



**NODDINGS'İN İLGI/ÖZEN/BAKIM TEORİSİNİN AHLAK EĞİTİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE:
2003-2013¹**

Gözde EKEN TAŞKAYA *

Öz

Bu makalede ahlak eğitimi kavramı, bu kavramın genel kabul gören bir tanımı yapılarak aynı adı taşıyan bilim alanında Noddings'in İlgil/Özen/Bakım Teorisinin etkisi belgelenmiştir. Bu makalenin ana odak noktası, ahlak eğitimi alanında Noddings'in İlgil/Özen/Bakım Teorisi'nin 2003 ile 2013 yılları arasındaki etkisidir. Bu etkiyi incelemek ve belgelemek için 2003 ile 2013 yılları arasında Journal of Moral Education'da (Ahlak Eğitimi Dergisi bundan böyle AED olarak anılacaktır) Noddings'in İlgil/Özen/Bakım Teorisi (bundan sonra İlgil Teorisi olarak anılacaktır) ile ilgili yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Bu çalışmada seçilen kriterlere uygun 20 makale bulunmakta ve bu makalelerde İlgil Teorisi'ne atıfta bulunan fikirler 5 farklı tema altında tartışılmaktadır. "Tema" kelimesi sadece bu dergi makalelerinde bulunan fikir gruplarını ifade eder.

Anahtar Kelimeler: Ahlak eğitimi, İlgil/Özen/Bakım teorisi, Nel noddings.

On the Effect of Noddings' Care Theory on Moral Education: 2003-2013

Abstract

In this article, the concept of moral education, a generally accepted definition of this concept is made, and the influence of Noddings' Care Theory in the field of moral education is documented. The main focus of this article is the impact of Noddings' Care Theory between 2003 and 2013 in the field of moral education. To examine and document this effect, articles on Noddings' Care Theory (hereinafter Care Theory) published in the Journal of Moral Education (hereinafter AED) were reviewed. In this study, there are 20 articles that meet the selected criteria, and the ideas referring to Care Theory in these articles are discussed under 5 different themes. The word "theme" simply refers to the groups of ideas found in these journal articles.

Keywords: Moral education, Care theory, Nel noddings.

1. Giriş

"Ahlak eğitimi" terimi, ahlaki gelişimi şekillendirme çabalarını ve ahlaki gelişim araştırmalarıyla ilgili akademik disiplini ifade eder (Noddings, 2013). Ahlak eğitimi alanında ortaya çıkan tartışmalar ve teoriler/çerçeveler, etik, ahlak psikolojisi ve eğitim felsefesi disiplinlerinde yaşanan tartışmalarla paralellik göstermektedir. Nel Noddings'in (1984/2003a/2013; 2002b; 2005) sunduğu İlgil/Özen/Bakım Teorisi (bundan sonra İlgil Teorisi olarak anılacaktır) kadınların sesini yansıtan gelişimsel ve ilişkiyel bir ahlaki düşünme çerçevesiyle pratik etik tanımını destekler. İlgil Teorisi'nde Noddings (2003a) ahlak eğitimi şü şekilde tanımlamıştır:

"Toplum çapında bir girişim ... Eğitimi planlayan ve yürütenlerin, ahlaki açıdan dahil olan herkesi karşılamaya çalışacakları anlamında ahlaki olan eğitime atıfta bulunur; eğitim görenlerin etik ideallerini geliştirecek ve böylece başkalarıyla ahlaki olarak buluşmaya devam edecekleri bir eğitimi ifade eder." (s. 171)

¹Yapılan bu çalışma yazarın Prof. Dr. Suzanne Rice danışmanlığında yürütülen ve tamamlanan doktora tezinden türetilmiş ve 02.09.2021 tarihinde INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION'da sözlü, özet bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, gozdeflsf@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9263-3398>

Ahlak eğitimi disiplini ahlak felsefesi, eğitim bilimleri, ahlak psikolojisi ve din bilimleri gibi çalışma alanlarının etkileşimiyle oluşmuş bir disiplindir. Bu çalışma alanlarından ahlak felsefesi yani etik Yunanca gelenek anlamına gelen 'ethos' kelimesinden türetilmektedir (Kuçuradi, 1986). Etik genelde kuramsal bir çalışma alanı olup farklı etik teorilerin ve bakış açılarının derinlemesine analizi ve etik problemlerin çözümlenmesine yönelik çalışma yapılmasını amaçlar. Bir diğer deyişle "Etik, sosyal bir varlık olan insanın bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan kurallar ve² değerleri, doğru veya yanlış, iyi ya da kötü gibi ahlaki olarak araştıran bir felsefe disiplindir" (Kolçak, 2012, s. 3).

1984'te Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education'ın yayımlanmasıyla Noddings, dünyaya ilgi/bakım/özen temelli bir ahlak felsefesi perspektifi sunmuştur. O zamandan beri, felsefe ve eğitimde, özellikle ahlak felsefesi, ahlak eğitimi ve eğitim felsefesi alanlarında yayın yapan akademisyenler için Noddings'in fikirlerine ve İlgi Teorisi'ne kayıtsız kalmak zor olmuştur. Daniel Engster'e (2007) göre, Noddings'in İlgi Teorisi ile adaletin nesnel etiğinin geleneksel anlayışı arasında önemli bir tartışma konusu meydana geldi. Teorik olarak konuşursak, İlgi Teorisi karakteristik özellikleri (birey ve toplum ilişkisine yönelik bakış açısı, bireylerin birbirine yönelik olan sorumluluklarının kaynağı olan ilgi ilişkisi içinde bulunma yükümlülüğü ve ahlaki davranışların evrensel kurallara tabi olmasına yönelik eleştirisi) ve Noddings'in (1984/2003a/2013) desteklediği felsefi ilkeler nedeniyle adalet etiğiyle taban tabana zıttır.

Noddings'in ahlak eğitimi tanımı iki önemli bileşen içerir. Birincisi, ahlak eğitimi bir sorgulamadır ve başarısı topluluğun diğer üyelerine bağlıdır. İkincisi, bu sorgulama/eğitim çerçevesi, bireylerin etkileşimleri yoluyla işlev gördüğü için ilişkiseldir; bu nedenle, bu sorgulamanın başarısı, bireylerin kurduğu ilgili ilişkilerin kalitesine bağlıdır ve ideal olarak, bu ilişkiler aracılığıyla ilgili öğretmenler, öğrencileri sürdürülebilir ve ilgiye dayalı ahlaki hayata yönlendirir (Noddings, 1989; 1995c; 2002a; 2003a/2013; 2003b). İlgi Teorisi'ni temele alan bir ahlak eğitimi modeline göre bu uzun bir süreçtir ve bu süreçte ilgi gösteren ve ilgi gösterilen arasında kurulan ilişkinin kalitesi ve derinliği sürecin başarısını ve devamını etkiler.

İlgi Teorisi genellikle Kohlberg'in (1958; 1971) ahlaki eğitim tanımına ve ahlak çerçevesine rakip olarak tartışılan bir eğilim olmuştur. Noddings (1984/2003a/2013; 2002b; 2005; 2007) İlgi Teorisi ile Kohlberg'in ahlak eğitimi yaklaşımına meydan okumuş; Kohlberg'in (1958; 1971) aksine ahlaki düşüncenin gelişimsel ve ilişkiyel çerçevesi ile ahlaki eğitim modeline göre ilişkiyel düşündükleri için her zaman belli bir seviyede kalan kadınların sesini yansıtabilecek pratik bir etik tanımını savunmuştur. Literatüre göre Noddings'in İlgi Teorisi aynı zamanda Aristo'nun Erdem Etiği ve bu ahlak teorisi üzerine temellendirilen karakter eğitimi düşüncesine de zıt bir pozisyonadır.

Karakter eğitimi ve Noddings adına yayın yapan akademisyenler (Arthur, 2008; Hunt & McCurry-Mullins, 2005; Lickona, 1991; 2004) arasındaki tartışmanın bir sebebi Noddings'in İlgi Teorisi'ni karakter eğitiminden veya Aristo'nun Erdem Etiği teorisine dayalı herhangi bir ahlak eğitimi perspektifinden kesin çizgilerle ayırmasıdır. Bir diğer sebebi de Noddings'in (2002a; 2003a) karakter eğitimini ahlak eğitiminin yetersiz ve pasif bir şekilde gerçekleştirilen bir ahlak eğitim modeli olarak değerlendirmesi ve karakter eğitimiyle ilgili sorunlu olabilecek iki ana konu belirlemesidir. Birincisi, büyük bir topluluğun öğretilen erdemler listesi üzerinde anlaşmaya varmasının çok zor olması ve toplum bu değerlerin öğretilmesine razı olsa bile, topluluğun bazı üyeleri için bu durum oldukça rahatsız edici olabilmesidir. İkinci konu ise öğretmenlerin öğrencilerin davranış değişikliklerine bakarak karakter eğitiminin temel öğretim modeli olan hikayelerle değerlerin öğretilmesini, bu hikayelerin etkisini ve öğretilmelerinin etkisini değerlendirmeye çalışmalarınıdır.

1984'te sunulduğundan beri Noddings'in İlgi Teorisi ahlak eğitimi alanındaki yazarlarca sıklıkla ele alınmış ve atıf almıştır. Ancak İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanına nasıl katkı sağladığı ve alanı nasıl etkilediği henüz belgelendirilmemiştir. Bu sebepten ötürü bahsedilen etkinin belgelendirilmesi ilgili literatürde önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu makalenin temel amacı ahlak eğitimi disiplini oluşturulan literatürde İlgi Teorisi'nin betimleyici bir analizini yapmak ve bir teorinin etik ve eğitimle ilgili durumunu tanımlamaktır. Buradan yola çıkarak bu teorik çalışmanın amacı bu etkiyi belgelemek olup, çalışmanın araştırma sorusu şudur:

-AED'de 2003 ile 2013 yılları arasında yayınlanan makalelerle sınırlı ve bu makalelere dayalı olarak, Noddings'in İlgi Teorisi ahlak eğitimi alanında nasıl etkili olmuştur?

2. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma teorik bir çalışma alanında yapılmış olup, çalışma süresince 20 tane farklı makalenin içerikleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde araştırmacı, yalnızca bir durumu “doğrudan değiştirmeye çalışmadan” (Coe vd., 2017, s. 10) betimlemeyi amaçlar ve “X ile ilgili bir ortamda neler olup bittiği” sorusunu ele alır. Bu teorik çalışmada, sadece ahlak eğitimi alanındaki bir durumun seçilen bir zaman diliminde görece yeni bir etik ve ahlak eğitimi teorisi ile bağlantılı olarak betimlenmesi hedeflenmektedir.

