

AHLAK EĞİTİMİNE FEMİNİST BİR YAKLAŞIM: ÖZEN YAKLAŞIMI*

Muhammed Esat ALTINTAŞ
Dr., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
maltintas@erciyes.edu.tr

Öz

Ahlak eğitimi yaklaşımlarından biri olan özen yaklaşımı (care approach), bazı feministler tarafından ortaya konulan özen etiğinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu ahlak eğitimi yaklaşımını anlamak için öncelikle özen etiğinin ne olduğu ve onun özellikleri bilinmelidir. Bu çalışmada birinci olarak özen etiğinin özellikleri ve diğer etik türleriyle olan ilişkisi ele alınacaktır. İkinci olarak bu etiğe dayalı olarak geliştirilen ahlak eğitiminde özen yaklaşımının temel özellikleri ve bu yaklaşımın ahlak eğitimi için önerdiği model ele alınacaktır. Üçüncü olarak, özen yaklaşımının diğer ahlak eğitimi yaklaşımlarıyla olan benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulacaktır. Son olarak ise özen yaklaşımının sınıf ve okul ortamında nasıl kullanılabileceğiyle ilgili öneriler sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Ahlak Eğitimi, Özen Etiği, Feminizm.



CARING: A FEMINIST APPROACH TO MORAL EDUCATION

Abstract

Care approach to moral education was developed on the basis of care ethics by some feminists. One must first know what care ethics and its features are in order to understand this approach. In this study, firstly, the features of care ethics and its relationship to other types of ethics will be discussed. Secondly, based on care ethics, I discuss the basic features and model of care approach in moral education. Thirdly, the similarities and differences of care approach with respect to other approaches in moral education will be presented. Finally, ways of using this approach in the classroom and school environment will be presented.

Keywords: Moral Education, Care Ethics, Feminism.



* Bu makale, 16-18 Kasım 2012 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen "II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyum"unda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

Giriş

Ahlak eğitiminde önemli teorilerden biri olan Kohlberg'in "ahlaki gelişim" teorisi, feminist¹ felsefeciler tarafından şiddetli bir şekilde eleştirilmiştir. "İlgi etiği"ni yaklaşımlarının temelini yerleştiren feminist felsefecilere göre, Kohlberg'in yaklaşımında, kadınların ahlaki prensipleri kavrayamayacağı iddiası, sıklıkla kadınların erkeklere itaat etmeleri gerektiğini gerekçelendirmek için kullanılmaktadır (Gilligan, 1982; Noddings, 1984).

Harvard Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak çalışan ve aynı zamanda Kohlberg'in de bir öğrencisi olan Carol Gilligan, feminist felsefecilerin Kohlberg'in teorisine yaptıkları eleştirileri göz önünde bulundurarak, 1982 yılında, Kohlberg'in teorisine alternatif bir ahlaki gelişim teorisi öne sürmüştür. Gilligan, "Farklı Bir Sesten" (In a different voice) adlı kitabında, psikoloji biliminin araştırmalarının erkeklerle yapılan çalışmalardan elde edilen verilere dayanmalarına karşın, bu bulguların herkese (kadınlara da) genellenmesine itiraz etmiştir (Gilligan, 1982).

Gilligan, erkeklerin herhangi bir ahlaki konuda hüküm verirken adalet duygusu ve bireysel özerklik ile hareket etmelerine karşın kadınların ise insanlar arası ilişkileri önemsemelerinin bir neticesi olarak, merhamet ve acıma duygularıyla hareket ettikleri kanaatindedir. Kadın ile erkeğin biyolojik, zihinsel ve duygusal farklılıklarına vurgu yapması sebebiyle, aynı zamanda eski radikal feminist akımlara karşı olan bu yaklaşıma göre, etik cevaplar, kadınlar ve erkeklerde önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Kadınlar, ahlaki kararlar alırken haklar ve bireysel özerklik çerçevesinde değil, bağlam odaklı düşünürler. Kadınlar, kişilik gelişiminde ve dolayısıyla dünyayı anlamlandırmalarında, ilişkileri önemseyişleriyle (relation/caring) kendi bireysellikleri (individualism) arasında denge kurmaya çalışmakta ve bu konuda da bir ikileme düşmektedirler. Yani kadınlar, erkeklerden farklı olarak, kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçları arasında tercihler yapmak zorunda kalmaktadırlar (Gilligan, 1982; Noddings & Slote, 2003).

Gilligan'ın teorisine göre, ahlak gelişiminde önemli olan şey, Kohlberg'in belirttiği gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak veya karakter eğitimcilerinin belirttiği gibi belirli erdemlerin çocuklara aşılması değil, 'ilgi/özen (caring)' merkezli bir ahlak eğitiminin okul ve sınıf ortamında tesis edilmesidir Gilligan'ın tanımıyla ilgi/özen etiği, ötekinin ihtiyaçlarına cevap vermek, ötekine bakmak, onunla ilgilenmek, onun zarar görmesini engellemektir (Gilligan, 1982). İlgi etiği açısından ahlak eğitimi, eğitimde belirli erdemlerin doğrudan öğretiminden ziyade, ahlak eğitiminin

¹ Bu çalışmada feminist tabiri, özen etiğine göre çalışan feministleri işaret etmek için kullanılmıştır. Dolayısıyla feminizm veya feminist terimleri, ahlakla ilgili bütün feministlerin görüşlerini içerecek anlamda kullanılmamıştır.

örtük kısmıyla ilgili olan ahlaki atmosferin özen (care) merkezli inşa edilmesine yoğunlaşır (Noddings & Slote, 2003).

Bu makalede, adaleti ve bireysel özerkliği ön plana çıkaran Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin veya belirli erdemlerin çocuklara aşılmasını merkezine alan "karakter eğitimi"nin aksine, ahlaki öznenin, diğerlerinin ihtiyaçlarına ilgiyle/umursamayla (care) karşılık verme kapasitesini artırmaya dayalı ahlaki gelişimi ortaya koyan ilgi etiğinin ne olduğu ve diğer etik türleriyle olan ilişkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Daha sonra, ilgi/özen yaklaşımının ahlak eğitimi için önerdiği model ortaya konulacaktır. Bununla birlikte ahlak eğitimi özen merkezli ahlaki atmosfer oluşturmanın önemi üzerinde duran özen yaklaşımının, diğer ahlak eğitimi yaklaşımlarından hangi noktalarda ayrıldığı ve diğer yaklaşımların bıraktığı eksik noktalara ilişkin ortaya koyduğu tezler ele alınacaktır. Son olarak sınıf/okul ortamında bu yaklaşımın nasıl kullanılabileceğiyle ilgili ortaya koydukları öneriler sunulacaktır.

A- Özen Etiği ve Özellikleri

Feminist kuram içerisinde kadın ve erkek arasındaki farklılıklara dair görüş belirtenlerden bazıları, kadınların daha çok özen (care) gösteren varlıklar olduğunu ileri sürmektedirler. Carol Gilligan tarafından ortaya konulan *özen etiği*, kadın-erkek farklılığından kaynaklanan bir anlayıştır (Gilligan, 1982).

Gilligan'a göre kadınların ve erkeklerin ahlaki duyarlılıkları, farklı gelişim gösterme eğilimindedir (Kymlicka, 2002). Kadınlar 'farklı bir sesle' akıl yürütme eğilimindedir. Gilligan bunu şöyle özetlemektedir (Gilligan, 1982: 19): "Bu bakış açısına göre ahlaki sorun, hakların birbiriyle çatışmasından çok, sorumlulukların birbiriyle çatışmasından kaynaklanır ve çözüm için biçimsel ve soyut düşünme biçiminden çok bağlamsal bir düşünme biçimini benimsemeyi gerektirir. Tıpkı Kohlberg'in, ahlaki gelişimi haklar ve kurallara ilişkin bir anlayışla ilişkilendirdiğini savunan ahlaki kavrayışı gibi özen göstermeye ilişkin ahlaki kavrayış da, ahlaki gelişimi, sorumluluklara ve ilişkilere dair bir anlayışın çerçevesine yerleştirmektedir"

Kohlberg'in teorisine en köklü eleştiriyi getiren Gilligan, Kohlberg'in teorisini inşa ederken örnekleminin hepsini erkeklerden seçmesini, onun modelinin kadınlara uygulanamayacağı eleştirisini güçlü bir şekilde gündeme getirmiştir. Ona göre Kohlberg'in teorisinde ortalama bir erkek dördüncü aşamada kalırken; ortalama bir kadın, üçüncü aşamada kalmaktadır. Bunun üzerine Gilligan, özellikle kadınları ilgilendiren farklı bir ahlaki gelişim teorisi ortaya koymuştur. Kohlberg, ahlak sisteminin merkezine bireysel özerkliği ve adaleti yerleştirmesine karşılık; Gilligan özenin hakim olduğu bireyler arası ilişkileri yerleştirmiştir (Gilligan, 1982). Gilligan'ın adalet ve haklarla bağlantılı etik bakış açısı ile özen ve sorumlulukla bağlantılı etik bakış açısı arasında ayırım yapması, kadınların

gösterdikleri ahlaki gelişimi ve bilişsel becerileri yeni bir yolda açıklamasına imkân verir. Kadınların ahlaki yargıları daha bağlamsaldır, ilişkilerin ve anlatıların ayrıntılarına daha fazla gömülmüştür (Benhabib, 1999).

