journal of Moral Education*, 4(1), 53-59.
- Bereiter, C. (1974). *Must we educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (ed.) içinde, *Bringing in A New Era in Character Education* (s. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution Press
- Bertram, C. (2020). *Jean Jacques Rousseau*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., & Horvathova, M. (2015). *Character education for the 21st century*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign
- Black, D., Groves, R., Hucker, H., & McKeown, C. (2011). *Collins english dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161
- Blyth, A. (1981). From individuality to character: the Herbartian sociology applied to education. *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 69-79.
- Brittan, G. G. (1999). Enlightenment. R. Audi (ed.) içinde, *The Cambridge dictionary of philosophy* (s. 266). New York: Cambridge University Press
- Cen, G., & Yu, J. (2014). Traditional Chinese philosophies and their perspectives on moral education. L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (ed.) içinde, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 30-42). New York: Routledge.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chen, Y.-L. (2013). A Missing piece of the contemporary character education puzzle: The Individualisation of moral character. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 345-360.
- Cohen, T. R. & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*, 34, 43-61.
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact*, 24, 1-42.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Duncan, B. J. (1997). Character education: Reclaiming the social. *Educational Theory*, 47(1), 119-130.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975). *Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press.
- Ferkany, M & Creed, B. (2014). Intellectualist Aristotelian character education: An outline and assessment. *Educational theory*, 64(6), 567-587.
- Francis, E. F. (1962). Fundamentals of character education. *The School Review*, 70(3), 345-357.
- Giddens, A. (2014). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Gordon-Roth, J. (2020). *Locke on persons and personal identity: The basics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/locke-personal-identity adresinden 24.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Griswold, C. L. (1999). Adam Smith. R. Audi (ed.) içinde, *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (s. 852-853). New York: Cambridge University Press.

- Grocker, L. (1969). *The age of enlightenment*. London: Macmillan & Co.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Güç, A. (2002). Konfüçyüsçülük: Konfüçyüs'e nisbet edilen dinî, ahlâkî, sosyal, politik, ekonomik konularla ilgili inanç ve uygulamaların bütünü. *İslam Ansiklopedisi XXVI*. Cilt içinde (s. 167-170). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead & M. J. Taylor (ed.) içinde, *Values in Education and Education in Values* (ss. 2-14). London: RoutledgeFalmer.
- Hare, W. (1987). Open-mindedness in moral education: Three contemporary approaches. *Journal of Moral Education*, 16(2), 99-107.
- Harrison, J. L. (1976). Values clarification: An appraisal. *Journal of Moral Education*, 6(1), 22-31
- Higgins, C., Kramarsky, D. J., & Mackler, S. (2005). Philosophy of education. S. J. Farenga & D. Ness içinde, *Encyclopedia Of Education and Human Development* (s. 215-236). New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79(4), 217-232.
- Homiak, M. (2019). *Moral character*. Stanford encyclopedia of philosophy: plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/moral-character adresinden 21.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hökelekli, H. (2010). Şahsiyet. *İslam Ansiklopedisi XXXVIII*. Cilt içinde (s. 297-298). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hunt, L. H. (1978). Character and thought. *American Philosophical Quarterly*, 15(3), 177-186
- Ipfling, H.-J., & Chambliss, J. J. (2020). *Education in 18th-century Europe*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/education/Courtly-education#ref47572 adresinden 7.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kant, I. (1997). *What is enlightenment?* Modern History Sourcebook: sourcebooks.fordham.edu/mod/kant-what-is.asp adresinden 08.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kohlberg, L. (1973). The contribution of developmental psychology to education - examples from moral education. *Educational Psychologist*, 10(1), 2-14.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kuehn, M. (1999). Johann Friedrich Herbart. M. Audi içinde, *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (s. 376). New York: Cambridge University Press.
- Kuehn, M. (2011). *Immanuel Kant*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kumar, K. (2020). *Modernization*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/modernization adresinden 13.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lapsley, D. K. & Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroads: New trends and possible futures. *Developmental Psychology*, 50(1), 1-7.

- Lickona, T. (1992). Character development in the elementary school classroom. K. Ryan & T. Lickona (ed.) içinde, *Character Development in Schools and Beyond* (s. 141-162). Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lockwood, A. L. (2005). Moral education. S. J. Farenga & D. Ness içinde, *Encyclopedia of Education and Human Development* (s. 378-389). New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Mann, H. (1867). *Thoughts selected from the writings of Horace Mann*. Boston: H.B. Fuller.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- May, M. A. (1928). What science offers on character education. *Religious Education*, 23(6), 566-583.
- May, M. A., & Hartshorne, H. (1930). Recent improvements in devices for rating character. *The Journal of Social Psychology*, 1(1), 66-77.
- McClelan, E. B. (1992). *Schools and the shaping of character: Moral education in America, 1607-present*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Miller, C. B. (2018). *What does "character" even mean?* Michael Hyatt & Co.: michaelhyatt.com/defining-character/ adresinden 12.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mulkey, Y. J. (1997) The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 35-37.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers' College Press.
- Nucci, L., Narvaez, D. & Krettenauer, T. (2014). Introduction and overview. L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (ed.) içinde, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 1-8). New York: Routledge.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
- Parry, G. (2004). Education and the reproduction of the Enlightenment. M. Fitzpatrick, P. Jones, C. Knellwolf, & I. McCalman içinde, *The Enlightenment World* (s. 217-233). Oxfordshire: Routledge.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: APA & Oxford University Press.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Platon. (1999). *Devlet*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Emile: Bir çocuk büyüyor*. İstanbul: Selis Yayınları.
- Ryan, K. (2020). *Moral Education*. Education Encyclopedia. education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html adresinden 01.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.
- Sırrı, V. & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-144.
- Smith, A. (2018). *Ahlaki duygular kuramı*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık

- Smith, N. B. (2002). *American reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Snyder, S. L. (2020). *Modernity*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/modernity adresinden 12.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sommers, C. H. (2002). How moral education is finding its way back into America's schools. W. Damon içinde, *Bringing in A New Era in Character Education* (s. 23-42). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tatman, R., Edmonson, S., & Slate, J. R. (2009). Character education: A critical analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), 1-20.
- Thorndike, E. L. (1923). *Education: A first book*. New York: The Macmillan Company.
- Timpe, K. (2020). *Moral character*. Internet Encyclopedia of Philosophy: iep.utm.edu/moral-ch/#H5 adresinden 22.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Timuçin, A. (2018). Stoa ahlakı. *Özne Dergisi*, 29 (Güz 2018), 13-17.
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife*, Bahar 2014, 75-92.
- Tümer, G. (1992). Budizm: Buda'nın milattan önce VI. yüzyılda Hindistan'da kurduğu din ve felsefe sistemi. *İslam Ansiklopedisi* VI. Cilt içinde (s. 352-360). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools. (2005). *Character education: Our shared responsibility* www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.pdf adresinden 07.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uzgalis, W. (2020). *Locke's major works on education*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu/entries/locke/#LockMajoWorkEduc adresinden 16.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). *Moral and character development*. National Youth at Risk Conference, Savannah, GA: edpsycinteractive.org/papers/chardev.pdf adresinden 11.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- White, M. (2018). *The Enlightenment*. British Library, Discovering Literature: Restoration & 18th Century: bl.uk/restoration-18th-century-literature/articles/the-enlightenment# adresinden 13.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yazıcı, A. (2001). Epiktetusçu eğitimde erdemli insan. *Felsefe Dünyası*, 2(34), 61-68.
- Yazıcı, S., & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutuyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yitik, A. İ. (2011). Taoculuk: Çin kökenli dini-felsefi sistem. *İslam Ansiklopedisi* XL. Cilt içinde (s. 10-12). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

The social dimension of education has always been included within the scope of humanity education, which can be called a character education program. The fact that the concept of character is the subject of education is a natural consequence of the fact that the essence of the concept of education is to raise individuals; because in every society, giving importance to character education in children in order to raise individuals with common sense has always been the main occupation of education.

When the historical course of character education is traced, it is understood that the questions encountered are shaped by the perspective of the current period towards the individual, society and what is aimed by the process called education in general, that is, the intellectual, social and political paradigm that dominates the period. For example, in Antiquity, the stream of thought that revolved around the question "How does one achieve happiness?" focused primarily on the search for what is good and right; whether it was simply because it was known to be good and right or because acting in that direction brought pleasure and benefit to the person, the references that were considered good and right were always sought in the superior human virtues called virtues. Although there are different opinions about which of these virtues are virtues and which of them are superior to others, the common denominator they all share is the conviction that virtues are competencies that carry a person to a unique identity like a fingerprint and provide clear indicators of how and what quality a person is.

What is meant by the expression "the intellectual, social and political paradigm that dominated the period" is the sum of the social values to be taken as reference in the process of raising individuals and the qualities that global expectations require in individuals. The concept of character, which is in a scope relationship with the concept of personality in terms of guiding the attitudes and behaviors of the individual, influencing and shaping his/her preferences, is in a structural relationship with the concepts of morality, value and virtue in terms of evaluating these qualities with social norms. The values adopted by the individual within the framework of his/her perceptions and tendencies are shaped by social moral norms and social interactions; they construct virtuous attitudes and behaviors by directing the skills and competencies specific to the individual; these attitudes and behaviors turn into principles through consistent, stable and conscious choices and form character traits. From this point of view, in order to talk about character education, it is first necessary to understand the scope and structure of the concept of character; in other words, its connections with the concepts of personality, value, morality and virtue must be defined correctly; this is only possible with a thorough understanding of the concept of character and its importance and mission in educational practices.

Although virtue education, moral education, citizenship education, values education, etc. have been discussed under different titles throughout history, due to changing social needs, the importance of the concept of character education, which constitutes a more inclusive set of practices that basically focus on personality development, has never changed, on the contrary, it has increased. In parallel, the need for systematic arrangements for character education practices, i.e. program designs, has also increased, and it has become imperative to consult the perspectives of different disciplines in order to define and determine pedagogically appropriate content to ensure program effectiveness. It is thought that the aforementioned needs and requirements will be more understandable by comparing the findings of the research in the relevant literature with the findings of this study. It is hoped that this study will provide an organized perspective on the historical course of character education within the scope of its educational mission and will serve as a guide to support the theoretical equipment for today's practices.