2. Veri Seti ve Kaynakların Belirlenmesi

Bu çalışmanın veri setini oluşturan makaleler seçilirken 3 farklı kriter kullanıldı ve yalnızca bu kriterlere uyan makaleler çalışmaya dahil edildi. Birinci kriter seçilecek makalelerin İlgi Teorisi'ni detaylı bir şekilde incelemesi, eleştirmesi ve/veya kullanmasıydı, çünkü sadece bu kriterlere uyan makaleler İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanındaki etkisini belgelemektedir. İkinci kriter seçilecek makalelerin İlgi Teorisi'nin kapsamlı bir şekilde revize edildiği 2003 ile 2013 yılları arasında yayınlanmasıydı. Bu araştırma sadece 2003 ve 2013 yıllarıyla sınırlandı; çünkü 2003 ile 2013 yıllarında İlgi Teorisi'nin anlatıldığı kitap 2. ve 3. baskılarını yapmıştır. Buna ek olarak 2013 yılından sonra Noddings İlgi Teorisi'ne yönelik olarak yapılan ve teorinin cinsiyetçi ve kadınsı olduğunu ifade eden bazı eleştirilere katılarak teoriyi feminist/kadınsı bir çerçeveden çıkarıp ilişkiyel bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır. Bu sebeplerden ötürü bu çalışmada veri olarak kullanılan makaleler 2003 ve 2013 yıllarıyla sınırlandı. Üçüncü kriter ise ahlak eğitimi alanını temsil eden ve 50 yıldan fazla süredir yayın yapan AED'de yayımlanması idi. Bu çalışmada makalelerin içeriği analiz edilip yorumlanarak İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanındaki etkisi belgelendi. Dergi seçilirken Scimago Journal Ranking ve Journal Metrics'den faydalanıldı ve AED'nin odak noktası aşağıdakilerle sınırlıdır:

“Dergi, çeşitli metodolojik yaklaşımlar kullanan ve çeşitli bağlamlarda (ör. kültürel, toplumsal cinsiyet, aile, okul, topluluk, boş zaman, iş) ahlaki akıl yürütme, ahlaki duygular, motivasyon ve ahlaki eylemin yönlerini ele alan beşeri bilimler ve beşeri bilimler genelinde gönderimleri teşvik eder.” (JME/AED, 2017)

3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, ahlak eğitimi alanını temsil eden AED'de yer alan ve yukarıda bahsedilen kriterlere uyan makalelerin incelenmesi ile toplanılmıştır. Bu bağlamda AED'de 2003 ile 2013 yılları arasında İlgi Teorisi'ni detaylı bir şekilde inceleyen 20 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır ve veriler yorumlanırken İlgi Teorisi'yle beraber eğitime yönelik hangi soru ve sorunların ortak ve tekrarlı bir şekilde bu makalelerde tartışıldığı incelenmiştir.

Eğitime özellikle de ahlak eğitimine yönelik soru ve sorunların ortak ve tekrarlı bir Şekilde tartişılması bu araştırmanın bulgularını oluşturan temaları ortaya çıkarmıştır. Alt temalar oluşturulurken her ne kadar literatürden faydalanılmış olsa da araştırmacı için asıl öncelikli olan bu araştırmaya veri seti olarak seçilen makalelerin bahsettiği konulardır. Bu durumdan ötürü literatürde belirtilmeyen soru ve sorunlar da bu araştırmanın bulguları olarak çalışılmış ve tartişılmıştır.

4. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın katılımcıları sadece bu çalışmada kullanılan makalelerdir ve de bu makalelere erişmek için yapılması gereken tek Şey AED’ye girip makaleyi bulmaktır. Bu durum da herhangi bir etik kurala aykırı değildir. Ayrıca bu çalışma için etik kurul izni alınmamıştır, çünkü bu alışma:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir,
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir,
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. Bu çalışmada kullanılan makaleleri incelemek için ilgili derginin sayfasına erişmek yeterlidir.

3. Bulgular

Yapılan bu çalışmayla ahlak eğitimi literatüründe önemli bir yer tutan Noddings’in İlgili Teorisi’nin bu alanda 2003 ile 2013 yılları arasında yer alan tartişmalara makalelerin yazarları tarafından nasıl dahil edildiği ve hatta bu alanı nasıl etkilediği incelenmektedir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan temalar bu çalışmanın aynı zamanda bulgularıdır ki bu başlık altında analiz edilen her bir tema bu araştırmada veri olarak kullanılan makalelerde ortak Şekilde konuşulan kavramlardır.

3.1. Noddings’in İlgili Teorisi ve Okul Kültürü

Okul ortamında bulunan yol gösterici inançlar ve değerler okul kültürü ve ahlak eğitiminin paylaştığı önemli bir ortak zemindir (Fullan, 2007). Bu araştırmada incelenen makalelerden 4 tanesi okul kültürünü İlgili Teorisi’ne bağlamışlardır.

Chi Ming Lee (2009) makalesinde İlgili Teorisi temelli bir ahlak eğitimi programını tanıtarak bu ahlak eğitimi programının temel özelliğinin, İlgili Teorisi tarafından teşvik edilen ilişkiler yoluyla olumlu bir okul kültürü oluşturmaya odaklanması ve geliştirmesi olduğunu bildirmiştir. Lee’ye (2009) göre ahlak eğitimi programının uygulanmasıyla öğrencilerin akademik başarılarıyla okul kültürü gelişmiş; öğrenciler “sınıf arkadaşlarının ahlaki davranışlarıyla daha fazla ilgilendiklerini” belirtmektedirler (s. 179).

Lee’nin (2009) makalesinde tanıttığı program okuldaki herkesi kendi yaşamları ve ahlaki eylemleri üzerinde düşünebilen bireyler olarak tanımlamıştır çünkü “bütün okul kültürü ve personelin mesleki gelişimi, öğrencilerin karakter gelişimi kadar önemlidir” (s. 182). Lee’nin (2009) etik ilgili ilişkilerinden kimin yararlandığına ilişkin analizi Noddings’in (1995a; 2003a/2013; 2005) ilgili eyleminin etik bir ilgili ilişkisinde tek tarafla sınırlı olmadığı tartişmasını desteklemektedir.

Joan Goodman (2006) makalesinde olumlu bir okul kültürü oluştururken okul kurallarına, özellikle de bu okul kuralları okullarda yaşanabilecek tüm ahlaki sorunları eşit/denk kabul ediyorsa, fazlaca gvenmememiz gerektiğini savunmaktadır. Bu sorunları eşit/denk kabul etmek, öğrencileri bu “kuralların ve yaptırımların... mantıksız, önemsiz, haksız veya keyfi” olduğu varsayımına

yönlendirerek “ahlaki bir görüşü desteklemek için diğer okul çabalarının reddedilmesine” neden olabilir (Goodman, 2006, s. 214). Bu görüş Noddings’in (2002a) okul kültürünün okullar bir topluluk haline geldiğinde otoriter öğretim yöntemlerine ve okul disiplinine dayanmadan İlgi Teorisi’nde teşvik edilen ilgi temelli ilişkiler yoluyla geliştiği iddiasını desteklemektedir.

Goodman (2006) makalesinde bir okul ortamında bulunan ahlaki sorunları belirlemiş ve bunları İlgi Teorisi’ni kullanarak farklı kategorilere atamıştır. Goodman (2006), İlgi Teorisi’ni kullanarak hem öğrencilerin her sorunlu davranışının düzeltilmesi gereken bir sorun olmadığını, hem de öngörülen ve/veya mevcut okul kurallarının da her sorunlu davranışı ve bu davranışın içine kök saldı ahlaki sorunu çözemediğini iddia etmiştir.

Bu noktadan hareketle Goodman (2006), bir öğretmen sınıfında ve okulunda olumlu bir öğrenme ve ahlaki ortam oluşturmayı hedefliyorsa, o öğretmenin sorunlu öğrenci davranışları hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerektiğini savunmuştur. Noddings (2003a; 2005) gibi Goodman (2006) da problemleri davranış hakkında bilgi edinmenin, sorunlu davranışın tekrarlanmamasını ve öğrencilerin hayatını etkileyen önemli kararlara aceleyle varılmasını önleyebileceğini savundu.

Goodman (2006) makalesinde Noddings’in (1995a; 2003a) ideal öğretmenin, öğrencinin ahlaki açıdan sorunlu davranışlarına neden olabilecek tüm bilgiyi irdeleyerek bu bilgiyi sorunu çözmek ve olumlu ve akademik olarak teşvik edici bir okul ve okul kültürü kurmak için kullandığını savunmaktadır. Goodman (2006), her iyileştirilmiş öğrenci davranışının, daha iyi okul performansı ve daha güvenli okullar ile sonuçlanan olumlu, ilgili bir okul kültürü oluşturmaya yönelik atılan bir adım olduğunu savunur.

Goodman (2006) gibi, Mingchu Luo, Wenmin Huang ve Lotfollah Najjar (2007) da bir okulun etik iklimi ve öğrencilerin okul performansı üzerindeki ilgi temelli ilişkilerin önemini incelemektedirler. Luo ve arkadaşları için (2007), okul personeli ve öğrenciler arasındaki pozitif etik ilgi temelli ilişkilerin varlığıyla öğrencilerin bu ilişkilerden faydalanarak olumlu, etik bir okul ikliminde eğitim görmeleri öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmektedir ve olumlu, etik okul iklimi ancak bu ilgi temelli ilişkilerin oluşması ve kurulmasıyla mümkündür.

Luo ve arkadaşları (2007) makalelerinde eğitimin ahlaki amaçlarının önemini vurgulayarak “bir okulun etik ikliminin, okul ikliminin ve hatta okul kültürünün ayrılmaz bir bileşeni ve öğrencilerin okul başarısının temel belirleyicilerinden biri olabileceğini” savunur (s. 108). Ayrıca Luo ve arkadaşlarına göre (2007), okul kültürü, öğrenci davranışının yeniden şekillendirildiği ve tanımlandığı bir topluluk stüdyosudur; haliyle, İlgi Teorisi’nin önerdiği gibi olumlu ve ilgili olmalıdır (Noddings, 1995b, 2005). Bu okul kültürü çok dikkatli bir şekilde oluşturulmalıdır, yoksa David Resnick’in (2008) makalesindeki sorunlu okul topluluğu/kültürü gerçek olabilir.

Resnick (2008) makalesinde, okul topluluğunun öğrencilerin davranışları üzerindeki gücünü anlatmak için Mean Girls (Kaba Kızlar) filmi irdelerken, sözlü okul kuralları ile öğrencilerin ahlaki düşünce ve davranışları arasındaki bağlantıyı anlatmıştır. Bu filmde ahlaki düşünce/davranışın okul kültürü ve sözlü okul kurallarıyla bağlantısı bir yabancı (Cady) gözünden anlatılıyor. Resnick (2008), topluluğun korkulacak ve/veya uyarılacak bir etkisi olduğunu belirtir.