Farklı bir ahlaki sesin varlığını ortaya koyan Gilligan'ın teorisi iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi bu farklı ses, sıklıkla kadınlara özgü ahlaki ses olarak adlandırılabilir. Fakat ikincisi bu kadınlarla gerçekleştirilen mülakatlara dayalı olduğu için farklı ses olduğu iddia edilmiştir. Birinci yorumlama ahlaki tasavvurda hususi manada cinsiyet farklılığına işaret etmektedir. İkinci yorum, özen etiğinin hem erkekler hem de kadınlar için geçerli olabileceğini iddia etmektedir. Gilligan'ın farklı zamanlarda her iki görüşü savunmasına rağmen, son çalışmalarında ikinci yorumu vurguladığı görülmektedir (Noddings & Slote, 2003). Gilligan bu ahlaki sesin cinsiyet temelli olmadığını şöyle ifade etmektedir:

“Benim tanımlamaya çalıştığım farklı ses, cinsiyet temelli değil tema merkezli olarak nitelenebilir. Bunun kadınlarla olan ilişkisi ampirik gözlemlerime dayanmaktadır. Fakat bu ilişki mutlak değildir. Kadın ile erkekler arasındaki zıtlıklar, burada iki düşünme şekli arasındaki farklılığa işaret etmek için sunulmuştur.” (Gilligan, 1982: 2)

Noddings'e göre ise özen etiği, kadınların tecrübelerine dayandığı için temelde kadınlara özgüdür:

“Bana göre özen temelli etik, özünde kadınlara özgüdür. Etik problemlere geleneksel akılcı yaklaşım nasıl erkeklerin tecrübesinden yola çıkılarak oluşturulduysa, özen etiğinin de kadınların tecrübelerine dayandığına inanıyorum” (Noddings, 1984: 8)

Böylece Noddings'e göre *özeni* kadınlara özgü yapan şey, kadınların tecrübesiyle olan somut ilişkisidir. Bu kadınlara verilen geleneksel sosyal rollerden kaynaklanmaktadır: Aileye, ihtiyaç sahiplerine, hastalara, vb. özen. Noddings'e göre kadınlar, özenin merkezde yer aldığı tecrübeden haz aldıkları için böyle bir etik anlayışı onlar için daha uygundur (Noddings, 1984; Ruddick, 1980).

Bu etiğin savunucuları, özen etiğiyle ilgili temelde üç özellik üzerinde durmaktadır. Şimdi sırasıyla bunlar üzerinde durulacaktır:

1- İlişki Merkezlilik

Feministler, liberal gelenekte olduğu gibi bireyin özerk bir varlık olarak düşünülmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre bireyler bir ilişkiler ağı içerisinde yaşamaktadır. İnsan anne karnından itibaren onun kim olduğunu tanımlayan önemli ilişkiler ağı içerisinde yer almaktadır. Sadece maddi şeylerden dolayı birbirimize bağlı olmaktan ziyade, ontolojik olarak birbirimizle ilişkili olduğumuzu iddia etmektedirler (Noddings & Slote, 2003).

Feministler, özen etiğini, ilişkisel bir merkez noktasına göre açıklamaktadırlar. Onlar açık bir şekilde özen etiğini, adalet etiğinin tam aksine konumlandırmaktadırlar (Gilligan, 1982; Noddings, 1984). Onlara göre insan yaşamının temeli, adalet etiğinde olduğu gibi bireysel özerkliğe göre değil, özen merkezli ilişkilere göre tanımlanmalıdır. Noddings, özenin ontolojik olarak merkezde yer alması gerektiğini ifade etmektedir (Noddings, 1984).

Noddings, bir ilişki olarak özen etiğinin özen gösteren ve özen gösterilen arasında meydana gelen karşılıklılığa işaret etme konusunda dikkatlidir. Özen gösteren, özen gösterilene hissetmeye çalışır ve uygun bir şekilde, karşı tarafın ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışır. Noddings, bunu meşgul olma (engrossment) tecrübesi olarak adlandırmaktadır. Ayrıca özen gösterilen kişi, özen gösteren tarafından ortaya konulan özeni tanıdığı zaman özenli ilişki gerçekleşmiş olur. Noddings, insanlar arası ilişkiler içerisinde en uygun olarak özen gösteren ve özen gösterilen arasındaki karşılıklı ilişkiyi görmektedir (Noddings, 1984).

Gilligan'a göre kadınların ahlak algısı 'özen' etkinliği ile ilişkilidir O, 'ahlaki gelişmeyi, sorumluluk ve ilişkilerin anlaşılması etrafında' odaklar. Gilligan, bir kadının tipik tepkisini çözümlerken, kadının 'ahlakın ve hayatın korunmasını, ilişkilerin korunması şartına bağlı' gördüğünü söyler. Gilligan, 'özen etiğinin altında yatan mantık, adalet yaklaşımını besleyen formel adalet mantığı ile zıtlık gösteren bir mantıktır, ilişkilerin psikolojik mantığıdır' sonucuna varmaktadır. Gilligan'a göre bu, kadın ve erkeklerin 'bilme yapıları'ndaki temel farkı ortaya koyar (Gilligan, 1982).

2- Bağlama Duyarlılık

Feministler, etiğin bağlamsal olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Özen gösterecek kişinin, özel durumlarda özen bekleyeninin ihtiyacını karşılayacağı için bağlamın dikkatlice değerlendirilerek hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu anlamda, özen etiği, bağlamsal olmalıdır. Etik cevap, bağlamsal durumlara göre özen merkezli ilişkileri besleme ve devam ettirmeye dayanmalıdır (Mesa, 2008). Derinlemesine mülakatlardan derlenmiş bir dizi psikolojik tahlillerinde Gilligan, kadın ve erkeklerin ahlaki düşünme tarzlarının farklı olduğunu belirlemiştir. O, kadınların ahlaki düşünme şeklinin bağlamsal yönelimli olduğunu keşfetmiştir (Gilligan, 1982).

Feministler Kohlberg'in evrensellik düşüncesini (benzer ahlaki durumların her zaman benzer bir şekilde ele alınması anlayışını) eleştirmektedirler. Noddings'e göre etik karşılaşmalar sübjektif tecrübelerle dayandığı için, 'benim yapmak zorunda olduğumu sen de yapmalısın' şeklinde bir ifade için şartlar nadiren benzerdir. Her karşılaşma biricik olduğu için ahlaki kuralların evrensel olması durumu reddedilmektedir. Diğer durumlara genelleme girişimi, yeni hususi durumlarla başa çıkmada

başarısızlığa yol açmaktadır. Noddings, kopya çekme örneği üzerinden kendi yaklaşımını şu şekilde açıklamaktadır: Örneğin kopya çeken öğrencinin hususi durumlarını anlamayan ve kopya çekme hakkında soyut ahlaki kuralı bütün öğrencilere uygulayan öğretmen, David'in kendi hayatının idame ettirmek için uzun saatler çalışmak zorunda olduğu için kopya çekmesine karşın Tom'un televizyonda dizisini izlemek için daha fazla vakit istediğinden dolayı kopya çektiği gerçeğini gözden kaçırmaktadır. Her iki öğrenciye de aynı eylemle karşılık verme, onların farklı durumda olma gerçeğini ve farklı cevaplara ihtiyaç duyduğunu görmezden gelinmesine yol açmaktadır. Aslında bu yaklaşıma göre, öğrencilere yardım etmenin tek yolu, her bir durumla ilgili özel bir çözüm şekli geliştirmektir (Noddings, 1984).

Noddings'e göre ahlaki problemler, bağlam içerisinde ele alınmalıdır. Ona göre yaşamın karmaşıklığı, bazı soyut ahlaki ilkelerin veya Kohlberg'de olduğu gibi evrensel bir ahlaki ilkenin uygulanmasına indirgenmemelidir. Soyut ahlaki kurallara uymanın amaç olduğu bu yaklaşımda rasyonel süreç adına ahlaki ilkeler, bağlamsallığı bünyesinde barındıran özeni görmezden gelmektedir (Noddings, 1984). Böyle bir süreçte özen gösterilecek kişinin özellikleri sıklıkla görmezden gelinir ve ahlaki kurallara sıkı sıkıya uyma merkeze alınır (Mesa, 2008).