Resnick (2008) makalesinde okul topluluğuyla Cady arasındaki ahlaki değerler ticaretini ve topluluğun bireyin ahlaki düşüncesi üzerindeki gücünü İlgi Teorisi’ni kullanarak açıklamıştır. Noddings (1996, 2002a) de yayınlarda, toplumun kişinin ahlaki davranışlarını şekillendirmesini ve topluluğa uyumun topluluk üyeleri için hayati bir konu haline gelişini vurgulayarak topluluğun gücü ve değerleri geri teptiğinde olabilecekler konusunda okuyucularını uyarmaktadır. Resnick’e (2008) göre, Noddings’in uyarısı yerindedir çünkü “Mean Girls ... sosyal grupların gücünü kabul eder, ancak bunu öncelikle onların negatif halinde yapar” (s. 112). Resnick (2008) makalesinde bu sorunlu sosyal

grupların, gerçek bir ilgi temelli etik ve sürdürülebilir topluluğun doğasına zararlı hale gelen değerlerini aşıladığını açıklamaktadır.

Matthew Sanger ve Richard Osguthorpe (2009) makalelerinde Çocuk Gelişimi Projesi'ni (bundan böyle ÇGP olarak anılacaktır) tanıtarak “ilgili bir etik okul topluluğu” oluşturmanın mümkünliğini tartışmışlardır. ÇGP “sınıfta, okulda ... ve ev ortamlarında sistematik değişiklikler yoluyla çocukların sosyal ve ahlaki gelişimini geliştirmek için tasarlanmış kapsamlı bir boylamsal müdahale projesi” olarak tanımlanmaktadır (Sanger & Osguthorpe, 2009, s. 20). ÇGP, çocukların biyolojik aidiyet ihtiyacını kullanarak çocuklarda ahlaki ve doğru ahlaki davranışı geliştirerek etik okul topluluğu içinde ilgi temelli etik ilişkilerinin oluşumunu destekler.

Sanger ve Osguthorpe (2009) araştırmalarında ÇGP'yi uygulayarak bütünleşik, tematik bir ahlak eğitimi teşvik etmeyi ve öğrencilerin etik ilişkiler geliştirdiği bir okul topluluğuna sahip olmayı amaçlamaktadırlar. İlgi Teorisiyle Noddings (1995a; 2002a; 2005) ilgi gösterme ve ahlaki olmanın tematik öğretilmesi gerektiği yaklaşımını desteklemiştir; ancak bu fikri gerçek hayatta okullardaki öğrenmeye aktaranlar Sanger ve Osguthorpe'dur (2009).

ÇGP'de, sınıfta iyi ahlaki davranışın varlığı vurgulanır ve öğretmenler, herkes için olumlu, güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için ÇGP'yi kullanmaktadır. Okullarda farklı kültürlerin varlığı ve ilgiye dayalı düşünceyle kültür arasındaki bağlantıyı teşvik ederek, bu olumlu ve güvenli ortam oluşturulabilir. Ahlaki davranışla davranış kültür yoluyla öğretmek arasındaki bağlantı, bu makalenin ikinci temasıdır.

3.2. Noddings'in İlgi Teorisi ve Kültür Yoluyla Öğretme/Kültür Olarak Öğretme

AED'de yayınlanan 5 makale, kültür yoluyla öğretim ve bir kültür olarak öğretimle bağlantılı olarak İlgi Teorisi'ni tartışmaktadır.

Mari Ann Roberts (2010) makalesinde İlgi Teorisi'nin Afrika kökenli Amerikalı öğrencilere eğitim vermedeki potansiyel katkısını tartışmıştır. Roberts (2010) makalesine mevcut İlgi Teorisi temelli öğretimin renk körü olduğunu belirterek başlar ve İlgi Teorisi bireylerin endişelerini gidermek istiyorsa bu durumun değişmesi gerektiğini savunur. Roberts'e göre (2010), İlgi Teorisi'ni kültür temelli eleştirel öğretimle birleştirmek mümkün ve gereklidir ve onun geliştirdiği program bu yönde atılan ilk ve en ileri adım olmuştur.

Roberts (2010) çalışmasında sınıflarında kültürel yoğunluklu ilgi temelli etkinlikleri kullanan sekiz Afrika kökenli Amerikalı öğretmenle görüşerek anılan öğretmenlerin sınıflarında bu programı kullandıklarını ve “öğrencileri adına ırksal olarak motive edilen eylemlerini açıkça ilgilenme olarak tanımladıklarını” ortaya koymuştur (Roberts, 2010, s. 462). Roberts'a (2010) göre ilgi temelli öğretim etkinlikleri doğal bir ırk ve renk kavramına sahiptir, çünkü ilgili ve başarılı öğretim ırk, kültür ve renk kavramları üzerine kuruludur. Roberts (2010) bu etkinlikleri tanımlarken, İlgi Teorisi'nin eğitim öğretime dahil edilmesinden yararlanarak Noddings'in, farklı sosyal gruplardan ve kültürlerden öğrencilerin derse katılımını sağlamak istiyorlarsa öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde ilgi temelli öğretimi teşvik etmeleri gerektiği yönündeki argümanını desteklemiştir.

Roberts gibi Crystal Johnson (2011) da makalesinde İlgi Teorisi'nden etkilenen kendi ahlak eğitimi teorisini/çerçevesini tanıtmaktadır. Johnson (2011) geliştirdiği ahlak eğitimi programının hem İlgi Teorisi ve kültür temelli öğretimi birleştirdiğini hem de kültürel olarak özel ilgi/öğretim yöntemlerine ve İlgi Teorisi'ni kullanan ahlaki eğitim uygulamasına yeni bir bakış açısı getirebildiğini savunmaktadır.

Johnson (2011) makalesinde İlgi Teorisi'nin beyaz, orta sınıf, heteroseksüel bir kadın teorisi olarak tasarlandığını belirterek azınlıktaki kadınların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ifade edemediğini

eleştirmiştir. Johnson'a göre (2011) tasarladığı program (Cultural Historical Action Theory bundan boyle CHAT olarak anılacaktır) İlgi Teorisi'nin gelişmiş versiyonu olarak kabul edilirse, İlgi Teorisi'nin anılan eleştiriye karşı durabileceğini savundu, çünkü CHAT ırk kavramını özenli bir şekilde ahlak eğitimine dahil etmektedir.

Johnson (2011) makalesinde, sınıfta CHAT kullanan Afrika kökenli Amerikalı bir öğretmen hakkındaki saha gözlemleri ve görüşme notlarını paylaşmaktadır. Johnson'a (2011) göre, öğrencilerin ahlaki gelişimi bu öğretmeni derinden ilgilendirmektedir ve bu öğretmenin en sevdiği soru "Nasıl olacağız?"dir. Bu soru, ahlak eğitiminin, tüm öğrencilerin katkısına bağlı olan ve onların sınıf ve çevredeki toplulukla olan bağlantılarını vurgulayan, yansıtıcı ve çoğul(cu) bir süreç olduğuna işaret eder.

Johnson (2011) makalesinde, bu programda uygulanan ahlaki ilgi etkinliklerinin sınıfta farklı kültürlerin varlığını destekleyerek tek bir standart kültürün öğretimini ve teşvikini caydırması nedeniyle, CHAT'in kültürel olarak tanımlanmış ilgi temelli öğretim uygulamalarını iyileştirebileceğini savunmaktadır. CHAT'in başlangıç noktası, İlgi Teorisi'nin 'insanlar benzersizdir' (Noddings, 1984/2003a/2013; 1995a; 2002a; 2005) fikrini benimsemesidir ve Johnson (2011) makalesinde, CHAT'i kullanan öğretmenlerin ilgi temelli öğretim etkinlikleri yaptığını bildirmiştir. Diğer kültür temelli öğretim faaliyetlerinden farklı olarak, CHAT İlgi Teorisi'ni kültür yoluyla öğretime bağlar çünkü:

"CHAT, eylem ve hedeflerde kültürel-tarihsel durumların önemini altını çizer; geçmişte yerleşik toplumsal deneyimler olarak kültür ve tarih, bir kişinin olanaklarını ve kimliğini yapılandırır. Bu kavram, Afro-Amerikan deneyiminin ahlaki olarak alakasız veya kusurlu olmadığını gösterdiğinden, kültürel yönelimli ilgi teorilerini anlamada önemlidir" (Johnson, 2011, s. 477).

Thaddeus Metz ve Joseph Gaie (2010) makalelerinde İlgi Teorisi'nin Ubuntu (Güney Afrika temelli bir ahlak çerçevesi/düşüncesi) ile belirli özellikleri nasıl paylaştığını tartışmaktadırlar. Metz ve Gaie'ye (2010) göre, Ubuntu topluluğa/diğer insanlara güçlü bir bağlılığı savunmaktadır, ki bu İlgi Teorisi'nde de mevcuttur:

"İlgilenen olarak, ... ben ... diğerinde tamamlanmayı -ilgilenen-anlamında- ve, umarım, ilgilenilen kişinin, içinde bulunduğu döngüler ve zincirlerde tek-İlgilenen olarak hareket etme taahhüdünü ararım. Dolayısıyla, haklı değilim, kendi hayatımda ve bu şekilde etkilendiklerimin hayatlarında bir şekilde tamamlanmış ve tamamlanmış durumdayım." (Noddings, 1984a, s. 95)

Makalelerinde okuyucuyu Ubuntuyla tanıştırdıktan sonra Metz ve Gaie (2010), bir topluluğun ahlakının, topluluğun kültürünü nasıl yansıttığını anlatırken İlgi Teorisi'ni kullanmaktadırlar. Makalede Ubuntu'nun önemli ve ayırt edici bir özelliği olarak ahlaki ihlallerin bireylerin taşıması gereken bir yük olmadığı belirtilmektedir (Metz ve Gaie, 2010). Aksine, Metz ve Gaie'ye göre (2010), birisi ahlaki bir yanlış yaptığında, toplumdaki herkes hatalıdır ve toplumun şartları gözden geçirilerek bu ahlaki yanlış düzeltilebilir.

İlgi Teorisi ve Ubuntu, belirli özellikleri paylaşsalar ve topluluğa bağlılığın önemini savunsalar da, evrensel ahlak fikrinde farklı pozisyonları savunmaktadırlar. Noddings'in (1984/2003a/2013; 2002a) aksine Metz ve Gaie (2010) Ubuntu ile evrensel olarak ahlaklı olmanın mümkün olduğunu, çünkü "bütün insanların bir ailenin parçası sayıldığını" (s. 84) ifade ederler.