Tüm bunlarla birlikte, feministler evrenselliğe ve ahlaki ilkelere şiddetle karşı çıkmakla çok güç bir problemle karşı karşıya gelmektedirler. Onlar ahlaki görecelilik içerisinde düşmektedirler. Noddings bu tehlikenin farkındadır ve özenin evrensel bir yaklaşım olduğunu iddia ederek, ahlaki görecelilikten kaçındığını ifade etmektedir (Noddings, 1984). Tüm bunlara rağmen Noddings'in yaklaşımında ahlaki görecelilikten kaçması mümkün olmamaktadır. Bunun sonucunda, değer yargılarının ve ahlak yargılarının yalnızca zevk meselesi olduğunu, yani keyfimize göre yaptığımız gelişigüzel bir seçme olduğunu ve bu alanda objektif olarak geçer olan bir şeyin söylenemeyeceğini öne süren rölativist bir anlayış önem kazanmaktadır (Fromm, 1947).

Batı dünyasında 18. ve 19. yüzyılda hâkim olan felsefi anlayışa göre her dönemin kendi değerleriyle var olduğu, her milletin kendi değerlerini oluşturduğudur. Bu anlayışa göre her dönem ve toplum kendi değerleriyle mevcuttur. Böyle olunca bütün zamanlar ve bütün mekânlar için geçerli evrensel hükümlerden, değerlerden ve kurallardan bahsedilemez. Bu modern dönemin müşterek ilkelerinden birisidir. Bu tavır sosyal teoride olduğu gibi, ahlak eğitimiyle ilgili yaklaşımlarda da etkili olmuştur ve bu, söz konusu yaklaşımları özellikle Nietzsche'nin vurguladığı nihilizme götürmüştür. Batı dünyası zorunlu olarak bütün insanlar, dönemler için geçerli ilahi kaynaklı bir değer olmayacağını varsayıp sekülerleşmeyi zorunlu bir yol olarak kabul edince, o zaman herkes kendi değerini geliştirmeye başlamış ve buna bağlı olarak değersizlik hâkim olmuştur. Nietzsche'nin dediği gibi bütün değerlerin değersizleşmesi veya değişmesi

denilen bir durum ortaya çıkmıştır. Herkesin kendi değerinin olduğu nihilizm dönem yaşanmaktadır (Görgün, 2011). Bu tasvir edilen anlayışın en bariz örneğini bu makalenin konusunu teşkil eden özen yaklaşımında görmemiz mümkündür. Bu yaklaşıma göre bireylerin kazanabileceği evrensel ahlaki ilkelerin varlığı yoktur, zaman ve duruma göre değişen değer anlayışları sosyal hayatta bireyler arası ilişkilere hâkimdir. Bu durum bu yaklaşımı nihilizme savurmaktadır. Buna göre insanların tabii olduğu müşterek bir ahlaki ilkeler manzumesi yoktur. Yani bir diğer anlamda değişmeyen bir öz mevcut değildir. Sadece bağlamsal ve değişken değerler manzumesi vardır.

3- Duyguların Merkezi Önemi

Kant'la birlikte, ahlak üzerine felsefi düşünüş yalnızca "akılla", akılsal ilkelerle ve tutkuların kötüye kullanımıyla takıntılı bir biçimde ilgi görülmeye başlamıştır. Kant, "ahlaki değere" ilişkin tüm değerlendirmelerin doğru hislere ve duygulara sahip olmakla veya uygun bir karakter sergilemekle değil, ilkelere ve pratik akla uymakla yapılabileceğinde ısrar ederek, ahlaki konularda "eğilimlere ve duygulara" güvenmenin şiddetle karşısında durmuştur (Solomon, 2004). Düşünemeyen insan, sorun tamamen evrensel yasalarla ilgili de olsa, duygularının kendisine yardımcı olacağını sanır; böyle bir ahlaki duygu ilkesinden medet ummak, boş inançtan ibarettir. Kant'a göre üstelik bunu, duygular, doğal olarak kişiden kişiye sonsuz derecede farklılık gösterdiği ve dolayısıyla iyi ve kötü için tek bir ölçüt sağlayamadığı halde yapar (Kant, 1956).

Kant'la başlayıp Rawls'ın adalet kuramıyla temsil edilen bu gelenek, neredeyse tüm duyguları dışarıda bırakmaktadır. Ona göre duygular, bir kurama temel oluşturacak kadar evrensel veya güvenilir değildirler. Bu geleneğe göre, adalet ve ahlak, pratik akılla ilgili meselelerdir. Söz konusu geleneğe göre duygular, ahlaki düşünceye uygun bileşenler olamayacak kadar kararsız, değişken, kişisel, özel ve akıldışıdır. Adalet ve ahlaksa, aksine, sürekliliği olan ahlaki ilkeler içerir, alanları evrenseldir, uygulamaları da kişisel değil, yansızdır (Solomon, 2004).

Özen etiği savunucularına göre ise akıl, herhangi bir ahlaki davranışı meydana getirecek güçte değildir. Bu yaklaşım felsefi temellerini ahlaki duygu ile temellendiren 18. yüzyıl İngiliz felsefecisi Hume'dan almaktadır. Hume ahlaki yaşamda pratik aklın rolünü ve özellikle ahlaki görevlerimizin saf akılla temellendirilebileceği şeklindeki Kant'ın görüşüne karşı çıkmıştır. Özen etikçileri ahlaki düşünce ve hareketi yönlendiren saikin akıldan ziyade duygular olduğunu düşünmektedirler (Hume & Beauchamp, 1998; Noddings & Slote, 2003). Dolayısıyla onlara göre ahlaki kurallar, aklımızın eseri değildir. Hume, ahlaki kuralların hem insan tabiatında içkin olmadığını hem de aklın bilinçli ürünü olmadığını savunmaktadır (Yayla, 1998).

Feministler, ahlaki yaşamda aklın rolünü tamamen görmezden gelmezler veya ihmal etmezler. Aksine bu etik türünde akıl, ahlakın tamamlayıcı bir parçası olarak düşünülmemektedir (Noddings, 1984). Feministler, ahlaki davranışın temel zemini ve nihai motive edici gücü olarak *duygular* üzerine vurgu yapmaktadırlar. Örneğin bir anne çocuklarına düşünme sonucu özen göstermekten ziyade onlara fitri olarak özen gösterme hislerine sahiptirler (Mesa, 2008).

Özetle, etik alanında Kant geleneğinin aksine feministler duyguların en azından iki şekilde bireyin ahlaki hayatında rol oynadığını savunmaktadırlar: 1- Duygular, geçerli ahlaki normların ortaya çıkabilmesi için gerekli motive edici gücü sağlamaktadır. 2- İnsan yaşamının temeli olan özen merkezli ilişkilerin teşvik edilmesi ve sürdürülmesi, temelde duygu merkezli bir girişimdir. Bununla birlikte, feministler özeni geliştirmek ve artırabilmek için aklın ahlaki yaşamda oynadığı önemli rolü görmezden gelmezler veya reddetmezler.

B- Ahlak Eğitiminde Özen Yaklaşımı

Ahlak eğitiminde özen yaklaşımını sistematik hale getiren ilk kişi, Nel Noddings olmuştur. Bu yaklaşım, yukarıda bahsi geçen özen etiğine göre geliştirilmiştir. Noddings, teorisinin temelini 1984'de yayınlanan "*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*" adlı eserinde ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre ahlak eğitiminin başlıca amacı, özenin merkezde olduğu bireyler arası ilişkileri tesis etmek olmalıdır. Ontolojik olarak bu yaklaşım, özen gösteren ve özen gösterilen arasındaki ilişkiye dayalıdır; bu ilişki ise karşılıklı güvene ve saygıya dayalıdır (Noddings, 1992).

Noddings, gençlerin okullarda 'hiç kimse bizle ilgilenmiyor/umursamıyor' şeklinde ifade edilen bir dünyada bulunmaktan kaygı duyduğunu ifade etmektedir. Bu kaygıyla ilgili olarak şiddetin ve ahlaki problemlerin her türlüşünün okullara ve topluma hâkim olmasını örnek vermektedir (Noddings, 1984, 1992). Noddings, bu ahlaki problemlere okullar cevap vermediği için onları şu şekilde eleştirmektedir: "Hala birçok okul ve yönetici, okulların işinin sadece akademik başarıyı olabildiğince artırmak olduğunu düşünmektedirler. Okullarda gerçekleştirdiğimiz faaliyetlerin yeniden düşünmemizi sağlayacak ahlaki problemlerle boğuştuğumuz bir çağda yaşamaktayız. Bazı düşünürlerin tek bir objektif metodun varlığının, etikte evrenselliğin ve epistemolojide evrensel kriterin olduğunun reddedilmesi anlamındaki postmodernizme doğru yönelmesine karşın hala birçok eğitimci, modernizmin ilerleme görüşüne ve onun modası geçmiş araçlarına sarılmaktadır. Birçoğumuz, sadece iyi bir öğretim programı geliştirmekle, en iyi öğretim şeklini bulmakla ve onu uygulamakla veya en iyi sınıf yönetimi şekillerini tesis etmekle eğitimi gerçekleştirebileceğimizi düşünmekteyiz. Bunların hiçbirisi bir işe yaramayacaktır ve yaramamaktadır. Okullar öğrencilerin sosyal hayatta

ortaya çıkan ahlaki hastalıklarına kör bir şekilde durmaktadırlar.” (Noddings, 1992: 173)

Noddings’e göre bu ahlaki problemlerin çözümünün okulda sadece akademik başarıya odaklanmaktan ziyade, özenli ilişkilerin okul ve sınıf ortamında teşvik edilmesi gerektiğinin üzerinde ısrarla durmaktadır. Akademik başarı önemlidir; fakat okulların birinci önceliği olmamalıdır. Asıl öncelik ahlaki yeterliliğe sahip, özenli, merhametli çocuklar yetiştirmek olmalıdır. Noddings’e göre okulda geçirilen vaktin en az yarısı özenle ilgili meselelere ayrılmalıdır. Ona göre ahlak eğitiminin başlıca ve en önemli görevi, öğrencilerin kendilerine, diğer insanlara, dünyaya, bitkilere, hayvanlara, çevreye, insan yapımı eşyalara, düşüncelere özen göstermelerini sağlamaya çalışmaktır (Noddings, 1992; Stengel & Tom, 2006).

Özen yaklaşımı tarafından yönlendirilen ahlak eğitimi, öğrencilere karakter eğitiminde olduğu gibi belirli erdemleri kazandırmaktan ziyade, ahlaki ortam üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşım erdemlerin gelişimine kısmen dikkat çekmektedir. Ancak onun temel ilgisi, özen merkezli ilişkilerin geliştirildiği sınıf ve okul ortamlarının tesis edilmesidir (Noddings & Slote, 2003).

Özenin merkezde olduğu ortam, sert kurallara ve cezalara daha az ihtiyaç duyacaktır. Böyle bir atmosferde, diğerlerine zarar veren davranışlara karşı sıfır tolerans tutumu benimsenecektir. Fakat sıfır tolerans kuralları tesis edilmeyecektir. Sıfır tolerans tutumu bizi ‘Buradaki gibi biri diğeriyle konuşmasın’, ‘Çöpleri yere atmayalım, lütfen onu al’ şeklinde söylemeye yönlendirir ve öğrenciler yanlış davrandığı zaman uyarıları sevmemektedir. Özen ve güven ortamı tesis edildikten sonra, birçok öğrenci öğretmenlerin uyarıları ve açık hoşnutsuzluklarından dolayı kendilerini uygun bir şekilde cezalandırılmış gibi hissedeceklerdir. Bu, sosyal olarak kabul edilmiş davranışı üretecek ağır cezalar olmaktan ziyade tasvip edilen özen merkezli ilişkilerin sürdürülmesi amacını taşımaktadır (Noddings & Slote, 2003).

Özen göstermenin ne anlama geldiğini öğrenme, ahlak eğitiminde ilk aşamadır. Bu ise, öğretmenlerin güvenilir bir şekilde özeni gösterdikleri ortamda gerçekleşmektedir. Öğretmenler, özen göstermenin ne anlama geldiğini bazı öğrencilere göstermede ciddi sıkıntılarla karşılaşabilirler. Özen; zorlama, cezalandırma veya sıkı bir kontrol anlamına gelmemelidir. Bazı öğrenciler, özenin bu yanlış yorumuyla okula gelebilirler. Bu yanlış yorum daha üst sınıflara da taşınabilir ve hatta yaşam boyu devam edebilir. Hatta bu yanlış düşünce diğer nesillere de sirayet edebilir. Öğretmenler sabırla özenin, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına karşılık verme, özen gösterme ve onları destekleme anlamına geldiğini öğretmeye çalışmalıdır (Noddings & Slote, 2003).

Özen aynı zamanda bireysel gelişim ve kendini gerçekleştirme olarak da adlandırılmaktadır. Özen, bir süreçtir, bünyesinde gelişimi barındıran bir ilişki tarzıdır. Özen, ötekini takdir etmeyi, saygı duymayı, merhamet göstermeyi içermektedir. O, ötekine empoze edilen bir şey değildir. Kendini adama, özenin temel unsurudur. Ötekine özen gösterebilmek için onu doğrudan ve dolaylı olarak tanımamız gerekir. Alışkanlık sonucu özen gösterilmez. Özen sabır, dürüstlük, güven, cesaret, umut ister. Başlıca öneme sahip olan sonuç değildir, süreçtir (Thayer-Bacon, 2011).

C- Özen Yaklaşımının Ahlak Eğitimi Modeli

Özen yaklaşımının genel özelliklerini ortaya koyduktan sonra bu yaklaşımın ahlak eğitimi için ortaya koyduğu modeli daha ayrıntılı olarak ele alabiliriz. Özen yaklaşımına dayalı ahlak eğitimi modeli dört temel unsuru ihtiva etmektedir:

1- Model olma (Modeling)

Özen yaklaşımının ilk bileşeni olan model olma, ahlak eğitiminin bütün çeşitlerinde belirli bir öneme sahiptir (Aristotle, 1985; Lickona, 1991). Hiçbir ahlak eğitimi yaklaşımı özen yaklaşımında olduğu gibi model olmaya dayalı değildir. Öğretmenler öğrencilere nasıl özen gösterileceğiyle ilgili örneklik sağlarlar. Öğretmenler, öğrencilerine özenin önemini ilişkilerinde göstermek zorundadırlar. Bu anlamda, özen yaklaşımında belirli erdem listesi öğretilmeye veya ahlaki gelişimin aşamaları olarak belirli ahlaki prensipleri problemlere uygulamanın yolları öğretilmeye çalışılmadığından dolayı model olma, özen yaklaşımının kalbini oluşturmaktadır (Noddings, 1992, 2002). Noddings, özenin bir erdem olarak görülmesine karşıdır. Ona göre, özen temelde insanlar arası ilişkinin adıdır (Noddings, 2002). Özeni öğrenme, onu telkin etmekten ziyade özeni bizzat tecrübe etmeyle gerçekleşir. Çocuk gerçek veya sanal bir karakteri bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde ahlaki model olarak seçebilir. Gerçekten bilinçsiz etki, herhangi bir bilinçli etkiden daha büyük olabilir. Çocuk özenli bir ilişkide kendini güvende hissettiği zaman, özen gösteren yetişkin o çocuk için güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bununla birlikte özensiz öğretmenin bilinçli olmayan etkisi daha büyük olabilir. Büyümüş çocuklar maruz kaldıkları zalimane muameleleri reddedebilirler. Bununla birlikte kötü modelin özensiz tarzını içselleştirebilirler. Model olmanın sonuçları, ağırlıklı olarak modellemenin gerçekleştiği özen ve güven ilişkilerine bağlıdır. Bundan dolayı çocuklara model olan veya olabilecek yetişkinlerin hususi bir sorumluluğu vardır (Noddings, 2010a).

Özenli öğretmenler, gerçekleştirdikleri her eylemde öğrencilerine özen göstermelidirler. Örneğin zorbalık durumunda öğretmen hem mağdur hem de suçlu çocuk için özen göstermelidir. Mağdurun güvenliği ve iyi olma durumu tehlikeydedir. Suç işleyen ahlaki gelişimi problemlidir. İnsanlar genelde bu tür durumlarda mağdurun tarafında olurlar; fakat özenli

öğretmen her iki tarafa da gereken özeni göstermelidir. Her ikisinin farklı boyutlarda yardıma ihtiyacı vardır. Bunun nasıl yapıldığını göstermek suretiyle, öğrencilerde özen tutumunun gelişmesi için yardım edilmiş olunacaktır (Noddings, 2010b).