Noddings'in insanları ahlaki olarak hareket etmeye motive eden evrensel teorilere meydan okuması, İlgi Teorisi'ne ciddi bir sınırlama ve eleştiri getirmiştir. Bu sınırlamadan hareketle David Carr (2003) makalesinde, İlgi Teorisi'nin küresel olarak saygı duyulan bir meslek olan öğretmenliğin kültürünü/özünü tanımlamak için tatminkar bir zemin sağlayıp sağlamadığını sorgulamıştır. Carr'a

göre (2003) öğretmenlik çeşitli kategoriler kullanılarak sınıflandırılabilir ahlaki bir meslek olup, her kategori farklı bir öğretim kültürünü yansıtan felsefi bir bakış açısıdır. Carr (2003), İlgi Teorisi'ni özellikle kadınların sesini yankılamak için tasarlanmış, ilgiye dayalı öğretimi ağırlıklı olarak kadınsı bir kültürle mesleği sınırlayan etik bir teori olarak kavramsallaştırdı. Carr (2003) için öğretmenler mesleklerinde anne/ilgi odaklı düşünmeyi içselleştirirlerse, öğretmenlik mesleği “anne ordusu” (s. 228-229) ile eşitlenerek toplum içinde düşük bir statüye sahip olacaktır.

Carr (2003) makalesinde, ilgi temelli öğretimin annenin kişisel, ilişkisel dilini kullandığı için dışıl olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Carr'a (2003) göre, öğretmenlik toplum tarafından kabul edilen bir meslek olarak sınıflandırılmalıysa, o zaman yalnızca bir grubun kültürünü benimsememesi ve bu grubun desteklediği dili kullanmaması gerekir. Carr'ın İlgi Teorisi'ne yönelik eleştirisi ve Noddings'in İlgi Teorisi'ni bir grup/cinsiyetle sınırlandırması Jane Zhang'in (2007) makalesinin de odak noktasıdır.

Zhang (2007) makalesinde anneci eğitim teorilerinin öğretmenlerin rolüne ve okullardaki öğretim kültürüne olası katkılarını araştırmıştır. Zhang (2007) anne ve öğretmenin rollerinin ayrılması gerektiğini belirterek bunların birleştirilmesinin “öğretmenlere genellikle annelik rolüyle ilişkilendirilen davranışları reçete edeceğini; yani öğretmenlerin daha çok anne gibi olduğunu” (s. 516-517) savunmaktadır. Zhang (2007) makalesi boyunca, bu iki rol arasındaki bağlantıyı vurgulamak ve argümanını güçlendirmek için kasıtlı olarak “ilgilenen” yerine “anne” terimini kullanmıştır.

Zhang makalesine (2007) eğitim araştırmalarına ve okul kavramına katkıları da dahil olmak üzere anneci teorilerin eğitimdeki etkisini tanımlayarak başlamaktadır. Zhang'in (2007) görüşüne göre anneci eğitim teorileri farklı özelliklere sahip olsalar da, hepsi “ev, çocukların ahlaki gelişimlerine başladıkları yerdir” (s. 516) diyerek eğitim sisteminin farklı sesleri içerecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunurlar (Dalton & Watson, 1997; Goldstein, 1997; Martin, 1992; Noddings, 1984/2003a).

Zhang'e göre (2007) öğretmenlik daha profesyonel bir kimliğe sahip olmalı ve bunu yapmak için öğretmenlikle annelik/ilgilenen kimlikleri birbirinden ayrılmalıdır. Zhang (2007) öğretmenlikle annelik/ilgilenen arasında sınır çizilmezse öğretmenlik mesleğinin öğretmenler için külfetli olabileceğini belirtmektedir. Zhang'e (2007) göre bir öğretmen, kimsenin mükemmel olmadığını bildiği için öğretirken hata yapabileceğini kabul ederken “Bir anne, çocukları için sadece mükemmel bir özenin ve mükemmel bir eğitimin yeterli olduğunu bilir” (s. 523).

Zhang'in (2007) öğretmenliğin annelik/ilgiden ayrılmasını savunmak için oluşturduğu bir başka argüman, öğretmenlerin sınıf başına yaklaşık 40 öğrenciden sorumlu ve tamamlamaları gereken mesleki yükümlülükleri olduğudur. Zhang (2007), Noddings'in (2005) aksine makalesinde, sınıfta bir öğrenciye bir annenin çocuğuna yaptığı gibi bakmanın sorunlu olduğunu çünkü “sınıfta tek bir çocuğa veya nispeten küçük bir gruba bakmanın, başkalarının dışlanması” anlamına geldiğini savunmaktadır (s. 522). Haliyle Zhang (2007) için profesyonel öğretim, İlgi Teorisi'nde önerildiği gibi yalnızca ilgilenmek olarak anlaşılmalıdır; çünkü öğretmenlik mesleği ilgilenmekten fazlasını gerektirir. Zhang (2007) makalesinde, İlgi temelli öğretim/eğitim bakış açısına karşı çıkarak “Anneyi ikinci sınıf bir eğitimci ya da bir öğretmeni ikinci sınıf ilgilenen olarak görmektense, ona değer vermeyi” öğrenmemiz gerektiğini savunmuştur (s. 525).

İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanındaki statüsü bu makalenin üçüncü temasıdır.

3.3. Ahlak Eğitimi Alanında Bir Teori Olarak Noddings'in İlgi Teorisi

Bu temada bulunan makaleler İlgi Teorisi'ni ve onun ahlak eğitimi alanında tam ve meşru bir teori olarak “benimsenmesini” tartışmaktadır.

Stephen Sherblom (2008; 2009), ahlak eğitimi alanında İlgi Teorisi'nin kapsamı ve meşruiyeti hakkında iki makale yazmıştır. Sherblom İlgi Teorisi hakkındaki ilk makalesinde (2008) bu tartışmadaki gelişmeleri naklederek İlgi Teorisi'nin meşruiyetini değerlendirirken ahlaki düşünme alanında ilgi etiğinin gücünü/etkisini belgelemiştir. Sherblom'a (2008) göre, ilgi etikçilerinin gerçek amacı, "İlgi temelli ahlaki tepkinin felsefi ve psikolojik yönlerini daha geniş ve küresel bir ahlaki gelişim anlayışıyla tamamlamak ve bütünleştirmek"tir (s. 82).

Sherblom (2008) makalesini ahlak eğitimi ve psikolojide İlgi Teorisi olarak iki bölüme ayırarak ilgi etiğini çevreleyen ampirik soru(lar)ı detaylandırmıştır. Sherblom'a göre (2008) Gilligan'ın (1982; 1995) Kohlberg'in ahlaki gelişim perspektifini değiştirmesi ahlak psikolojisi ve ahlak eğitimi alanlarında değişikliklere yol açmıştır ve İlgi Teorisi bu değişikliklerden biridir (Sherblom, 2008).

İkinci bölümde Sherblom (2008), Kohlberg'in (1958, 1971) kadınların ahlaki değerlerini ele almasını anlatarak İlgi Teorisi'nin ahlaki düşünce ve psikolojideki retorik nasıl değiştirdiğini açıklamıştır. Kohlbergci ahlaki düşüncede, İlgi Teorisi'nde benimsenen ahlaki değerler "sahip olunması gereken güzel değerlerdir" (Sherblom, 2008, s. 92); ancak, etik olarak karar vermek için gereksizdirler. Sherblom'a (2008) göre, ilgi etiği diğerlerini bu değerleri çalışmaya cesaretlendirerek bunları ahlak felsefesi, ahlak eğitimi ve eğitim felsefesi alanlarında ahlaki düşünce ve davranışları tanımlamak için gerekli yeni bir beceri seti olarak satabilmiştir.

Sherblom (2009) devam niteliğindeki makalesinde, İlgi etikçilerinin, özellikle Noddings'in, ahlaki ilginin değeri ve kadınların deneyimlerinin ahlaki düşünme ve eğitime dahil edilmesinde başarılı olduklarını, çünkü belirli ilgi kavramlarının etik ve ahlaki eğitime dahil edilmesini savduklarını aktarmaktadır. Ayrıca, İlgi Teorisi "duygusal olarak edinilen bilgiyi meşrulaştıran ahlaki bir epistemolojiyi ve müzakere sürecini benimsediğinden" (Sherblom, 2009, s. 92), ahlak eğitimi alanında ya da ahlaki eğitime sahip her türlü eğitimde uygulanmasında çekici bir yaklaşım haline gelmiştir. Dolayısıyla Sherblom'a (2009) göre İlgi Teorisi ahlak eğitiminde meşru bir teori olarak yerini hak etmektedir.

Sherblom (2009) bu makalesinde özellikle İlgi Teorisi'nin üzerine inşa edildiği etik ilgi ilişkilerinin önemli bir bileşeni olan ilgilenme kavramına odaklanarak İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanındaki en önemli katkısının, dikkat ve ilgilenme gibi yeni kavramları tartışması olduğunu bildirmiştir. Bu bile, İlgi Teorisi'ni meşru bir ahlak eğitimi teorisi olarak kabul etmek için yeterlidir, çünkü İlgi Teorisi "ahlaki katılımın aksi halde mevcut olmayan yönleriyle ilgilenmemize izin verir" (Sherblom, 2009, s. 72) ve bu ahlaki katılım yönlerine onlar gerçek, pratik insan yaşamının bir parçası oldukları için ihtiyacımız vardır.

Sherblom gibi David Carr (2005) da makalesinde İlgi Teorisi'nin temel kavramlarının, özellikle ilgilenmenin ahlaki düşüncedeki kapsamını irdeleyerek, duyguların ahlaki düşünme ve ahlak eğitimindeki yeriyle işlevini tartışmış ve İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanında sorulan sorulara tatminkar cevaplar verme potansiyelini inceleyerek bu teoriyi duygusal bir ahlaki eğitim ve düşünme teorisi olarak tanımlamıştır. Carr (2005) makalesinde İlgi Teorisi'ne geleneksel anlamda ahlaki muhakeme ve kuralcı düşünceye meydan okuduğu için şüpheyle yaklaşarak bu teoriye ilişkin olası bir sınırlamayı/uyarımı şu şekilde belirtmiştir: "Daha duygusal yönlerin nasıl veya ne anlamda olduğu açık olmaktan uzak insan bağlılığı veya değeri ahlaki oluşumda yer alır" (s. 138).

Carr için (2005) İlgi Teorisi'nin ahlaki muhakeme ve kuralcı düşünmeye meydan okuması ciddi bir sınırlamadır, çünkü bu meydan okuma sebebiyle İlgi Teorisi kuralsız, teorik olmayan bir yapıya sahip olabilir. Bu, İlgi Teorisi için istenmeyen bir durumdur, zira İlgi Teorisi'nin teorik bir

temelinin olmaması durumunda İlgî Teorisi'nin meşru bir ahlak felsefesi ve ahlak eğitimi teorisi olarak statüsü her zaman sorgulanabilecektir (Carr, 2005).