2- Diyalog (Dialogue)

Özen yaklaşımına göre ahlak eğitiminde ikinci bileşen, diyalogdur. Diyalog temelde karşılıklı arayışı ihtiva etmektedir. Diyalogun sonucu başlangıçta her iki tarafça da bilinmez, aşama aşama oluşturulur. Anne-babalar ve öğretmenler diyalogun sahte formuna göre çocuklarla iletişime geçmektedirler (Noddings & Slote, 2003). Onlar konuşurlar, konuşurlar. Sonunda yetişkin kuralı ortaya koyar: 'Senin bu şekilde düşünmeni sağlamaya çalıştım.' Freire'in düşüncesini takip eden felsefeye göre gerçek diyalogun ne olduğu tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşıma göre diyalog, ne bir kişinin fikirlerini ötekine yığma faaliyetine indirgenebilir ne de tartışmacılar tarafından 'tüketilen' basit fikirler değiş tokuşu olabilir. Ayrıca kendi doğrularını diğerlerine dayatma da diyalog değildir. Diyalog karşılıklılığın ve özenin hâkim olduğu yaratma faaliyetidir; bir bireyin başka bir birey üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez. Bu yaklaşıma göre özen, diyalogun hem temeli hem de kendisidir (Freire, 1993)

Hakiki diyalog başlangıçta açık uçludur, muhabbet etmekten daha fazla bir öneme sahiptir (Noddings, 1994). Diyalog esnasında her iki taraf da hem konuşur hem de dinler. Onlar, problemin çözümüne yönelik duyarlı bir şekilde çalışırlar. Bu tür diyalogların ana amacı, ihtiyaçları tespit etmek, özen gösterilecek bireyin nasıl bir süreç içerisinde geçtiğini ve özen gösterenin neyi hedeflediğini öğrenmek ve nihayetinde ihtiyaçların karşılanması için işbirliği içerisinde çalışmaktır (Noddings, 2010a).

Özen ilişkisi içerisinde gerçekleşen diyalog, diğerine ilgi gösterme olarak adlandırılır. Bazen konu probleme yol açıyorsa veya hararetli bir tartışmaya neden oluyorsa, özen gösteren konuyu derhal değiştirecek, özen gösterilenin güçlü yanlarını hatırlatmaya devam edecek, ona eski anılarını hatırlatacak ve onun kendisini iyi hissetmesini sağlayacaktır. Çünkü bizatihi diyalog, sadece tartışılan konuya değil, özen gösterilene ilgi göstermeyi içermektedir (Noddings, 2002). Diyalog karşılıklı kabul edilebilir bir çözümle sonuçlanmadığında, diyalog özen ilişkisinin hakim olduğu bir şekilde bitirilmelidir (Noddings, 2010a).

Konuşma ve tartışma ahlak eğitimiyle ilgili birçok yaklaşımda kullanılmaktadır. Fakat çoğunda asıl mesele, ahlaki kararları gerekçelendirme üzerine yoğunlaşmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim yaklaşımında ahlak eğitimi, öğrencilerin ahlaki düşünmeyi geliştirmeleri için öğrencilere yardım etme üzerine yoğunlaşmaktadır. Ahlaki ikilemler aracılığıyla öğrenciler seçtikleri pozisyonları gerekçelendirmeyi ve diğer

insanların argümanlarının gücünü test etmeyi öğrenirler. Öğrencilerin düşünme kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olmak önemlidir; fakat özen yaklaşımını savunanlar öğrencilerin ahlaki düşünmenin amacını (hem bireysel hem de sosyal seviyede özen merkezli ilişkileri tesis etmek) unutabilecekleriyle ilgili endişelenmektedirler. Ahlak eğitiminde bilişsel yaklaşımı savunanlar elbette, özenli ilişkilerin ahlaki düşünmede merkeziliğini reddedebilirler. Onlara göre ahlaki düşünmenin amacı, doğru olanı anlamaya çalışmaktır. Bu ise prensiplerin değerlendirilmesini ve ahlaki eylemi yönlendiren prensibin seçiminin değerlendirilmesini içermektedir. Eğer bu ideal herkes tarafından gerçekleştirilebilirse biz adil bir topluma ulaşmış olacağız ve tüm acılara son verilmiş olunacaktır. Özen yaklaşımını savunanlar, seçilen prensipler ve soyut bir özerklik içerisinde alınan kararlarla ilgili endişelenmektedirler. Özen gösterilenin nasıl bir süreç içerisinde geçtiğine kulak verilmeden soyut ve mantıksal bir yolla doğrunun ne olduğunun belirlenmesi varsayımı konusunda özen yaklaşımını savunanlar endişelenmektedirler (Noddings, 2002).

3- Pratik (Practice)

Özen, pratik anlamda hayata aktarılmalıdır. Özen, özen tecrübesi içerisinde öğrenilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin özeni kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabilmek için onlara eşlik eden tecrübeli ve özen gösteren öğretmenler olarak davranmalıdırlar (Noddings, 1992). Öğretmenler özeni, çocukların pratiğe dökülebilmelerini sağlamak için fırsatlar sunmalıdırlar. Bu pratik, empati veya sempatiyi bünyesinde barındırmaktadır. Öğretmen, etkileşimlerin gerçekten özenli olup olmadığına emin olabilmek için onları takip etmektedirler. Bu iş sadece özensiz davranışları doğrulama meselesinden ibaret değildir. Öğretmen candan ve yardımsever davranışlara dikkat etmektedir ve özeni davranışlarında gösteren öğrencileri ise takdir etmektedir (Noddings, 2010a).

Özeni belirsiz bir kavram olarak görmekten ziyade Noddings, özeni daha derin ve önemli (dünyada bir varoluş tarzı) bir şeye işaret eden bir ilişki türü olarak özeni ele almaktadır (Noddings, 2001). Ona göre iki tür 'özen' vardır. O, iki tür özen arasında ayırım yapmaktadır: *Bir erdem olarak özen ve bir ilişki olarak özen*. Erdem olarak özen şu anlama gelmektedir: Biz kendi çerçevemize göre eylemde bulunuruz. İlişki olarak özen de ise bir öncekinin tersine özen gösterilen kişinin ihtiyaçlarına uygun olarak hareket ederiz. Böylelikle bir ilişki olarak özen, kendi erdem listemize göre hareket etmememizi, özen gösterilecek olanın o anki durumuna göre hareket etmemiz gerektiğini salık vermektedir (Noddings, 2002). Bu öğretmenlerin özen gösterdiği ama karşı iddia olarak öğrencilerin de 'kimsenin umursamadığı' şeklinde iddialarını açıklamaktadır. Öğretmen bir erdem olarak özenin bilgisine sahip olabilir; ama bir ilişki türü olarak özeni

hayatında pratiğe aktarmadığı için öğrenciler kendilerinin umursanmadığını dile getirebilmektedirler (Noddings, 2000).

Tüm bu sebeplerden ötürü her birey, bireyler arası ilişkilerinde özen merkezli hareket etmek için çabalamalıdır. Birçok öğrenci akademik çalışmalarına karşı çok ilgili olmasına rağmen diğer insanlara ve onların ihtiyaçlarına karşı tamamen ilgisiz/özensiz olabilmektedirler. Özen gösterme yeteneğini geliştirebilmek için birey, özen gösterme etkinlikleri içerisinde yer almalıdır (Noddings, 2002). Örneğin öğrenciler özen göstermeyi pratiğe aktarabilmeleri için toplumsal hizmet faaliyetlerine katılabilirler. Öğrenciler ilgilerine ve kabiliyetlerine uygun olan alanlarda bir faaliyet içerisinde olmaları sağlanabilir.

4- Onaylama (Confirmation)

Dördüncü ve son bileşen öğrencinin önemli karakter özelliklerini onaylamadır. Özen gösterileni onaylama, onlar için en iyisini ortaya çıkarma hedefini bünyesinde barındırmaktadır. Birey özensiz veya ahlaki olmayan bir eylem içerisinde olduğu zaman, gerçeğe uyumlu olarak muhtemel en iyi nedeni ona iliştiirmek suretiyle karşılık verebiliriz. Bu yolu denemek suretiyle, biz onun içindeki iyi yana dikkat çekmiş oluruz. Söz konusu eylemin, onu işleyen bireyin dikkatli düşünmesiyle gerçekleşmediğine dair inancımızı ona göstermek suretiyle onu onaylamış oluruz. Onaylama için karşı tarafla bir ilişkinin olması gerekir. Özen gösterenin, karşı tarafın neyi gerçekleştirmek istediğini yeterince bilmesi gerekmektedir. Gerçekle uyumlu muhtemel en iyi nedeni tespit etme, o gerçeğe ilgili bilgiyi gerektirir. Nedeni tespit edip onu onayladığımızda, karşı taraf şunu söyleyebilmelidir: 'İşte bu, gerçekleştirmeye çalıştığım şeydir' (Noddings, 2002: 20-21).

Onaylama bir reçeteye göre gerçekleştirilmez. O, bir teknik değildir. Özen yaklaşımına göre hareket eden eğitimci, gerçeğe uyumlu olan muhtemel en iyi nedeni tespit edebilmek için karşı tarafı çok iyi tanımalıdır. Bunun amacı çocukta daha önce potansiyel olarak var olan en iyi formu ortaya çıkarmaktır. Özen merkezli ilişki, onaylamayı mümkün kılmakla bunu hayata geçirebilmektedir (Noddings, 2010a).

Ahlak eğitimcileri, sadece çocukların sebep oldukları sıkıntıya işaret etmezler. Aynı zamanda birçok durumda hayal kırıklığına uğrattıcı davranışın önerdiğinden ziyade ahlaki olarak daha iyi nedenlere sahip olduklarını zannederler. Öğretmen kopya çeken öğrenciyi iyi bir notla babasını mutlu etme isteğini anlayışla karşıladığını hatırlatmaya çalışır. Onun bu davranışıyla takdire değer bir sebebe sahip olduğunu tasdik eder. Daha sonra onun yaptığı eylemin amacına ulaşmak için istenilen ölçülere uygun olmadığını görmesini sağlamak için, öğretmen öğrenciyle diyaloga geçmelidir. Onaylama, çocuğun içindeki en iyiye yönelir ve bu haddizatında iyi bir ahlaki eylemdir (Noddings, 2010a). Ama buradaki temel problem, öğrenciyi herhangi bir ahlaki ilkeyi hatırlatmak veya öğretmekten ziyade

onun kendisini duygusal anlamda iyi hissetmesini sağlamaktır. Bu göreceli hümanist bir ahlak anlayışının pratiğe dönük problemleri önerilerinden biridir.

Bu yaklaşıma göre ahlak eğitimi çocukların ahlaki duygularının gelişmesine yardım etmelidir. Çocuğun diğerlerine iyi davrandığı zaman mutlu ve onları incittikleri zaman kötü hissetmeleri sağlanmalıdır. Buradaki çaba, sadece çocuğun karşı tarafı incittiği zaman suçluluk hissi duymasını sağlamakla kalmamalıdır. Eğer söz konusu çocuk, bizim ona özen gösterdiğimizi hissetmezse bu çabalarımız boşa gidecektir. Kendisine özen göstermediğini düşündüğü bir yetişkinle karşılaşan çocuk, bu tür çabalara kızgınlıkla karşılık verebilir. Veya yetişkinin üslubu sert olursa, çocuk suçluluktan dolayı utanabilir ve sonuçta içi öfke duygularıyla dolabilir (Noddings, 2010a).

D- Özen Yaklaşımının Diğer Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarıyla Olan Benzerlikleri ve Farklılıkları

1- Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Kohlberg bireylerin ahlaki gelişimini tasvir ederken ve ahlak eğitimiyle ilgili pratik ilkeler sağlarken, Kant'ın ve Rawls'ın felsefesini benimsemiştir (Noddings & Slote, 2003). Mesela Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde merkezi rol oynayan 'bireysel özerklik (individual autonomy)', 'evrensellik (universalizability)' ve 'ahlaki düşünme (moral reasoning)' kavramları, Kant'ın felsefesine dayanmaktadır (Nucci & Narváez, 2008). Örneğin Kant'ın evrensellik kavramına dayanan Kohlberg, evrensel ahlaki gelişim düşüncesi hakkında şunları söylemektedir: "Ahlaki bir durumda bizim takip ettiğimiz prensip, aynı durumda diğer tüm insanların da takip etmesini istediğimiz ve beklediğimiz prensip olmalıdır. Ahlak eğitimi, Kant'ın evrensellik anlayışına göre, bütün insanların kesin olarak benimsediği ya da benimsemek zorunda olduğu ahlaki ilkeleri merkezine almalıdır. Böylece tüm insanlar benzer durumlarda aynı ahlaki ilkelere göre hareket etmiş olacaktır" (Kohlberg, 1981: 274).

Noddings *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* adlı eserinde Kohlberg'in ahlaki gelişim yaklaşımını şiddetli bir şekilde eleştirmiştir. Ona göre Kohlberg, rasyonalite ve soyut düşünmenin dar formuna aşırı bir şekilde vurgu yapmaktadır (Noddings, 1992). Noddings'e göre Kohlberg geliştirdiği yaklaşımın merkezine hep erkekleri almıştır. Ama bu yaklaşım, tarihi olarak kadınlarla ilişkili olan etkinlikleri, tutumları ve değerleri ya görmezden gelmiştir ya da tamamen devre dışı bırakmıştır (Noddings, 1992). Bundan dolayı Noddings, Kohlberg'in yaklaşımının kusurlu yanlarını tamir etmek yerine kendisi yeni bir yaklaşım önermektedir.

Bu yaklaşımın savunucuları, ahlak eğitiminde Kohlberg'in evrensellik iddiasının, kültürel küstahça bir kibirden kaynaklandığını ifade

etmektedirler. İki nedenden dolayı onlar, Kohlberg'in yaklaşımının kendi yaklaşımlarından farklılaştığını ifade etmektedirler. Birincisi insanlar her yerde benzer şekilde özen erdemini düşünmek veya göstermek zorunda değildir. İkincisi biz akla büyük önem vermemize rağmen, sadece aklın kendisiyle yapılan bir sınırlandırmayı reddediyoruz (Noddings, 2002).

Özen yaklaşımını savunanlar Kohlberg geleneğinde olduğu gibi, prensiplere (mutlak kuralcı yaklaşım) dayalı bir ahlaki gelişime inanmamaktadırlar. Özellikle ahlaki prensipler söz konusu olduğu zaman onların davranışlar üzerinde yeterince motive edici güce sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Özen yaklaşımını savunanlar felsefi olarak Hume geleneğine mensupturlar. Onlar aklın, güçlü duyguların (tutkuların) kölesi olduğuna inanmaktadırlar. Onlara göre eğitimin başlıca amacı, bu güçlü duyguları özellikle ahlaki duyguları eğitmektir (Noddings, 2002).

Onlar Hume'in bu yaklaşımının ampirik olarak kanıtlandığını öne sürmektedirler (Noddings, 2002). Örneğin Yahudi soykırımı esnasında kurtarıcılar üzerine yapılan çalışmada yardım edenlerin birçoğu kendi gruplarının ahlaki kimliklerinin dışında hareket etmişlerdir (Bizler acı çekenlere yardım edecek merhametli insanlarız). Onlar acı çeken insanlara doğrudan özen ve merhametle yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Sadece yüzde onu Kohlberg'in önerdiği ahlaki prensiplere göre hareket ettiklerini ifade etmişlerdir (Oliner & Oliner, 1988). Onlar ahlaki prensiplerin (mutlak kuralcı yaklaşım) gücünün olmadığına dair bu tür örnekleri vermektedirler. Özen yaklaşımçıları, özen gösteren insanların belirli bir prensibe göre hareket etmekten daha ziyade özene ihtiyaç duyana doğrudan bir tepki olarak karşılık vermektedirler (Noddings, 2002).

Özen yaklaşımını savunanlar, farazi ikilemlere dayalı hikayeleri temel alan Kohlberg'in teorisinin aksine yaşanmış gerçek ikilemlere yer vermesiyle ayrılmaktadır. Özen yaklaşımçılarına göre bu hikayeler yoluyla amaç, daha geniş ve ayrıntılı bir diyalog vasıtasıyla problemi ortaya koymaktır, yoksa amaç ahlaki ikilemleri çözmek değildir (Noddings, 2002). Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi insanların farazi ikilemlere cevabının ne olduğuyla ilgili analizlere dayanmasına karşın feministler, kendi yaklaşımlarının gerçek ikilemlerle uğraşmak suretiyle en iyi yolu izlediğini iddia etmektedirler. Onlara göre evrensel ve soyut ahlaki ilkelere göre çalışma mümkün olmadığı için farazi ikilemlere dayalı bir ahlaki gelişim anlayışının hiçbir değeri yoktur. Çünkü her durum, gerçek yaşamın kompleksliği içinde fark edilebilecek özel bir cevabı gerektirir (Mesa, 2008). Böylece Noddings'e göre ahlaki kararlar gerçek durumlar karşısında alınmaktadır. Onlar nitelik anlamında geometri problemlerini çözme şeklinden farklıdır. Kadınlar eylemleri için nedenler ortaya koyabilir. Fakat bu nedenler, evrensel ilkelerin uygulanmasına işaret etmekten ziyade hislere, ihtiyaçlara ve bireysel düşüncelere işaret etmektedir (Noddings, 1984).

2- Karakter Eğitimi

Özen yaklaşımı, karakter eğitimiyle önemli özellikleri paylaşmaktadır. Noddings özen yaklaşımının karakter eğitimiyle ortak olan dört ortak noktasını şu şekilde açıklamaktadır (Noddings, 2002a):

- Hem karakter eğitimi hem özen yaklaşımı, sadece en iyi ahlaki prensipler ve ahlaki düşünme tarzından ziyade, iyi *insanı* ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.
- Her iki yaklaşım da ahlaki düşünmeye önem verir. Ama özen yaklaşımı, buna daha çok önem verir. Her iki yaklaşım da evrensel ahlaki prensiplerin tek başına ahlaki eylem için gerekli motivasyonu sağlayamayacağına inanmaktadırlar. Hem karakter eğitiminde hem de özen yaklaşımında ahlaki motivasyonun ya bireyin içinde ya da etkileşimler aracılığıyla ortaya çıktığı iddia edilmektedir.
- Her iki yaklaşım da *sadece* aklın kullanımını ve insanları aklını en iyi şekilde kullanmasına yardım eden ahlak eğitim şeklini reddetmektedirler. Ama özen yaklaşımını eleştirenlerin ihmal edilmemesi gerektiğini düşünmektedirler.
- Hem karakter eğitimi hem de özen yaklaşımı Antik Yunan filozofları gibi nasıl daha iyi bir ahlaki hayat yaşayabileceğimiz sorusuyla ilgilenmişlerdir.
- Her ikisi de ciddi ahlaki problemlerin olduğu çağda yaşandığını düşünmektedirler. Her ikisi de aynı problemlere işaret etmektedirler: İntihar, adam öldürme, vandalizm, vb. Her ikisi de okulların bu sosyo-ahlaki problemlere karşı çok zayıf çözümler önerileri ortaya koyduklarını düşünmektedirler.