Carr'a (2005) göre, ilgi etikçileri özellikle de Noddings ve İlgî Teorisi için bu sorunun çözümü, ilgiyi Aristocu anlamda bir erdem olarak yeniden tanımlamaktır; ancak Noddings (1999) bu olasılığı reddetmiştir. Noddings'in reddinden memnun olmayan Carr (2005) İlgî Teorisi'nin ahlak eğitiminde tam ve meşru bir teori değil de etkili bir bakış açısı olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu 'etkililik', öğrencilerin ahlaki olarak nasıl eğitileceği, makalenin dördüncü temasıdır.

3.4. Noddings'in İlgî Teorisi ve Ahlak Eğitimi

AED'de 2003 ve 2013 yılları arasında 3 yazar İlgî Teorisi'nin mikro ve makro ölçekte bireyleri ahlaklı olarak eğitmeye katkısını tartışmıştır ve Graham Haydon (2006) bu yazarlardan ilkidir. Haydon (2006) makalesinde ahlak eğitimi ve ahlaki vatandaşlık konularında evrensel bir perspektif oluşturma potansiyelini İlgî Teorisi'ni de kullanarak analiz etmiştir ve evrensel ahlaki vatandaşlığın temeli olabilecek ahlaki bir değer olup olmadığını sorgulamıştır. Bu soruya verdiği cevap bir değerler çoğulluğudur; ancak evrensel ahlaki vatandaşlığı geliştirme için ahlaki saygıyı diğer değerlere tercih eder. Haydon'a (2006) göre, ahlaki saygı, "kişinin veya bir şeyin kendi arzuları, tercihleri ... ve hedefleriyle olan ilişkisinden bağımsız olarak değeri tanınmasını içeren" bir şemsiye değerdir (s. 466).

İlgî Teorisi'nin Haydon için (2006) bir özelliği/sınırlılığı, bu dünyadaki herkesin ihtiyaçlarına, örneğin, açlıktan ölmek üzere olan insanların ihtiyaçlarına veya Afrika'daki öğrenci haklarına zarar veren eğitim politikalarına cevap verememesidir. Haydon (2006) için bu durum Noddings ve İlgî Teorisi açısından ciddi bir sınırlamadır çünkü evrensel ahlaki vatandaşlık kavramı, Noddings'e olan uzaklıklarına bakılmaksızın Afrika'daki öğrencileri de içerir. Haydon (2006) ahlaki ilgiyle saygıyı karşılaştırarak ahlaki saygıyı ilgiye tercih etmiştir.

Haydon (2006) İlgî Teorisi'nin evrensel toplumda yurttaş haklarının tartışılmasına nitelikli bir zemin sağlayamayışını eleştirmiştir. Haydon (2006) için İlgî Teorisi'nde ilgilenme eyleminin bir devletin vatandaşıyla olan kişisel ilişkilerinin ötesine, evrensel vatandaşlık kavramına geçmesi neredeyse imkansızdır; çünkü "Doğrudan kişilerarası ilişkiler bağlamından ayrıldığında, diğerlerine karşı ilgili bir tutuma sahip olan yurttaş fikri, kolayca himayeci olabilen bir tür yardımseverliğe kayabilir" (s. 161). Buna ek olarak Haydon'a (2006) göre evrensel bir ahlak eğitimi çerçevesi oluşturmada ahlaki saygı daha iyi bir zemindir çünkü İlgî Teorisi temelli bir ahlak eğitimi programı, insanların etik ilgi ilişkileri içinde birbirlerine nasıl olumlu tepki verdikleriyle daha fazla ilgilenir. Dolayısıyla Haydon (2006) ahlak eğitimi tanımının ahlaki saygıyı içermesini desteklemiştir, çünkü ahlaki saygı yoluyla:

"İnsanlar kendilerini evrensel vatandaşlar olarak görebilirler (bunu yapıp yapmayacakları büyük ölçüde aldıkları eğitim türüne bağlıdır) ve başkalarını da aynı dünyanın vatandaşları olarak eşit statüye sahip evrensel vatandaşlar olarak görebilirler." (s. 463)

Haydon için (2006) bir düşünür İlgî Teorisi'ni kapsayan evrensel bir ahlaki vatandaşlık tanımı inşa etmek istiyorsa, o zaman bu tanıma ilgili bir öğretmenin diğer kültürlerle de ilgi göstermesi zorunluluğunu eklemesi gerekir. Haliyle Haydon'a (2006) göre, eğitimciler ve öğrenciler tam bir evrensel ahlaki vatandaşlık çerçevesine sahip olmak istiyorlarsa, o zaman Haydon'ın (2006) ahlaki saygı perspektifini daha faydalı bulabilirler çünkü:

"Kutlama yerine saygıya odaklanmak, eğitimcilerin ve öğrencilerinin daha ayık ... bir bakış açısı edinmelerine yardımcı olabilir. ... İnsan kültürel bağlamlarının çeşitliliğine, yalnızca olumlu bir

başarıya saygı duyduğumuz anlamında değil, aynı zamanda bireysel kontrolümüz dışında olan, göz ardı edilmemesi veya hafife alınmaması gereken önemli bir şeye saygı duyabileceğimiz anlamında da saygı göstermeliyiz.” (s. 469)

Hermenegilde Rwantabagu (2010) makalesinde Haydon’dan farklı olarak İlgi Teorisi’nin başka ülkelerde de uygulanabileceğini ve evrensel bir ahlak eğitimi perspektifine verimli, tatminkar bir zemin sağlayabileceğini savunmaktadır. Rwantabagu’nun (2010) analiz ettiği pilot program 2005 yılında Burundi okullarında kullanılmış ve bu programda İlgi merkezli bir bakış açısı benimsenerek toplumun etkisinden yararlanan ahlak eğitimi uygulanmıştır.

Rwantabagu’ya (2010) göre bu program “çocuklar ve gençler tarafından temel ahlaki standartların edinilmesine ve bunların okulda, ailede günlük hayata entegrasyonuna dayalı bir ‘çok yönlü insan eğitimi’ gerçekleştirmeyi” (s. 349) amaçlamaktadır ve bu amaca ulaşmak için programın eğitmenleri “Noddings ve Slote’un (2007) ‘toplulukçu’ yaklaşım olarak adlandırdığı şeye dayanan” (Rwantabagu, 2010, s. 349) bir çekirdek, şemsiye yönelimi benimsediler. Eğitmenler, “ancak geleneği olan bir topluluk içinde ahlaki bireyler haline geldiğimizi” (Rwantabagu, 2010, s. 349) savunarak bu yaklaşımın ülkelerinin özel ihtiyaçlarına daha uygun olacağını ve okullar çevresinde kullanılmasının daha avantajlı olacağını belirlediler.

Rwantabagu (2010) için Burundi toplumunun temel değeri toplum sağlığı olup eğitim bu değeri geliştirmek ve geliştirirken korumanın yoludur. Toplum sağlığı ve topluma bağlılık da İlgi Teorisi’nin önemli bir parçasıdır çünkü kişi, toplumyla olan ilişkileri aracılığıyla ahlaki olmayı öğrenir. Rwantabagu (2010) bu argümanı geliştirerek bir çocuğun eğitiminde topluluğun önemini şu şekilde vurgulamıştır:

“Eğitim, ebeveynlere bırakılmayacak kadar önemliydi. ... topluluk duvarsız bir okul [olarak] düşünülebilir, her topluluk üyesinin gençlerin yetiştirilmesinde ailenin çabalarını desteklemesi beklenir. Geniş aile ve genel olarak halk, gençlerin kendi topluluklarında ulaştıkları davranış standartlarının nesnel yargıçları ve denetçileri olarak hareket ettiler. Ebeveynlerine verilen bu topluluk temelli geri bildirim bir sonucu olarak, gençler alınan değerlendirme ışığında eylemlerini uyarlama veya güçlendirme fırsatı buldular.” (s. 348)

İlgi Teorisi kişinin veya herhangi bir eğitim programının/müfredatının kurallara/ilkelere aşırı derecede bağlı olmasına karşı çıkar (Noddings, 2002a; 2003a/2013; 2005) ve Rwantabagu (2010), Burundi’de kullanılan ahlak eğitimi programını tasarlarırken İlgi Teorisi’nin bu özelliğini benimsemiştir. Dolayısıyla, Rwantabagu’nun (2010) makalesinde tanıtilen programda, eğitime önem veren toplumun geleneksel değerlerini geliştirmek için derslerin nasıl yürütülmesi gerektiğini belirleyen katı kurallar yerine bu programın takip etmesi gereken sadece altı önemli ilke vardır ve bu ilkeler etrafında yapılandırılmış dersler, ilgi faaliyetlerinin doğal olarak “ara sıra hastanelere veya yoksul yaşlıların evlerine ziyaretlerle merhamet ve dayanışma ahlaki değerlerinin gerçekleştiği dış ortamlarda yürütülebilir.” (s. 350). Rwantabagu (2010) araştırmasında İlgi Teorisi odaklı programının öğrencilere toplum değerlerini aktarmada başarılı ve öğrencilerin ahlaki gelişimini geliştirmede yeterince etkili olduğunu savunmuştur.

Roger Bergman (2004) makalesinde İlgi Teorisi’nin ahlak eğitimi alanındaki etkisini değerlendirip, İlgi Teorisi ve ahlaki ilgi perspektifini kullanarak kadın ahlakını eğitim düşüncesine ekleme olasılığını araştırdı. Bu bakış açısını daha iyi anlamak için Bergman (2004) “Noddings’in ahlaki yaşam vizyonu nedir? Ahlaki yükümlülük ve motivasyon nasıl ortaya çıkar? Eğitim, öğrencilerin ahlaki yaşamına nasıl katkıda bulunabilir?” (s. 150) sorularına cevap aramıştır.