Bununla birlikte, tüm bu benzerliklere karşın her iki yaklaşımın önemli farklılıkları vardır. Karakter eğitimi bu ahlaki problemlerin çözümünün erdem etiği yaklaşımına dayalı ahlak eğitimi olduğunu iddia ederken, Noddings, özen merkezli olan, özenin bireysel bir erdem olmadığını ve geçmişin eleştirel bir değerlendirmesini destekleyen modeli savunmaktadır (Mesa, 2008). Buna göre özen yaklaşımının, karakter eğitimiyle farklılaştığı dört nokta vardır (Noddings, 2002a):

- Noddings, erdemlerin doğrudan telkin edilmesine karşı ihtiyatlıdır. O, öğrencilerde mümkün olan en iyiyi çıkarabilmek için model olma, diyalog, pratik ve onaylama gibi yollarla *özen merkezli ilişkiler* tesis etme üzerinde yoğunlaşmaktadır.
- Özen yaklaşımını için ahlak eğitimi, birtakım erdemlerin telkininden ziyade, erdemlerin öğretiminin bağlamsal ve ilişki merkezli olması gerektiğidir.

- Her iki yaklaşım mensupları hikâyeyi geniş olarak kullanmaktadırlar ama amaçta farklılaşmaktadırlar. Özen yaklaşımçıları, etik kararları problematize etmek için hikâyeleri kullanmaktadırlar. Karakter eğitimcileri ise, örnek alınacak kahramanları ortaya koyabilmek için hikâyeleri kullanırlar; böylelikle öğrencilerine aynı erdemleri telkin etmeyi umut etmektedirler.

Noddings, karakter eğitiminin erdemlerin doğrudan öğretimini savunmasının boşuna çaba olduğunu iddia etmektedir. Noddings, karakter eğitime alternatif bir yaklaşım ortaya koyduğunu iddia etmektedir. Fakat bazı yazarlar özen yaklaşımını erdem etiğinin bir formu olarak ele almaktadır. Çünkü onlara göre bu yaklaşımda ahlaki prensiplere dayalı Kantçı etiği reddettiğinden dolayı bunu iddia etmektedirler. Ama Noddings kendisinin geliştirdiği yaklaşımın karakter eğitiminden farklı olduğunu iddia ederek bunları reddetmektedir. Özen yaklaşımında ortaya çıkan programsal ve pedagojik tavsiyeler, karakter eğitime göre dolaylıdır. Özen yaklaşımını savunanlar bireylere belirli erdemlerin telkininden daha ziyade, yaşamın ahlaki boyutunu destekleyen özen merkezli ilişkileri ve durumları tesis etme üzerinde daha fazla durmaktadırlar (Noddings, 2002).

Özen yaklaşımçıları, karakter eğitiminin kendi ontolojik varlığıyla ilgili önemli sorulara cevap vermekten kaçındıklarını iddia etmektedirler. Örneğin Platon'un Meno adlı diyalogunda Sokrates 'Erdemler öğretilebilir mi?' sorusu üzerinde durur ve bunun imkânı üzerinde ciddi şüpheleri vardır. Eğer öğretilemezse bu erdemler nasıl kazanılır? Protogoras adlı sonraki diyaloglarda Sokrates erdemlerin öğrenildiğini düşünürken bunların nasıl elde edildiği konusunda çok da iyimser değildir (Noddings, 2002). Yani eleştiri, erdemleri aritmetik olguların öğretildiği gibi öğretilemeyeceği yönündedir. Herhangi birinin erdemleri listeleyebileceği, onları doğrudan telkin etmek suretiyle öğretebileceği ve hatta bu sürecin başarısını değerlendirebileceği varsayımı, birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bunlardan en etkili Harsthorne ve May tarafından yapılan çalışmada ele alınmıştır ve okullarda karakter eğitiminin etkili olup olmadığı araştırma konusu yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, okulda gerçekleştirilen karakter eğitiminin etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Böyle bir eğitime tabi tutulan çocuklar, yetişkinlerin doğrudan gözetimi altında istenilen şekilde davranmışlardır; ama diğer durumlarda öğretimi yapıldığı iddia edilen erdemler ortaya çıkmamıştır (Hartshorne, May, & Maller, 1928; 1929; 1930).

Noddings'e göre erdemlerin doğrudan telkinini savunan karakter eğitimindeki temel problem, bu yaklaşımın erdemleri öğretirken bağlamdan kopuk hareket etmesidir. O, erdemleri ilişkilerden ve öğrencilerin ilgilerinden bağımsız olarak ele almaktadır. Karakter eğitimi, erdemlerin öğrenci ve öğretmen arasındaki özen merkezli ilişkilerden ayrı olarak öğretilebileceğini varsaymaktadır. İyi anne ve babalar, erdemleri çocuklara etkili olarak öğretebilirler. Ama bu durum bağlamına göre gerçekleştiği için

erdemler model olarak gösterildiği ve diyalogla hayata geçirildiğinde, önemli ilişki tarzları onaylandığı zaman gerçekleşir. Özen, erdemlerin üzerine inşa edildiği temeldir. Bu aile ortamında bu şekilde olduğu gibi okul ortamında da böyle gerçekleşebilir (Bergman, 2004).

Çocuklar özen ve güven ilişkisi kurdukları yetişkinleri daha çok dinlemeye eğilimlidirler. Karakter eğitimcileri bunu önemsemelerine karşın, özen merkezli ilişkilerin önemine ikinci sırada yer vermektedirler. Onlar için erdemlerin öğretimi birinci sırada gelmektedir. Özen temelli yaklaşımın bu önceliklerin yerini değiştirmiştir ve onlarda erdemlerin bu ilişkiler sayesinde doğal olarak geliştiği düşüncesi hâkimdir (Noddings, 2002).

Karakter eğitimcileri ise, özen yaklaşımını ahlaki içeriğe sahip olmamasından dolayı eleştirmektedirler. Özen yaklaşımını savunanlar çocuklara nasıl özen göstereceklerini öğrenmelerini isterler; fakat onlar genellikle belirli erdemleri listelemezler. Onun yerine onlar, çocuklara nasıl davranıldığına odaklanırlar (Noddings & Slote, 2003).

E- Özen Yaklaşımının Ahlak Eğitime Yönelik Önerileri

Özen yaklaşımına göre ahlak eğitiminin hedefi, özenin sürdürülmesi ve artırılmasıdır (Noddings, 1984). Özen gösteren bireyler olarak öğretmenler, öğrencilerine bir nesne yerine özen gösterilen öznel olarak davranmalıdırlar. Öğrenciler, öğretimi gerçekleştirilen konulardan daha fazla önemli görülmalıdır. Öğretmen etkinliğinin merkezinde, öğrencilerine karşı anlayışlı olma ve onları kucaklama olmalıdır. Öğretmenler öğrencileriyle daha fazla işbirliği ile çalışma imkânlarını yoklamalıdır ve öğrencilerle muhabbet veya diyaloglara girmek için fırsatlar oluşturmalarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır ve onu anlama çabalarında cömert olmalıdırlar.

Noddings, okulların öğretmen ve öğrencilerin gerçek anlamda birlikte yaşadıkları, konuştukları ve birbirleriyle arkadaş olmaktan hoşlandıkları yer olması gerektiğine inanmaktadır (Noddings, 1988). Noddings özen yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için şu önemli önerilerde bulunmaktadır (Noddings, 1992): Sınıf mevcutları az sayıda öğrenciden müteşekkil olmalıdır. Öğrencilerle ilişki kurabilmek için devamlılığa ihtiyaç vardır. Örneğin ortaokul ve lisede öğretmen aynı öğrencilerle 4-5 yıl birlikte olsa, özen merkezli ilişkiler gelişebilir. İlk ve ortaokullarda özenli ilişkileri artırabilmenin önemli bir yolu olarak öğrenciler en az üç yıl aynı öğretmenle birlikte olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin uzun zaman birbirini tanımak için birlikte kalmaya ihtiyaçları vardır. Öğrenciler zamanla öğretmenin beklentilerinin ne olduğunu öğrenirler. Öğretmen öğrencileri bir birey olarak tanımayı öğrenir ve onların meşru farklılıklarına karşılık verir. Bu şekilde öğretmen tarafından özen modellenmeli, teşvik edilmeli ve beslenmelidir (Noddings, 2001).

Hakiki anlamda özen, özen gösterilen şahsı tanıma anlamına gelmektedir. Biz özen göstereceğimiz kişiyi iyi tanımalıyız. Özen ve güven ilişkisini sağlamak için harcanılan zaman, öğretimde hayati öneme sahiptir. Bu ilişkiler tesis edildiği zaman, herşey daha iyiye doğru gidecektir. Her şeyden önemlisi, özenli ilişkinin tesis edilmesi sonucunda öğretmen, öğretilen şeyle ilgili olarak öğrencinin anlamı oluşturmasına yardım edebilmek için fırsata sahip olacaktır (Noddings, 2000).

Noddings öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilere zarar veren doğrudan ve dolaylı tüm etkilerin üzerine yoğunlaşmak suretiyle özenin sınıflara ve okullara hakim olmasını istemektedir. Okulda öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine bağımlıdırlar. Özenli ilişkilerin, sınıf ve okul ortamına hakim olduğu yerlerde sağlıklı rekabet azalmaktadır. Elbette tüm rekabeti yok etmez; zaten bu da gerçekçi olmayacaktır. Sağlıklı rekabet için belirli kriterler vardır: Etkinlikler eğlenceli olmalıdır, onlar daha iyi performansla doğru bize yardım etmelidir ve rakiplerimizin başarısından da memnun olmayı bilmeliyiz. Rekabet yüksek test skorları için öğrenme zevkini yerle bir ettiği zaman o, sağlıklıdır. Birisinin başarısı diğerinin başarısızlığına göre tanımlanıyorsa, o rekabet sağlıklıdır. Rekabet kopya çekmeyi teşvik ettiği veya diğerlerinin başarılı olmasını engellediği zaman sağlıklıdır. Bugün birçok okulda öğrenciler yüksek sınav notları almak için çabalamakta ve avantajlarını muhafaza edebilmek için diğer arkadaşlarıyla bilgilerini paylaşmaktan imtina etmektedirler. Özen yaklaşımını savunanlar, bu sağlıklı atmosferi değiştirmek istemektedirler (Noddings & Slote, 2003).

Zorbalık, kopyacılığın, şiddetin hakim olduğu ortamlarda özen merkezli ilişkilerin tesis edildiği ahlaki atmosferi kurabilmek için öğrencilerimizin içinden geçtikleri süreci iyi bilmemiz gerekir. Bu ise onlara kulak vermemiz gerektiği anlamına gelir. Özen ve güvenin hakim olduğu ilişkileri geliştirmek zaman istemektedir (Watson & Ecken, 2003). Okullar, öğretmenlere bunu yapabilmeleri için gerekli duyulan zamanı ve imkanları tanımalıdırlar. Sonuçta her şey iyiye doğru gidecektir (Noddings & Slote, 2003). Bunun için öğretmenlerin öğrencilerle birlikte vakit geçirip onlarla özen ilişkileri geliştirebilmeleri için onların aşırı ders yükü problemi çözümlenmelidir.

Çocuklarımızın akademik başarılarının iyi olmasını istediğimiz gibi onların kendisine, diğer insanlara özen gösteren bireyler olmaları için çaba harcamalıyız. Okullarda öğrenciler birlikte çalışmasını ve birbirine yardım etmelerini sağlamak için onları teşvik etmeliyiz. Bu sadece akademik yeterlikleri geliştirmek için değil özen göstermede yeterlik kazanmak için de olması gerekir. Öğretmenler, öğrencilerine işbirliği içerisinde olmanın ahlaki önemini aktarma konusunda özel bir sorumluluk içerisinde davranmalıdır. Gruplar arasında yarışmayı içeren küçük grup metotları, yakından takip edilmelidir. Yarışma eğlenceli olabilir, fakat gereksiz karşı karşıya getirmeye yol açabilir. Eğer yarışma duyarsız etkileşimlere yol açarsa, öğretmenler

derhal öğrencilerin dikkatini bu duruma çekmeli ve alternatif stratejiler aramalıdır (Noddings, 2002).

Sonuç

20. yüzyılda aydınlanma felsefesi, ahlakı sadece erkek tecrübesine ve insan aklına göre ele aldığı için feministler tarafından şiddetli bir şekilde eleştirilmiştir. Feministler ahlaki normları geliştirmek için sadece akla güvenebileceği, soyut ve genel prensiplere dayalı olduğu (Kant'ın anlayışı gibi) ve kadınların bu prensipleri tam olarak kavrayamayacağı şeklindeki aydınlanma felsefesine dayalı düşüncelerin sıklıkla kadınların erkeklere bağımlı olmasını gerekçelendirmek için kullanıldığını öne sürmüşlerdir. Bu sebeple özen yaklaşımını savunanlar, ahlak felsefesinde akıl merkezli teorilere ve bu teorilere göre geliştirilen ahlak eğitimi yaklaşımlarına karşı çıkmışlardır.

Feministlerin önemli bir kolunu oluşturan özen etiğinin kurucusu olan psikolog Carol Gilligan, kadınların ahlaki bakış açısının bireylerin diğerleriyle olan ilişkisini korumayı içerdiğini ampirik çalışmalarıyla ispat etmeye çalışmıştır. Bu ise feminist ilgi etiği denilen hareketin doğmasına yol açmıştır. Bu etik türüne göre, erkeklerden farklı olarak kadınların ahlaki tecrübelerinin özünü özen merkezli ilişkiler oluşturmaktadır.

Özen etiğine dayalı olarak ahlak eğitiminde özen yaklaşımını geliştiren Nel Noddings, ahlak eğitiminde önemli olan belirli erdemlerin telkininden ve salt ahlaki düşünmeden daha ziyade, özen merkezli ahlaki atmosferin sınıf ve okul ortamında inşa edilmesi ve bunun bireylerarası ilişkilere yansıtılması olduğu üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı model olma, diyalog, pratik ve onaylama aracılığıyla özen sahibi ahlaklı bireyler inşa etmektir.



KAYNAKÇA

- Aristotle. (1985). *Nicomachean Ethics*. Indianapolis: Hackett.
- Benhabib, Ş. (1999). *Modernizm, Evrensellik ve Birey*. İstanbul: Ayrıntı.
- Bergman, R. (2004). 'Caring for the Ethical Ideal: Nel Noddings on Moral Education'. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149-162.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fromm, E. (1947). *Man for himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Rinehart and Co.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Görgün, T. (2011). 'Türkiye'de İlim ve Düşünce'. <http://www.ensar.tv>. Erişim: 14.10.2012
- Hartshorne, H., May, M. A., (1928). *Studies in the Nature of Character I*. New York: Macmillan.
- Hartshorne, H., May, M. A., & Maller, J. B. (1929). *Studies in the Nature of Character II*. New York: Macmillan.
- Kant, I. (1956). *Grounding for the Metaphysics of Morals*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Mesa, Jose. (2008). *Moral Education in the Age of Individualism : Community, the Individual, and the Challenge of Moral Education*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1988, December 7). 'Schools face "crisis in caring'. *Education Week*.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1994). 'Conversation as Moral Education'. *Journal of Moral Education Journal of Moral Education*, 23(2), 107–118.
- Noddings, N. (2000, March 23). Caring or Coercion? What are the Costs of High Stakes Testing and Other Methods of Coercing Students? Retrieved from <http://teachers.net/archive/testing032300.html>
- Noddings, N. (2001). 'The Caring Teacher'. *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 99–105). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People : A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2010a). 'Moral Education and Caring'. *Theory and Research in Education*, 8, 145–151.
- Noddings, N. (2010b). 'Moral Education in an Age of Globalization'. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390–6.
- Noddings, N., & Slote, M. (2003). 'Changing Notions of the Moral and Of Moral Education'. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education Edited*

by Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish (pp. 341–355). USA.

Nucci, L. P., & Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.

Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The Altruistic Personality : Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York; London: Free Press ; Collier Macmillan.

Solomon, R. C. (2004). *Adalet Tutkusu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stengel, B. S., & Tom, A. R. (2006). *Moral Matters: Five Ways to Develop Moral Life of Schools*. New York: Teachers College Press.

Thayer-Bacon, B. J. (2011). 'Feminist Theory and Moral Education'. *Character And Moral Education: A Reader* (pp. 240–53). New York: Peter Lang.

Watson, M., & Ecken, L. (2003). *Learning to Trust : Transforming Difficult Elementary Classrooms through Developmental Discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.

Yayla, A. (1998). *Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.