Bergman (2004) makalesinde İlgi Teorisi’ni tanıtarak Noddings’in ilgi temelli etik yaşam ideali ile ahlaki düşüncüyü neyin oluşturduğunu ve ahlak eğitimi alanında İlgi Teorisi’nden neler

beklenebileceğini açıklamıştır. Bergman'a göre (2004), "Noddings'in insan ilgisi fenomenine ilişkin derinlemesine incelemesi, belki de ahlaki hayatı anlamamıza yaptığı en önemli katkıdır" (s. 150). Bergman'a (2004) göre, İlgi Teorisi temelli bir ahlak eğitimi programı, karakter eğitimiyle önemli özellikleri paylaştığı için kapsamlı bir şekilde değiştirilirse kadınsı karakter eğitimi olarak sınıflandırılabilir. Bu özellikler, ilgi temelli ahlak eğitimi ve erdem temelli karakter eğitiminin temel ilkeleridir:

"Hem karakter hem de ilgi savunucuları, ahlaki eğitimin yalnızca daha iyi ilkeler veya akıl yürütme değil, daha iyi insanlar üretmeye yönelik olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte ve ikinci olarak, hem İlgi hem de karakter eğitimcileri ahlaki akıl yürütmeye değer verirler, ... hiçbir grup ahlaki ilkelerin ahlaki eylem için yeterli motivasyon sağladığına inanmaz. Üçüncüsü, İlgi teorisyenleri kesinlikle erdemlere saygı duyarlar." (Bergman, 2004, s.156)

Bergman (2004), erdem temelli karakter eğitiminin yalnızca pasif, bireysel ve katı bir öğretim ve öğrenme sistemini desteklediğini savunan Noddings'in yanıldığını belirterek karakter eğitimi modelinin bundan daha fazlası olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Bergman (2004), Aristo'nun kuramlarında ilişki merkezli erdemleri ortaya koyduğu için ilginin farklı bir erdem biçimi olarak değerlendirilebileceğini savunarak Noddings'in karakter eğitimi modelini eleştiren/ayırt edici argümanının zayıf olduğunu ifade etmiştir. Bergman'a (2004) göre, Noddings'in iki ahlak eğitimi yaklaşımını birbirinden ayırırken karşılaştığı ikinci sorun, her ikisinin de duruma bağlı olmasıdır.

Bergman (2004), makalesinde karakter eğitimi destekleyen bazı düşünürlerin erdem öğretiminin doğrudan öğretimi savunmasına rağmen, Aristo'nun (2004) bunu asla önermediğini belirtmektedir. Aristo (2004) ahlak eğitimi aktif bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır çünkü erdemlerin gerçek hayata uygulanması kişinin erdemleri içselleştirmesi ve mükemmelleştirmesi için çok önemlidir. Bu sebepten Bergman (2004) karakter eğitimi pasif bir ahlak eğitimi modeli olarak yorumlamanın yanlış olduğunu ve Noddings (2002a) gibi akademisyenlerin bu yorumlarında yanıldıklarını savunmuştur. Bergman (2004), makalesiyle akademisyenlere, İlgi Teorisi'nin güçlü ve zayıf yönlerini tartışmadan önce uygulamanın karakter eğitimi yaklaşımının merkezinde olduğunu hatırlatmıştır.

Bergman makalesinin son bölümünde (2004) Noddings'in yayınları aracılığıyla kadın değerlerini teorik ahlaki düşünceye ve ahlak eğitimi alanına eklemeyi nasıl başardığını anlatmıştır. Bergman'a (2004) göre Noddings 2 aşamalı bir plan uygulamış ve kadın bakış açısını kullanarak etiği yeniden tanımlamıştır. Bergman'a (2004) göre bu planın ilk adımı kadın düşüncesinin Batı teolojisi geleneğinde neden sorunlu ve kötü olarak kategorize edildiğini belirtmek; ikinci adımı ise kadın düşüncesini ahlaki düşünceye dahil ederek kadın dilinin kötü ve şeytani şeyleri emretmediğini kanıtlamaktır.

Noddings'in kadınların diline ilişkin argümanı için Bergman (2004) kadınların insanlıktan çıkarıcı unvanları (kötü veya şeytani) hak etmediğini kanıtlama konusunda Noddings'i başarılı bulmaktadır. Ancak bu başarı sınırlıdır, çünkü Noddings yalnızca ahlaki düşünceyi yeniden tanımladığı için başarılıdır. Batı teoloji geleneğini yansıtan erkek dilinden farklı olarak, ilgi temelli ilişkilere dayanan bu yeni ve alternatif dil, kişinin ahlaklı olmak ve yaşamak için "acı, ayrılık ve çaresizlik içinde olması gerektiğini tartışır" (Bergman, 2004, s. 160). Bergman (2004), ilgi yoluyla ahlaki olarak yaşamın yolunun bu sınırlamalardan arınmış olduğunu belirtmiştir; ancak, İlgi Teorisi'nin Aristo'nun Erdem Etiği ve karakter eğitimi konusunda kendi kusurları vardır.

İlgi Teorisi temelli eğitimin yapı taşı, öğrencilerle ilişki kurmak ve onlar daha iyi bir benlik geliştirerek ahlaki olurken bu ilişkilerden yararlanmalarına yardımcı olmaktır. Ahlak eğitiminde İlgi Teorisi ve ilişkisel düşünme arasındaki bu bağlantı, makalede analiz edilen son temadır.

3.5. Noddings'in İlgî Teorisi ve Ahlak Eğitimi de İlişkisel Düşünme

Bu makalede tartışılan son tema, ilişkisel düşünmeye dair yayın yapan yazarların makalelerine İlgî Teorisi'ni eklemeleri ve İlgî Teorisi'nin ilişkisel düşünmeyle olan bağlantısına dikkat çekmeleri üzerinedir. İlgî Teorisi'ni benimseyen eğitimciler, etik ilgi ilişkilerinin önemini ve “öğrencilerin hayatlarını sadece konu yoluyla öğrettiklerimizle değil, aynı zamanda kişiler olarak onlarla nasıl ilişki kurduğumuzda da etkilediğini” bilirler (Noddings, 2003c, s. 250). Duygusal zekanın ilişkisel öğretime odaklanan yazarlar, ahlak eğitiminin ilişkisel düşünme kavramına katkısını tartışmıştır.

Mark Tappan (2006) makalesinde İlgî Teorisi'nin gençlerin kararlarını yorumlamak ve geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini sorgulamış ve sorgulamasında İlgî Teorisi'nde öne çıkan ana yeteneklerden olan ‘kendini başkalarının yerine koymak’ yeteneğine odaklanmıştır. Tappan (2006) İlgî Teorisi'ni kendi bakış açısına bağlayarak insanın ahlaki davranma motivasyonunu tanımlayabileceğini belirler ve Tappan'ın sosyo-kültürel eylem perspektifi bu yetenek üzerine yapılandırılmıştır.

Tappan (2006) makalesinde genç bir kadının ahlaki ikilemini ve bu sıkıntılı durumla başa çıkmak için kullandığı karar verme sürecini yansıtırken, “sosyo-kültürel eylem” perspektifini detaylandırarak okuyucuya İlgî Teorisi'nin bu kadının kararını incelemek için nasıl kullanılabileceğini anlattı. Tappan'a (2006) göre, bu bakış açısı “birey ile bireyin içinde yaşadığı sosyal, kültürel, tarihsel ve kurumsal bağlamlar arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi” amaçlar (s. 3) ve yaklaşımında İlgî Teorisi'ni taklit ederek bir kişinin nasıl olduğunu açıklarken gerçek hayatta ahlaki sorunları çözer.

Tappan'a göre (2006) bu bakış açısını kullanan, görüştüğü bir öğrenci kültürel değerlere ve etkileşimde bulunduğu insanlara dayalı olarak davranışlarını değiştirmektedir. Nitekim Tappan (2006) davranışların değişmesinde/şekillenmesinde yazılı ahlak kurallarına göre bireyin çevresinde oluşan sosyal ilişkilerin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Tappan (2006) makalesinde Tappan'ın sosyo-kültürel bakış açısını kullanan öğrenci yazılı kuralların problem çözmede ve doğru kararı vermede başarısız olması nedeniyle sosyal ve kültürel deneyimlerine güvenmek zorunda kaldığını anlatmıştır.

Tappan (2006) ahlaki düşünmenin duygusal düşünme ve karar verirken durumu anlamak için kendini diğerinin yerine koyma bileşenlerini içeren gelişimsel bir süreç olduğunu savunmuştur. İlgî Teorisi, bireyleri ilgi gösterilen bireyin koşullarını anlamaya teşvik ettiğinden, Noddings (2003a), İlgî Teorisi aracılığıyla kişinin belirli bir duygusal öğrenme derecesi kapasitesine sahip olması gerektiğini ve bu kapasitenin ilişkiler yoluyla geliştirildiğini tartışmıştır. Tappan (2006) makalesinde Noddings'i destekleyerek İlgî Teorisi'ni sosyo-kültürel perspektifine dahil etmiş ve İlgî Teorisi'nin ahlaki düşünme ve ahlaki davranışlar perspektifinde duyguların rolünü anlamamıza nasıl katkıda bulunduğunu detaylandırmıştır.

Tappan'a (2006) göre kişinin duygusal kapasitesini ve ahlaki düşüncesini içinde yaşadığı sosyal koşullar tanımlar, çünkü bu koşullar kişinin kiminle ve nasıl ilişkiler kuracağını belirler. Bu ilişkiler yoluyla (ideal olarak bunlar etik ilgi ilişkileridir), kişi duygusal düşünme kapasitesini geliştirir. Bu duygusal düşünme kapasitesi, ahlaki düşünme kapasitemizle bağlantılıdır, çünkü diğer insanlarla sosyalleşmeyi öğrenirken duygular ahlaki düşüncemizi zenginleştirir/geliştirir (Tappan, 2006). Tappan (2006), Noddings'in ahlaki düşünmeye ve ahlaki eğitime en önemli katkısının, duyguların ahlaki düşüncedeki yerini, özellikle bu duyguların davranışlarımızdaki değişiklikleri açıklaması olduğunu kabul etmiştir. Eva Skoe (2010) araştırmasında, duygusal düşünmenin bireyin ahlaki düşüncesiyle bağlantısını ve Noddings'in duygular argümanını destekleyen bulgularını sunmaktadır.

Skoe (2010) makalesinde duygusal düşünmenin erkek ve kadınların ilgi odaklı ahlak gelişimi ile ilişkisini araştırmıştır. Skoe'ye (2010) göre araştırmasının sonuçları Noddings'in duygusal tepkilerin eleştirel düşünme becerilerimizi zenginleştirdiği ve çevremize uyum sağlamamıza yardımcı

oldukları için davranışlarımızı iyileştirdiği argümanını desteklemektedir. Skoe (2010), motivasyonel yer değiştirme ve kendini kaptırmanın çevremize uyum sağlamamıza yardımcı olan örnek duygusal tepkiler olduğunu belirlemiştir; ve bu duygusal tepkiler İlgi Teorisi için önemlidir.

Jonathan Friday (2004), makalesinde ahlaki davranışta evrensel ve tarafsız düşünmeyi benimseyen ahlak teorilerinin sorunlu özelliklerini ve bu teorilerin ahlak eğitime uygulanışını irdelemiştir. Ayrıca Friday (2004) bazı ahlak teorilerinin gerçek hayatta ahlaki ikilemlere tatminkar çözümler sunduğunu savunmalarına rağmen, iddialarının zayıf olabileceğini çünkü “teori güdümlü uygulamalı etikçinin ahlaki sonuçlara vardığı prosedür, ahlaki düşünmeyi içermeyeceğini” savunmaktadır (Friday, 2004, s. 23). Friday’in (2004) ilgilendiği teoriler faydacılık ve Kantçı etikdir.

Friday’e (2004) göre, bu teorileri ve ahlak eğitimi programlarındaki pratik uygulamalarını savunan filozoflar iyi niyetli olmalarına rağmen, önemli bir gerçeği görmezden gelmektedirler: Ahlak teorisinin kurallar yoluyla öğretimi, bireyin ahlak gelişimini garanti etmez. Friday (2004) çalışmasında, özellikle bu sınırlama ve ahlaki düşüncede tarafsız/nesnel akıl yürütmeyi desteklediğinden faydacı düşüncenin karar verme sürecini nasıl etkilediğiyle ilgilenmektedir. Friday (2004) için, durumsal yapılandırılan ahlak teorileri, kurallardan veya bu kuralların öğretiminden bağımsız oldukları için bireyin ahlaki düşüncesini ve gelişimini daha iyi desteklemektedir.

Friday (2004) makalesinde İlgi Teorisi’ni durumsal bir ahlak eğitimi teorisi olarak tanımlayarak İlgi Teorisi’nin ahlak öğretiminde evrensel ahlak kuramlarına kıyasla avantajlı bir konumda olduğunu, çünkü bireylere her durumu bir ahlaki kuraldan bağımsız olarak değerlendirmeyi öğrettiğini savunmuştur. Dolayısıyla ilgi temelli bir eğitim programının başarısı, ahlak kurallarının öğretiminden bağımsızdır; aksine bireylere ve koşulları anlamalarına bağlıdır. Bunu dikkate alan Friday (2004) ilkeli ahlak felsefesi teorilerinin ve “böyle bir ahlak teorisinin çalışılması ve ahlaki sorunlara uygulanmasının kişiyi daha iyi bir ahlaki düşünür yapamayacağını” savunarak (s. 24) İlgi Teorisi’nin durumsal ve ilgiye dayalı bir eğitim programı önerdiğinden, durumlara göre karar verebilecek daha iyi düşünürler yetiştirebileceği sonucuna varmıştır.

Friday (2004) için bir kişiyi daha iyi bir ahlaki düşünür yapan ve ahlak yargısını geliştiren şey, öncül temelinde uygulanan prosedür ve o öncülün açıklaması değildir. Aksine, bir ahlak teorisinin çalışılması ve ahlaki düşüncede uygulanması, o kişi için o anda yapılması gereken doğru şey olduğunu ve bu doğru şeyin içinde bulunulan şartlara göre değiştiğini fark etmesidir. İşte bu farkındalık kişiyi daha iyi bir insan ve düşünür yapar. Bu Noddings’in (2003a) iyi ahlaki düşünmenin ilkeye dayalı ahlaki düşünmeye eşdeğer olduğu inancına neden karşı çıktığını açıklayarak İlgi Teorisi’nin sunduğu çerçeveyi yansıtmaktadır:

“Yaptığımız şey kurallara ya da en azından tamamen kurallara değil - neyin adil veya hakkaniyetli olduğuna dair önceden bir belirlemeye değil - ama hem önemseyen hem de başkalarının gözünden görülen bir koşullar kümesine bağlıdır.” (s. 13-14)

Friday’in (2004) desteklediği İlgi Teorisi, ilişkisel bir ahlaki düşünme teorisidir ve diğer ahlaki eğitim teorilerinin/çerçevelerinin dayandığı katı ahlaki zorunlulukların uygulanmasından ziyade bireyi ahlaki olarak eğiterek etik ilgi ilişkilerinin oluşumunu ve sürdürülmesini teşvik eder. Bu temada incelenen son makale, Bergman’ın (2007) ikinci makalesidir.

Bergman (2007) makalesinde Happiness and Education’ı (Noddings, 2003b) inceleyerek Noddings’in ilgiye dayalı eğitim anlayışını kapsamı ve rolü de dahil olmak üzere tartışmaktadır. Noddings bu kitapta eğitimin amacını mutluluk olarak tanımlamış ve Bergman (2007) bu mutluluğun nerede elde edilebileceğini sorgulamıştır: “eylemde, topluluk içindeki insan ilişkilerinin pratik yaşamı” (s. 258). Noddings’in kitabında sorduğu “Mutlu olmak ne demek? Mutluluğumuzun sizin acınızla, şehrin, ülkenin, dünyanın başka yerlerindeki çocukların acılarıyla ilişkisi nedir?” (Noddings,

2003b, s. 258) sorular Bergman'a göre (2007) Noddings'in eğitimin amacını ve kişiyi ahlaki bir birey olarak eğitmek için nasıl çalışabileceğini açıklayan ilgi temelli eğitim çerçevesini açıklıyordu.

Noddings'e göre (2003b) kitabında sorduğu sorular bir ahlak eğitimi sınıfının merkezi olabilir; ancak Bergman (2007) için bu sorular tüm bir sınıfın merkezi değil, yalnızca başlangıcı olabilir. Bergman'ın görüşüne göre (2007), Noddings sıradan sorular sormanın öğrencilerin ahlaki gelişimi ve eleştirel düşünmesi üzerindeki etkisini fazla gözünde büyütmektedir çünkü bunlar iyi sorularsa da temelde soyut sorulardır. Bergman (2007) yazısında eğitimcilerin uygulayabilmeleri için sağlam bir eğitim teorisi ile eğitim pratiğine ihtiyaç duyduklarını ve İlgi Teorisi'nin bu ihtiyacı karşılayamadığını söylemiştir. Bu sağlam eğitim teorisi, ilgili bir öğretmenin gözetiminde sınıflarda eleştirel tartışmalar yaparak uygulanmalıdır. Bu öğretmenin özellikleri ve öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceği, Noddings'in (2006) Critical Lessons: What Our Schools Could Teach but Do Not adlı kitabının ana temasıdır ve Bergman (2007) bundan sonra odağını bu kitaba çevirmiştir.

Bergman (2007) ikinci kitabı incelerken Noddings'e iyi öğretmen tanımı ve bu öğretmenin öğrencilerde tartışmalar yoluyla eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiği konusunda meydan okudu. Bergman'a göre (2007) iyi öğretmen, öğrencilerle kritik konular hakkında konuşmaya cesaret eden ve konuşma sanatını uygulayan öğretmendir, ancak konuşma sanatı konu bilgisini öğrencilere sunmaktan farklıdır. Konuşma sanatı, kritik konuları zamanı geldiğinde tartışmanın gerekliliğini içerir ve ilgili öğretmen bu tartışmaya aşağıdaki sorularla başlayabilir:

“En iyi öğrenciler için en iyi eğitim, gerçekten herkes için en iyi eğitim midir? ... Bu sınavı geçmek, bir sonraki sınıfa geçmek, bir derece kazanmak, geçimimizi sağlamak için okula gitmemizin nedeni – ve ne kadar bir yaşam bizi mutlu etmek için yeterli veya yeterli olmalı?” (Bergman, 2007, s. 259)

İlgili öğretmen bu soruların gerçek eğitimin tam merkezinde olduğunu bilerek “asla bir cevap dayatmamalı, herhangi bir çocuğun, ailenin, dinin veya kültürün inançlarını veya uygulamalarını karalamamalıdır” (Bergman, 2007, s. 260). Öğrencilerinin gerçek anlamda mutlu ve eğitilmiş bir insan olmasını istiyorlarsa, yukarıda bahsedilen soruları sormak tüm öğretmenlerin işi olmalıdır (Bergman, 2007; Noddings, 2003a; 2013; 2015).

Bu yazıda analiz edilen 5 tema ahlak eğitimi alanında İlgi Teorisi'ne odaklanan tartışmaları temsil etmektedir ve İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanındaki etkisini açıklamak için kullanıldı. Bu temaların yorumlanması ise bu makaleyi sonlandırmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu makale 2003 ve 2013 yılları arasında İlgi Teorisi'ni tartışan ve AED'de yayınlanan makaleleri kullanarak İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanında nasıl etkili olduğunu ve yine bu eğitim alanında belirli temaların tartışılmasına katkıda bulunduğunu ortaya koydu. Bu çalışmada 2003'ten 2013'e kadar AED'de yayınlanan ve Noddings'in İlgi Teorisi hakkında yazılan 20 makale analiz edilerek bu teoriyi tartışan yazarların fikirleri beş farklı tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Okul Kültürü
- 2- Kültür Yoluyla Öğretim/Kültür Olarak Öğretim
- 3- Bir Teori Olarak İlgi Teorisi
- 4- Ahlaki Eğitim
- 5- İlişkisel Düşünme

Bu temaları ve yazarların yazılarında Nodding'in İlgi Teorisi'ni kullanımlarını yansıtmaya ve yorumlamanın 2 farklı yolu vardır. Birinci yol, bu makaleleri İlgi Teorisi'ni benimseme/benimsememe durumlarına göre iki gruba ayırmaktır. İkinci yol ise bu temaları kullanarak İlgi Teorisi'nin ahlak eğitimi alanında nasıl var olduğunu belgelemek ve ilgili literatürle nasıl ilişkilendirdiklerini göstermektir. Burada, bu araştırmanın yapılmasının ana nedeni olduğu için ikincisine yönelik tartışma yürütülecektir.

Bir numaralı tema altında kategorize edilen seçili makalelerin yazarları, İlgi Teorisi'nin ahlaki olarak daha iyi bir okul ortamının inşasına katkısını incelemiştir. Literatürde ahlaki olarak daha iyi bir okul kültürü ve daha güvenli bir okul ortamı inşa etmede İlgi Teorisi'nin olumlu etkileri sık sık tartışıldığından, bu temanın İlgi Teorisi'ni tartışan makalelerde bulunması beklenebilir (Baker, vd. 1997; Garza, 2009; Noddings, 2003b).

Benzer şekilde, beşinci tema altında kategorize edilen makaleler ilişkisel ahlakı tartışmaktadır. Tartışmalar ilişkisel etik ve eğitim çerçevesi olduğu ve eğitim ve öğretimde ilişkisel ahlak hakkında konuşmak için geniş bir alan sağladığı için İlgi Teorisi'ne odaklandı. Ahlak ve eğitim felsefesi literatürleri İlgi Teorisi'nin bu özelliğine dikkat çekmiştir (Thayer-Bacon, 1993; 1997; 2003) ve bu dergide yayınlanan makaleler de bu durumu belgelemiştir.

Üçüncü temanın İlgi Teorisi'nin meşru bir etik ve ahlaki eğitim teorisi olup olmadığına yönelik tartışmanın devamına odaklanmaktadır. Bu tartışma daha geniş bir tartışmanın parçası olup farklı araştırma alanları sıklıkla birbirleriyle etkileşime girdiklerinden, diğer araştırma alanlarına da yayılmıştır.

Dördüncü tema İlgi Teorisi'nin bir eğitim teorisi olarak kullanımıyla ilişkilidir. Noddings ve ilgiye dayalı ahlak eğitimi benimseyenler güvenilir alternatif bir çerçeve sağladığı için İlgi Teorisi'nin ahlaki eğitime yapılan önemli bir katkı olduğunu savundular (Maxwell & Reichenbach, 2007; Noddings, 1984/2003a/2013; 2002a). Rwantabagu (2010) gibi eğitimciler, sınıflardaki gerçek pratik hayata İlgi Teorisi'ni uygulayarak teoriyle pratik arasındaki boşluğu doldurma ve pratik bir ahlaki eğitim teorisini oluşturmada Noddings'in ana hedeflerinden birisi olan pratik ahlak bilgisi hedefine hizmet ettiler.

İlgi Teorisi'nin kültür yoluyla öğretme tartışmasındaki etkisi, iki numaralı tema, ortaya çıkması beklenen bir temaydı. İlk olarak, Noddings teorisini, en az bir ana kültürü, ev kültürünü paylaşan insanların endişelerini ve deneyimlerini dile getirmek için sundu. İkincisi, Noddings (1993; 1999b; 2002a; 2010) çeşitli yayınlarında çeşitlilik ve farklı kültür konularını bir fırsat, bir zenginlik olarak ele almıştır. Noddings (2003a/2013; 2005), ana akım etik ve ahlaki düşüncedeki baskın erkek sesine meydan okuyarak ahlaki düşünce ve eğitimde çoğunlukla sessiz bırakılmış ve duyulmamış çeşitli ve alternatif sesleri duymakta ısrar etmektedir. Bu alternatif sesleri duymanın bir yolu, kültür yoluyla öğretimi öğretmenlerin öğretim yöntemleri envanterine dahil etmek ve sınıflarda uygulanmasını teşvik etmektir.

Bu yazıda, 2. temanın tartışılması bu durumu ve İlgi Teorisi'nin benimsediği kültür öğretimini desteklerken, bu kavramlar arasındaki bağlantıyı detaylandırmaktadır. Teorinin orijinal versiyonunda Noddings İlgi Teorisi'ni kültür veya kültürel öğrenmeye hemen bağlamamaktadır, ancak İlgi Teorisi temelde ev kültüründen türetilmektedir. Bu tema altında çalışılan makalelerin de işaret ettiği gibi farklı geçmişlerden gelen diğer düşünürler de bu tartışmaya dahil olmaya devam ettiği için bu tartışmanın devam etmesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle yapılabilecek bir diğer araştırma türü de İlgi Teorisi'nin 2003 ve 2013 yılları arasındaki etkisinin değil de farklı zaman periyodları arasındaki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada 2003 ve 2013 yılları arasındaki etkisi incelenmiştir, çünkü

Noddings İlgi Teorisi'ni anlattığı ve detaylandığı 'Caring: A feminine approach to ethics and moral education' (2003) kitabında etik ve ahlak eğitimine feminen bir dil yaklaşımını kullanmayı tercih ederken bu kitabın 2013 yılındaki yeniden basımı olan 'Caring: A relational approach to ethics and moral education' kitabında feminen değil ilişkisel bir dili kullanmayı tercih etmiştir ve bu durum kitabın başlığındaki değişiklikte bile görülebilmektedir. Bu değişikliğin sebebi feminen dil kullanımının kısıtlayıcı olduğu, kapsayıcı olmadığına yönelik getirilen eleştirilerdir ki ilgili eleştirilerin bir kısmı bu çalışmada da yer almaktadır.

Nel Noddings ve İlgi Teorisi, felsefe ve eğitim araştırmalarında, özellikle ahlak eğitimi, eğitim felsefesi ve felsefe eğitimi alanlarında yayın yapan akademisyenler tarafından sıklıkla alıntılanmaktadır. Aslında, Bergman'a (2004) göre, İlgi Teorisi üzerindeki patentin mülkiyeti nedeniyle, "Nel Noddings bugün İngilizce konuşulan dünyada tartışmasız en önde gelen ahlak eğitimi filozoflarından biridir" (s. 149). İlgi Teorisi'nin can alıcı noktasının, Noddings'in ahlaki düşünce ve bunun nasıl geliştirileceği ile ilgili endişeleri olduğu düşünüldüğünde, bu anlaşılabilir. Ancak, İlgi Teorisi'nin etkilediği başka akademik disiplinler de vardır ki bu alanlarda da İlgi Teorisi'nin etkisi belgelendirilmelidir. Bu alanlara örnek olarak ahlak felsefesi (etik), öğretmen eğitimi, çok kültürlü eğitim, eğitimde program geliştirme ve özel eğitim verilebilir.

5. Kaynakça

- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085888>
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/0305724042000215203>
- Bergman, R. (2007). Book reviews [Review of the books Critical lessons: What our schools should teach but do not and Happiness and education by N. Noddings]. *Journal of Moral Education*, 36(2), 257-261. <https://doi.org/10.1080/03057240701327569>
- Carr, D. (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of Moral Education*, 32(3), 219-232. <https://doi.org/10.1080/0305724032000136653>
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/03057240500127053>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (Eds.). (2017). *Research methods and methodologies in education*. (2nd ed.). Sage.
- Dalton, J. & Watson, M. (1997). *Among friends: Classrooms where caring and learning prevail*. Illustrated.
- Friday, J. (2004). Education in moral theory and the improvement of moral thought. *Journal of Moral Education*, 33(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/0305724042000200038>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). Teachers College.
- Garza, R. (2009). Latino and White high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students? *Urban Education*, 44(3), 297-321. <https://doi.org/10.1177/0042085908318714>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the difference: Theorizing connection. *Hypatia*, 10(2), 120-127. <https://doi:10.1111/j.1527-2001.1995.tb01373.x>

- Goldstein, L. S. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Research*, 12(2), 244-261. <https://doi.org/10.1080/02568549809594888>
- Goodman, J. F. (2006). School discipline in moral disarray. *Journal of Moral Education*, 35(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/03057240600681736>
- Haydon, G. (2006). Respect for persons and for cultures as a basis for national and global citizenship. *Journal of Moral Education*, 35(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/03057240601012253>
- Johnson, C. S. (2011). Addressing the moral agency of culturally specific care perspectives. *Journal of Moral Education*, 40(4), 471-489. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.619335>
- Journal Metrics. (2017). Journal ranking website. Retrieved from <https://journalmetrics.scopus.com/>
- Journal of Moral Education. (2017). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/toc/cjme20/current>
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (Accession Order No: T-04397)
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development*. Center for Moral Education.
- Kolçak, M. (2012). *Meslek Etiği*. Murathan.
- Kuçuradi, I. (1986). *İnsan Hakları Açısından Dünya Problemleri. Dünya Problemleri Karşısında Felsefe*. Meteksan.
- Lee, C. M. (2009). The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/03057240902792686>
- Luo, M., Huang, W., & Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance. *Journal of Moral Education*, 36(1), 93-111. <https://doi.org/10.1080/03057240601185489>
- Martin, J. R. (1992). *The schoolhome: rethinking schools for changing families*. Harvard University.
- Maxwell, B., & Reichenbach, R. (2007). Educating moral emotions: a praxiological analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 147-163. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-9020-4>
- Metz, T., & Gaie, J. B. (2010). The African ethic of Ubuntu/Botho: Implications for research on morality. *Journal of Moral Education*, 39(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.497609>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California.

- Noddings, N. (1989). *Women and evil*. University of California.
- Noddings, N. (1993). Excellence as a guide to educational conversation. *Teachers College Record*, 94(4), 730-743. <https://doi.org/10.1177/016146819309400407>
- Noddings, N. (1995a). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679.
- Noddings, N. (1995b). *Philosophy of education*. Avalon.
- Noddings, N. (1995c). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 76(5), 365-368.
- Noddings, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46(3), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00245.x>
- Noddings, N. (1999a). Response: Two concepts of caring. *Philosophy of Education Archive*, 36-39.
- Noddings, N. (1999b). Caring and Competence, in: G. Griffin (ed.), *The Education of Teachers* (National Society for the Study of Education), p. 205–220.
- Noddings, N. (2002a). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California.
- Noddings, N. (2003a). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd Ed.) (Kindle Edition) University of California.
- Noddings, N. (2003b). *Happiness and education*. Cambridge University.
- Noddings, N. (2003c). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. (2nd Ed.) Teachers College.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach but do not*. Cambridge University.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational philosophy and theory*, 42(4), 390-396. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. (3rd Ed.) (Kindle Edition). University of California.
- Noddings, N. (2015). *A richer, brighter vision for American high schools*. Cambridge University.
- Resnick, D. (2008). Life in an unjust community: A Hollywood view of high school moral life. *Journal of Moral Education*, 37(1), 99-113. <https://doi.org/10.1080/03057240701803718>

- Roberts, M. A. (2010). Toward a theory of culturally relevant critical teacher care: African American teachers' definitions and perceptions of care for African American students. *Journal of Moral Education*, 39(4), 449-467. <https://doi.org/10.1080/03057241003754922>
- Rwantabagu, H. (2010). Moral education in a post-conflict context: the case of Burundi. *Journal of Moral Education*, 39(3), 345-352. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.497614>
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2009). Analysing the child development project using the moral work of teaching framework. *Journal of Moral Education*, 38(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/03057240802601490>
- Scimago (2017). Scimago, Journal & Country Rank. Retrieved from <http://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=24810&tip=sid&clean=0>
- Sherblom, S. A. (2008). The legacy of the 'care challenge': re-envisioning the outcome of the justice-care debate. *Journal of Moral Education*, 37(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/03057240701803692>
- Sherblom, S. A. (2009). If the song sounds the same check for static: a reply to Walker and Frimer. *Journal of Moral Education*, 38(1), 69-73. <https://doi.org/10.1080/03057240802601631>
- Skoe, E. E. (2010). The relationship between empathy-related constructs and care-based moral development in young adulthood. *Journal of Moral Education*, 39(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/03057241003754930>
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.
- Tappan, M. B. (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057240500495203>
- Thayer-Bacon, B. J. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, 43(3), 323-340. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1993.00323.x>
- Thayer-Bacon, B. J. (1997). The nurturing of a relational epistemology. *Educational Theory*, 47(2), 239-260. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1997.00239.x>
- Thayer-Bacon, B. J. (2003). *Relational "(e)pistemologies.*" Peter Lang.
- Zhang, J. H. (2007). Of mothers and teachers: Roles in a pedagogy of caring. *Journal of Moral Education*, 36(4), 515-526. <https://doi.org/10.1080/03057240701688051>